



**Revista**

# **Educação em Questão**

v. 55, n. 46, out./dez. 2017

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 1981-1802

# Revista Educação em Questão

Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 55, n. 46, out./dez. 2017

# Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto  
Antônio Cabral Neto  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Débora Regina de Paula Nunes  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passeggi

## Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF  
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ  
Ana Maria Iorio Dias | UFC  
Carlos Henrique Carvalho | UFU  
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra  
Dalila Andrade Oliveira | UFMG  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
João Ferreira de Oliveira | UFG  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Lucídio Bianchetti | UFSC  
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A  
Márcia Cabral da Silva | UERJ  
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS  
Marly Amarilha | UFRN  
Nicholas Davies | UFF  
Telma Ferraz Leal | UFPE  
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid  
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

## Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec  
Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)  
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras  
Directory of Open Access Journals | DOAJ  
Educ@ | Fundação Carlos Chagas  
Eubase | Universidade Estadual de Campinas  
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Google Scholar  
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.  
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX  
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

## Portais Especializados

Portal de Periódicos | Capes  
Portal de Periódicos | SEER/IBICT  
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

## Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto (*on-line*), publica artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

# Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Ângela Maria Paiva Cruz**

Diretora do Centro de Educação

**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco**

## Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Sterphany Lize da Silva Lima

Pamella Tamara Pinheiro Furtado

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Magda Silva Neri

Raíra Mércia da Cunha

## Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

## Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

## Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN  
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,  
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 55, n. 46, out./dez. 2017

Periodicidade Trimestral

ISSN | 1981-1802 | Revista *On-line*

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN | BSI | CE

CDD 370  
CDU 37 (05)



## Sumário

<b>Editorial</b>	10
<b>Artigos</b>	
Tenho um problema: não gosto de ler! A jornada formativa de uma mediadora de leitura <i>Flavia Zuberman</i> <i>Marly Amarelha</i>	14
Novas metodologias na didática da Economia e Contabilidade – caso do Mestrado em Ensino português <i>Ana Luísa Rodrigues</i> <i>Luísa Cerdeira</i>	34
A dimensão social e política da autonomia: questões e percepções no ensino superior <i>Denise Aparecida Brito Barreto</i> <i>Albertina Lima Oliveira</i> <i>Ana Maria Seixas</i>	59
Políticas de ensino integral na América Latina <i>Andréa Giordanna Araujo da Silva</i>	84
Concepções de pesquisa a partir da experiência formativa vivenciada no espaço grupal <i>Denize da Silveira Foletto</i> <i>Sílvia Maria de Aguiar Isaia</i>	106
Formação continuada de professores no PAR em municípios do Rio Grande do Norte e Pará <i>Maria Aparecida de Queiroz</i> <i>Marcos Torres Carneiro</i> <i>Maria Edilene da Silva Ribeiro</i>	131
Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i> <i>Luiz de Sousa Junior</i>	161



A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas 188  
no estado de São Paulo  
*Fabiana Alvarenga Filipe*  
*Regiane Helena Bertagna*

O plano de ações articuladas e o regime de colaboração na gestão educacional 220  
em municípios paraenses  
*Laurimar de Matos Farias*  
*Vera Lúcia Jacob Chaves*  
*Valéria Silva de Moraes Novais*

#### **Documento**

Visitas Escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos 247

#### **Resenha**

Por uma interpretação histórica e literária da Educação 251  
*Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro*

**Parecerista Ad-hoc** 255

**Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão** 257



## Summary

<b>Editorial</b>	10
<b>Articles</b>	
I have a problem: I don't like to read! A reading mediator formative journey <i>Flavia Zuberman</i> <i>Marly Amarelha</i>	14
New methodologies in Economics and Accounting education – case of Portuguese Teaching Master <i>Ana Luísa Rodrigues</i> <i>Luísa Cerdeira</i>	34
The Social and political dimension of autonomy: questions and perceptions' in higher education <i>Denise Aparecida Brito Barreto</i> <i>Albertina Lima Oliveira</i> <i>Ana Maria Seixas</i>	59
Integral teaching policies in Latin America <i>Andréa Giordanna Araujo da Silva</i>	84
Research conceptions from follow up the formative lived experience in the group space <i>Denize da Silveira Foletto</i> <i>Sílvia Maria de Aguiar Isaia</i>	106
Continuous formation of teachers in the PAR in municipalities of Rio Grande do Norte and Pará <i>Maria Aparecida de Queiroz</i> <i>Marcos Torres Carneiro</i> <i>Maria Edilene da Silva Ribeiro</i>	131
Expansion and financing of higher education in the context of economic crisis and fiscal adjustment <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i> <i>Luiz de Sousa Junior</i>	161



The conception of educational quality driven by external evaluations in the state of São Paulo <i>Fabiana Alvarenga Filipe</i> <i>Regiane Helena Bertagna</i>	188
The plan of articulated actions and the regime of collaboration in the educational management in cities of Pará <i>Laurimar de Matos Farias</i> <i>Vera Lúcia Jacob Chaves</i> <i>Valéria Silva de Moraes Novais</i>	220
<b>Document</b>	
School Visits. School groups "Senador Guerra" of Caicó and "Captain Mor Galvão" of Currais Novos	247
<b>Essay</b>	
For a historical and literary interpretation of Education <i>Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro</i>	251
<b>Ad-hoc Reviewers</b>	255
<b>General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão</b>	257





## Sumario

<b>Editorial</b>	10
<b>Artículos</b>	
Tengo um problema: ¡No me gusta leer!: El trabajo formativo de una mediadora de lectura <i>Flavia Zuberman</i> <i>Marly Amarilha</i>	14
Nuevas metodologías en la didáctica de Economía y Contabilidad – caso del Máster en enseñanza portugués <i>Ana Luísa Rodrigues</i> <i>Luísa Cerdeira</i>	34
La Dimensión social y política de la autonomía: cuestiones y percepciones en la enseñanza superior <i>Denise Aparecida Brito Barreto</i> <i>Albertina Lima Oliveira</i> <i>Ana Maria Seixas</i>	59
Políticas de enseñanza en tiempo integral en América Latina <i>Andréa Giordanna Araujo da Silva</i>	84
Concepciones de la investigación desde la experiencia formativa vivenciada en el espacio del grupo <i>Denize da Silveira Foletto</i> <i>Sílvia Maria de Aguiar Isaia</i>	106
Formación continuada de profesores en el PAR en municipios del Río Grande Del Norte y Pará <i>Maria Aparecida de Queiroz</i> <i>Marcos Torres Carneiro</i> <i>Maria Edilene da Silva Ribeiro</i>	131
Expansión y financiamiento de la educación superior en el contexto de crisis económica y de ajuste fiscal <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i> <i>Luiz de Sousa Junior</i>	161



La concepción de calidad educacional impulsada por las evaluaciones externas en el estado de São Paulo <i>Fabiana Alvarenga Filipe</i> <i>Regiane Helena Bertagna</i>	188
El plan de las acciones articuladas y el régimen de la colaboración en la gestión educacional en los municipios paraenses <i>Laurimar de Matos Farias</i> <i>Vera Lúcia Jacob Chaves</i> <i>Valéria Silva de Moraes Novais</i>	220
<b>Documento</b>	
Visitas Escolares. Grupos Escolares "Senador Guerra" de Caicó y "Capitán Mor Galvão" de Currais Novos	247
<b>Reseña</b>	
Por una interpretación histórica y literaria de la Educación <i>Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro</i>	251
<b>Árbitros Ad-hoc</b>	255
<b>Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão</b>	257

## Editorial

### Editorial

O Conselho Editorial da Revista Educação em Questão, com base na divulgação do Qualis dos Periódicos de Educação 2013-2016, solicitou ( 2 de julho de 2017) ao Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (Coordenador da Área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes), a revisão do Qualis da Revista Educação em Questão (on-line, ISSN 1981-1802) do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por haver atendido aos critérios obrigatórios descritos para o Extrato A1 das “Considerações sobre Qualis Periódicos – 2016” (publicado em 14 de dezembro de 2016) de conformidade com a exposição que se segue: Considerando os critérios do Extrato A1, a Revista Educação em Questão – ano de 2016 – publicou três (3) edições com vinte e nove (29) artigos (61% a mais que o solicitado de 18 artigos), além de garantir ampla diversidade institucional de autores brasileiros e estrangeiros que pode ser, assim, explicitado: 79% dos artigos são de autores vinculados a trinta e cinco (35) instituições diferentes daquela que edita o Periódico, e seis (6 ou 21%) artigos de pesquisadores de instituições estrangeiras reconhecidas como pode ser visto a seguir. A Revista Educação em Questão, v. 54, n. 42 set./dez. 2016 publicou dez (10) artigos de professores pesquisadores: dois (2) foram artigos internacionais da Universidade de Lisboa (Portugal) e da Universidade do Minho (Portugal), e oito (8), artigos nacionais de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Alagoas, Instituto Federal de Alagoas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Pará, Universidade do Oeste Paulista, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Revista Educação em Questão, v. 54, n. 41 maio/ago. 2016 publicou dez (10) artigos de professores pesquisadores: três (3) foram artigos internacionais da Université de Lille 3, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad Católica del Maule (Chile e da Universidade de Lisboa, e oito (8) foram artigos nacionais de pesquisadores do Instituto Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade

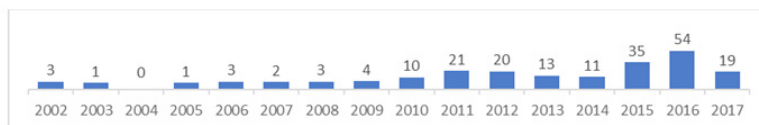


Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, Universidade de Passo Fundo e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Revista Educação em Questão, v. 54, n. 40, jan./abr. 2016 publicou nove (9) artigos de professores pesquisadores: um (1) foi artigo internacional da Universidade da Coruña (Espanha), e oito (8), artigos nacionais de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, Universidade São Francisco, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal de Brasília. Considerando os critérios obrigatórios do Extrato A1, a Revista Educação em Questão (v. 51, n. 37, jan./abr. 2015; v. 52, n. 38, maio/ago. 2015; v. 53, n. 39, set./dez. 2015) publicou três (3) edições com vinte e oito (28) artigos com ampla diversidade institucional de autores brasileiros e estrangeiros, discriminados a seguir: 85% dos artigos são de autores de vinte e nove (29) instituições diferentes daquela que edita o Periódico, e seis (6 ou 21%) artigos pertencentes a pesquisadores de instituições estrangeiras reconhecidas. Considerando os critérios obrigatórios do Extrato A1, a Revista Educação em Questão (v. 48, n. 34, jan./abr. 2014; v. 49, n. 35, maio/ago. 2014; v. 50, n. 36, set./dez. 2014) publicou três (3) edições com vinte e seis (26) artigos com ampla diversidade institucional de autores brasileiros e estrangeiros, explicitados a seguir: 84% dos artigos são de autores brasileiros de vinte e cinco (25) instituições diferentes daquela que edita o Periódico, e seis (6 ou 23%) artigos pertencentes a pesquisadores de instituições estrangeiras reconhecidas. Considerando os critérios obrigatórios do Extrato A1, a Revista Educação em Questão (v. 45, n. 31, jan./abr. 2013; v. 46, n. 33, maio/ago. 2013; v. 47, n. 33, set./dez. 2013) publicou três (3) edições com vinte e seis (26) artigos com ampla diversidade institucional de autores brasileiros e estrangeiros, conforme explicitado: 88% dos artigos são de autores de vinte e cinco (25) instituições diferentes daquela que edita o Periódico, e seis (6 ou 23%) artigos pertencentes a pesquisadores de instituições estrangeiras reconhecidas. A Revista Educação em Questão está indexada em dez (10) bases de dados das quais seis (6) obrigatórias. Educ@ | Fundação Carlos Chagas. Directory of Open Access Journals | DOAJ. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México) | Clase. Sistema Regional de Información en Línea para

Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F. Bibliografia Brasileira da Educação | BBE | Cibec | Inep | Mec. A Revista Educação em Questão também está indexada em mais quatro (4) bases de dados e quatro (4) Portais Especializados. Portal de Periódicos | SEER-IBICT. Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN. Google Scholar. Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras. Edubase | Universidade Estadual de Campinas. GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior | Capes. Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras. No que concerne ao impacto científico da Revista Educação em Questão quanto às citações dos artigos de 2002 a 2017, o Google Acadêmico simulou o gráfico que consta na Figura 1 (abaixo), evidenciando uma crescente relevância Acadêmica e Científica da Revista de 2013 a 2017.

Figura 1

Citações de artigos de 2002-2017



O Google Acadêmico, por sua vez, calculou cento e cinquenta e seis (156) citações a partir de 2012 do total de duzentas e cinco (205) citações calculadas desde 2002. Assim, o Índice h5 da Revista Educação em Questão é, atualmente, oito (8), ou seja, oito (8) artigos foram citados pelo menos oito (8) vezes nos últimos cinco (5) anos, enquanto a mediana h5 da Revista é dez (10). A Revista Educação em Questão está cadastrada no sistema D.O.I. (<http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802>), publica artigos em línguas espanhola, francesa e língua inglesa dirigida à comunidade acadêmico-científica nacional e estrangeira, portadora de uma Política Editorial bem definida (Periódico de acesso aberto, versão on-line, ISSN 1981-1802) publica artigos inéditos e originais de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos). Ademais, é portadora de Normas de Publicação bem evidentes, para submissão de artigos no Portal de Periódicos Eletrônicos



da UFRN. Considerando, pois, que a Revista Educação em Questão atende aos critérios obrigatórios – descritos no Extrato A1 para classificação do Qualis A1 – o Conselho Editorial solicita a V. Sa. a atribuição do Qualis A1 para esse periódico visto que constituiu referência acadêmico-científica para Revistas de Educação das regiões Norte e Nordeste.

*Conselho Editorial da Revista Educação em Questão*

## Tenho um problema: não gosto de ler! A jornada formativa de uma mediadora de leitura

Flavia Zuberma

Ministério de Educação | Argentina

Marly Amarilha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

### Resumo

O artigo focaliza aspectos de um trabalho etnometodológico que teve como lócus uma escola pública estadual, de ensino fundamental, em Natal – RN (Brasil). Investigou a recepção da leitura de literatura por parte de uma professora de 4º ano, que revelou não gostar de ler nem se considerar leitora de literatura. Os fundamentos teóricos baseiam-se, principalmente, em Coulon (1995; 1995a), Vigotsky (1989; 1991; 2003), Graves e Graves (1995), Smith (1991), Jauss (2002), Iser (1996; 1999) e Amarilha (2012; 2013). Com escuta sensível, procurou-se fornecer andaime à professora em 30 sessões de leitura. Os procedimentos do trabalho foram aplicados com flexibilidade, objetivando atender ao processo formativo. Foram instrumentos duas entrevistas semiestruturadas com a professora, no início e no fim da pesquisa e, um diário de campo. Ressalta-se que, na leitura, a relação texto-vida foi estabelecida pela professora ainda com certa ingenuidade, o que a impediu de vivenciar o ficcional como uma atividade simbólica, lúdica. Entretanto, houve mudanças e a mediação foi fundamental nesse percurso.

Palavras-chave: Leitura de literatura. Mediação. Formação docente.

### Tengo un problema: ¡No me gusta leer!: El trabajo formativo de una mediadora de lectura

### Resumen

El artículo se centra en aspectos de investigación cualitativa y etnometodológica que tuvo como locus una escuela primaria estatal, ubicada en Natal – RN (Brasil). Há investigado la recepción de la lectura de literatura por parte de una maestra de 4º año a la que, según reveló, no le gustaba leer y no se consideraba lectora de literatura. Los fundamentos teóricos se basan, principalmente, en Coulon (1995, 1995a), Vigotsky (1989; 1991; 2003), Graves y Graves (1995), Smith (1991), Jauss (2002), Iser (1996; 1999) y Amarilha (2012; 2013). Con escucha sensible, se procuró proporcionar andamio a la profesora en 30 sesiones de lectura. Los procedimientos de



investigación fueron aplicados con flexibilidad, tomando cuenta el proceso formativo. Fueron instrumentos dos entrevistas semi-estructuradas, realizadas con la maestra al principio y al final de la investigación y un diario de investigación. Vale destacar que la relación texto-vida fue establecida por la maestra con cierta ingenuidad, lo que le impidió vivenciar lo ficcional como una actividad simbólica, lúdica. Sin embargo, hubo cambios y la mediación fue fundamental en este recorrido.

Palabras clave: Lectura de literatura. Mediación. Formación docente.

## **I have a problem: I don't like to read! A reading mediator formative journey**

### **Abstract**

The article focus on aspects of a qualitative and ethnomethodological research developed in a state public primary school, in Natal-RN (Brazil). It investigated the reception of literature reading by a 4th grade teacher, who revealed not to like reading nor considered herself a literature reader. Theoretical foundations are based, mainly, on Coulon (1995; 1995a), Vigotsky (1989; 1991; 2003), Graves and Graves (1995), Smith (1991), Jauss (2002), Iser (1996; 1999) and Amarilha (2012; 2013). With sensitive listening we tried to provide scaffolding to the teacher in 30 reading sessions. Research proceedings were applied with flexibility aiming to attend the training process. As instrument of collecting data two semi-structured interviews were used with the teacher at the beginning and at the end of the research, and a field diary. It was observed that, in reading, the text-life relationship was established by the teacher with some naivety, which prevented her from experiencing the fictional as a symbolic, playful activity. However, there were changes and mediation was fundamental in this process

Keywords: Literature reading. Mediation. Teacher training.

### **Introdução: os caminhos da jornada**

Ler. Ler por prazer. Ler para saborear, para crescer, para viajar. Ler para imaginar, para se perder, para se encontrar... Ler para conhecer. Conhecer para gostar. Gostar para querer ler mais...

Leitura e prazer misturam-se neste trabalho, centrado na perspectiva do leitor, no seu olhar, no seu saber, na sua emoção. Smith (1991, p. 212) afirma que, além de proporcionar muitas experiências de aprendizado, a leitura envolve as emoções. Também reconhece que a resposta emocional à



leitura é tratada insuficientemente na maioria dos livros sobre alfabetização, "[...] embora esta seja a razão primária pela qual a maioria dos leitores lê, e provavelmente a razão primária pela qual a maioria dos não leitores não lê" Já Zilberman (1989, p. 40) assinala que Jauss tinha percebido essa lacuna e afirma que "[...] um setor permaneceu insuficientemente descrito: o da experiência do leitor que deveria ser, supõe-se, a matéria central de uma estética voltada para a análise da recepção". Eco (1999, p. 14), por sua vez, também faz referência à experiência e à emoção dos leitores, afirmando que eles "[...] podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto".

Consideramos, então, que este trabalho seria uma boa oportunidade para aprofundar na experiência, na resposta emocional, na razão primária dos leitores, nas suas paixões, e poder, assim, aportar novos dados que nos permitissem avançar mais um passo, na prazerosa tarefa de educar por meio da literatura. Partindo da ideia de que o "prazer também se ensina" (AMARILHA, 2012, p. 92), a intenção desta investigação foi olhar do outro lado e ver o que acontece com o aprendizado desse prazer.

16

Foi, então, que nos encontramos com Virgínia (nome fictício), uma professora da quarta série de uma escola estadual de Natal-Rio Grande do Norte (Brasil), que reconheceu não gostar de ler nem se considerar leitora de literatura. Ela assumia essa falta de gosto como um problema e afirmava querer evitar que os seus alunos tivessem esse mesmo problema.

Assim sendo, e considerando que é preciso gostar de ler para promover o prazer pela leitura, perguntamo-nos: como proceder para que uma professora que não gosta de ler se torne leitora? Como será a sua recepção à leitura na experiência com diferentes textos literários?

Com essas perguntas, assumimos a formação leitora da professora por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo e etnometodológico, estudando a sua recepção e a nossa atividade mediadora nesse processo. O intuito não era outro senão mediar para inaugurar, para incentivar, para possibilitar. Mediar para acompanhar, para construir e compartilhar.

Em busca de compreender o processo de formação leitora, a professora sujeito deste artigo forneceu alguns indicadores relevantes. Devido a modalidade de pesquisa realizada, estudo qualitativo etnometodológico, em



que se aprofundou a relação pesquisadora e sujeito, a construção do discurso investigativo permanece contemporâneo, pois poucos são os estudos em que se apresenta de maneira singular a jornada em busca da formação em leitura de literatura de uma professora que vive uma contradição angustiante: não gosta de ler, mas não deseja dar a seus alunos esse testemunho. O presente artigo se baseia na dissertação de mestrado “Tenho um problema: não gosto de ler! A formação do leitor literário – construção compartilhada do prazer de ler” (ZUBERMAN, 2005), desenvolvida com uma professora de uma escola de ensino fundamental, da rede pública do Rio Grande do Norte, situada em Natal, Brasil.

Consideramos que a formação do/a professor/a leitor/a como mediador/a preferencial no processo de formação de novos leitores de literatura e de literatura é basilar. No entanto, a abordagem ao tema ainda é incipiente. Quase ausente nos cursos de graduação em Pedagogia, a área de literatura não tem como oferecer aos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental formação adequada. Assim sendo, refletir sobre esse problema continua atual como provocação a encaminhamentos de pesquisa, de organização curricular e de políticas públicas. Como se trata de pesquisa qualitativa, as reflexões, aqui desenvolvidas, apresentam teor de transferibilidade (MERRIAM; TISDELL, 2016) para muitas outras professoras e professores que vivenciam o mesmo dilema, precisam formar leitores, entretanto, não têm a oportunidade de serem acompanhadas em um processo sistemático e solidário de transformação que os habilitem para essa tarefa.

O estudo focaliza a recepção da leitura de literatura por parte de uma professora que, no início da pesquisa, revelou não gostar de ler nem ser leitora de literatura e, reconheceu essa condição como um problema, que ela não deseja para os seus alunos. Neste artigo abordaremos, principalmente, o contrato ficcional e a relação texto-vida que essa professora estabeleceu na recepção aos textos literários a partir das sessões de leitura compartilhadas com a pesquisadora.

Nesse quadro de referência, tivemos como objetivo investigar a recepção da leitura de literatura por parte dessa professora que vivia um dilema profissional: seu fazer docente contradizia-se com sua própria identidade como (não) leitora. Eticamente, Virgínia sabia que não poderia negar a seus alunos o acesso à leitura, e à literatura, entretanto, ela própria se reconhecia como não leitora. Há implícito ao dilema da professora, o reconhecimento

da importância da formação leitora para seus alunos e a evidência da sua precária relação com a leitura. A fragilidade que a angustia, no entanto, não a aliena de sua responsabilidade e esse é o ponto inicial de sua jornada formativa. O desdobramento desse objetivo, de caráter geral, converge para os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a mediação que possibilita a essa professora tornar-se leitora; compreender quais são os aspectos que influem na relação entre o leitor em formação e a leitura de literatura; contribuir para que a professora possa aproveitar o seu acercamento à leitura literária para enriquecer-se como mediadora na formação de novos leitores.

Assim, o estudo teve como foco uma professora da quarta série do ensino fundamental, de 48 anos de idade, com 25 anos de serviço na rede pública do Rio Grande do Norte. Antes de 1979, ano em que concluiu o magistério, havia trabalhado como professora auxiliar em escolas particulares de educação infantil. No momento da pesquisa, cursava o terceiro ano de Pedagogia na Universidade Estadual do Vale Acaraú (UVA), em Natal, Rio Grande do Norte. Essa professora é Virgínia.

A pesquisa de campo foi realizada com flexibilidade, objetivando atender ao processo de formação leitora dessa professora. Para construir os dados, foram realizadas duas entrevistas com a professora, uma no início e outra no final do processo formativo compartilhado, que foram gravadas em áudio. A escolha de entrevistas semi-estruturadas, com a maioria das perguntas abertas, justifica-se pelo fato de esperar, por parte da docente, a elaboração de respostas pessoais baseadas em suas ideias e suas experiências enquanto leitora e professora, conforme orienta o modelo etnometodológico. Utilizou-se também, desde o primeiro dia de entrada em campo, notas de tudo o que acontecia na escola sob forma de um diário que incluía as datas, as descrições do trabalho realizado, reflexões, sensações e emoções da pesquisadora. Geralmente, o diário era escrito no mesmo dia da visita à escola para poder registrar a maior quantidade de informação possível, complementando as notas tomadas no campo. O diário resultou em instrumento indispensável para a pesquisa, pois foi utilizado tanto como espaço para registro de dados, quanto como espaço de análise e reflexão permanente.



## Primeira etapa da jornada: sessões de Degustação Literária

A degustação literária objetiva experimentar a leitura de literatura, para poder apreciá-la. Como é preciso conhecer para poder gostar, o intuito foi possibilitar o acercamento da professora a diferentes textos literários. Com esse propósito, foram realizadas 30 sessões de leitura, durante as quais foram lidos 5 relatos curtos, 17 contos, 3 poemas e 1 livro teórico de 167 páginas, composto de sessenta e sete fragmentos curtos organizados em quatro capítulos.

A leitura dos primeiros contos foi realizada em voz alta pela pesquisadora. Seguidamente, passamos a outro estágio no qual a professora acompanhava, com o texto em mãos, a leitura do livro teórico feita pela pesquisadora. Finalmente, na releitura de alguns dos contos, foi a professora quem realizou a leitura em voz alta.

Como todo conhecimento, a leitura se constrói socialmente, a partir da mediação de outros. Realizamos essa mediação por meio de uma ação semelhante a uma Tutoria, pois assumimos a formação sistemática da professora enquanto leitora de literatura e a acompanhamos durante nove meses, em encontros semanais. Embora tivesse uma sistematização teórico-metodológica planejada, esses encontros se caracterizaram pela flexibilidade e disposição da pesquisadora para se adaptar ao tempo da professora. Virgínia teve a seu dispor uma “professora” que cuidava apenas dela, modificava horários quando solicitado, se dedicava exclusivamente à sua formação leitora, relacionava-se empaticamente com ela abrindo espaços para que exprimisse sentimentos e preocupações pessoais, em verdadeiro exercício de escuta sensível (BARBIER, 1998). No entanto, ficou estabelecido um contrato implícito de responsabilidade, que Virgínia foi assumindo cada vez mais, comprometendo-se com o trabalho e valorizando a tarefa compartilhada, conseguindo, muitas vezes, afastar-se momentaneamente dos obstáculos da sua vida cotidiana.

19

### O marco teórico da jornada

Em relação ao marco teórico do trabalho, tomamos como principal referente metodológico a Etnometodologia, pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações de todos os dias, quer sejam triviais ou eruditas (COULON, 1995;



1995a). De acordo com essa linha de pensamento, a realidade é constantemente criada pelos atores. Coulon enfatiza ser importante observar como os atores produzem o seu senso comum e tratam a informação nos seus contatos, e como utilizam a linguagem como um recurso.

Essa corrente da sociologia americana, decorrente dos trabalhos de Garfinkel nos anos 60, do século XX, tem múltiplas ligações com outras correntes de pesquisa em ciências sociais, dentre elas, a fenomenologia. Esta última estuda os fenômenos enquanto percebidos, resgatando a intencionalidade como visão de consciência e a produção de sentido. Essa produção de sentido, por parte da professora que começa a mergulhar no mundo da leitura de literatura é a que tentamos descobrir e compreender ao longo do trabalho.

Na convergência dessa postura epistemológica, a abordagem à relação do leitor com o texto, foco deste estudo, centra-se na perspectiva do leitor e considera fundamentais os conceitos da teoria da estética da recepção, formulada por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser da Escola de Constança, na Alemanha, no final dos anos de 1960. A estética da recepção aborda o processo de produção/recepção da obra literária partindo do leitor, mas sem desconhecer os aspectos estéticos e sociais implicados no processo da leitura de literatura. Nessa teoria, a investigação muda de foco; passa do texto – enquanto teoria imutável e auto-suficiente – para o leitor, como entidade real (ZILBERMAN, 1989).

À diferença de Jauss (2002; 2002a), que está interessado na maneira em que uma obra é ou deveria ser recebida, Iser (2002) se concentra no efeito que causa, na ponte que se estabelece entre um texto literário e o leitor. A interação dinâmica entre eles é descrita por Iser como o processo de leitura. Enquanto a teoria do efeito está ancorada no texto, a da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores. Os seus olhares estão fixados em pontos diferentes, mas as duas teorias compartilham a ideia da participação ativa do leitor e da leitura literária como ato de comunicação.

Acreditamos, como afirma Smith (1991, p. 66) que “[...] a leitura é uma atividade social, apreendida (ou não) em um contexto social, em vez de intelectual”. Então, considerando que a leitura se constrói socialmente, a partir da mediação de outras pessoas, adotamos como parte do marco teórico deste estudo a teoria socio-histórica de Vigotsky. Essa teoria considera o aprendizado como uma atividade social que influi no desenvolvimento do



sujeito. A esse respeito, é relevante o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, definido por Vigotsky (1989) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Vigotsky postula que a ZDP cria uma característica essencial do aprendizado, isto é, o aprendizado gera na criança uma série de processos evolutivos internos, produzidos somente em situações de interação e, em cooperação, com algum colega. Uma vez que foram internalizados, esses processos passam a formar parte dos ganhos evolutivos da criança. Assim, a criança será capaz de fazer sozinha amanhã aquilo que hoje faz com assistência. Seu nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram, produtos finais do seu desenvolvimento, enquanto que a ZDP define as funções que ainda não estão maduras, mas que estão em processo de maturação.

A metáfora do andaime no contexto de ensino-aprendizagem, que resulta em procedimentos de andaimagem, também se refere a uma situação de interação entre sujeitos, um com mais experiência que o outro no domínio em questão, em que o objetivo é que o sujeito menos experiente se aproprie gradualmente do saber por meio da colaboração do sujeito mais experiente, que atua como andaime. A formulação do termo andaimagem (scaffolding) foi feita por Woods, Bruner e Ross (1976). Eles o definiram como um processo que permite ao aprendiz resolver um problema, levando adiante uma tarefa que poderia estar além de seus esforços. Uma situação de andaime necessita de um suporte externo, audível e visível. Isso significa dizer que deve ser um dispositivo explícito para que o sujeito menos experiente tenha consciência da ajuda que está recebendo, do caráter intersubjetivo da sua atividade.

Graves e Graves (1995) propuseram uma experiência de leitura com andaime para ajudar os aprendizes a obter o máximo do texto. Eles afirmam que os leitores em formação precisam ter alguns desafios, mas que eles também precisam ter o necessário apoio ou andaime para enfrentá-los. E, assim, propõem suporte para o avanço cognitivo em leitura. Nessa experiência de leitura com andaime, Graves e Graves distinguem duas grandes fases: a de Planejamento e a de Implementação. Na fase de planejamento, o professor considera os estudantes, a seleção do texto e os propósitos para a leitura. A fase de implementação inclui atividades de pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. Adotamos essa experiência de leitura por andaime como metodologia



de trabalho na realização da leitura de literatura com a professora visto que apresenta coerência epistemológica com o processo formativo instaurado.

Analisaremos, a seguir, alguns aspectos que consideramos relevantes sobre a recepção ao texto de literatura por parte da professora Virgínia durante a formação realizada.

## **A jornada em curso: “Será que acontece mesmo?” Ficção e realidade**

Virgínia se descrevia como uma pessoa que não gostava de ler, que não suportava a leitura. Nunca havia lido um livro inteiro sem pular páginas, sem fazer um grande esforço. Nunca havia vivenciado o prazer de ler.

A partir das primeiras leituras compartilhadas, nas quais a professora ouvia a pesquisadora ler, Virgínia começou a se surpreender. Ela não conseguia acreditar estar gostando do que ouvia. Começou a se animar, a exprimir sentimentos suscitados pelos textos, a estabelecer relações entre esses textos e a sua vida, a pedir ajuda para interpretá-los.

Para ilustrar o despertar do prazer de ler de Virgínia pela leitura de literatura, apresentamos um dos contos lidos na primeira sessão de leitura, *O mundo*, de Eduardo Galeano:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

– O mundo é isso – revelou –. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 1991, p. 13).



Depois de ouvir o conto, Virgínia disse à pesquisadora que o tinha achado “MUITO LINDO” (ZUBERMAN, 2003). Tentou interpretar a história dizendo não saber se o que ela havia entendido se relacionava com o texto. Nós a encorajamos a falar e a confiar no que havia sentido e pensado enquanto ouvia o conto. Virgínia fez perguntas no sentido de entender como é que somos *fogueirinhas*. Ela disse que havia relacionado a história a pessoas que conhece e que também havia pensado muito em si: “[...] estou precisando brilhar, minha fogueira está um pouco apagada” (ZUBERMAN, 2003). Mostrou-se mobilizada, quase surpresa, por ter gostado do texto. Disse que o texto havia ficado nela e admitiu que isso era muito bom, mas estranhou porque “geralmente fica nada!” (ZUBERMAN, 2003).

Segundo Iser (1996), é necessário considerar o sentido não como algo a ser explicado, mas sim como um efeito a ser experimentado. Assim, a interpretação deixa de explicar uma obra e revelar o seu sentido para passar a revelar seus possíveis efeitos. No caso de Virgínia, podemos dizer que o estranhamento pelo envolvimento com o texto é indicador de que lhe causou um efeito novo, inaugural na sua jornada formativa.

Esses efeitos se relacionam à concretização da obra, produzida pelo leitor; quer dizer, com o seu polo estético, isto é, o leitor é tocado pela palavra do texto literário e essa palavra passa a participar do seu horizonte de expectativa. O outro polo da obra literária – o artístico – designa o texto criado pelo autor. “A obra é mais do que o texto, é só na concretização que a obra se realiza” (ISER, 1996, p. 50). E é nessa concretização que o leitor passa a ser protagonista, sujeito da leitura que faz. A sua atividade cognitiva e emotiva passa a ocupar um papel central, de modo tal que o que procuramos saber, no caso de Virgínia, é o que sucede com essa leitora quando dá vida aos textos ficcionais a partir da sua leitura, e não o que significa a obra que ela está lendo *a priori*. Não se trata de ignorar a produção textual tal qual se apresenta, mas de reconhecer a vitalidade que ganha quando o leitor assume seu status de protagonista da leitura.

Virgínia experimentou muitas sensações a partir daquela primeira leitura. Foi um texto lembrado por ela ao longo da pesquisa. O relato produziu na leitora variados efeitos significativos. Partiremos deles para realizar a nossa análise. No decorrer da leitura, a professora Virgínia procura interpretar o texto e pede ajuda para não cometer “erros”. Essa atitude indica que ela ainda procura saber o que significa a obra, como se fossem tangíveis o certo e o





errado na leitura de literatura, talvez como um dado da cultura escolar com que conviveu; reconhece os sentimentos que o texto lhe provoca, mas o concebe como uma mensagem acabada, da qual, ao contrário do afirmado por Lser, precisa explicar o sentido. Nessa busca de sentido, na qual Virgínia reconhece explicitamente que “a dificuldade de interpretação é grande!” (ZUBERMAN, 2003), ela não se percebe capaz de elaborá-lo. Para a professora é difícil compreender que os seres humanos podem ser fogueirinhas porque sua capacidade de metaforizar é precária e, portanto, encontra barreira em ir, sozinha, além da literalidade.

Segundo Machado (2002, p. 77-78), “[...] não se lê literalmente. Quem não tem intimidade com livros ignora isso. [...] A linguagem poética é simbólica, colorida, metafórica”. A falta de contato com livros, o desconhecimento da linguagem poética e simbólica faz com que a professora não possa imaginar sozinha que as palavras escritas vão além da estrutura aparente do texto, concretizando-se na estrutura profunda, no plano da conotação, como assevera Smith (1991).

24 Com efeito, podemos afirmar que Virgínia demonstra pouca formação como leitora e como mediadora de futuros leitores. Na entrevista inicial, ela fez referência a esse déficit na leitura tanto na sua formação profissional quanto na sua educação familiar. É interessante salientar que Virgínia foi alfabetizada e participa ativamente de uma sociedade letrada. Mas, considerando essa cultura como um processo de comunicação, de utilização da língua oral e da língua escrita para vários fins, podemos dizer que, na cultura letrada de Virgínia, muitas possibilidades de uso da escrita e da leitura não foram contempladas. A sua prática como educadora estava restrita ao uso funcional da língua, desconsiderando-se seu uso criativo, estético, imaginativo e fruidor. Evidencia-se que faltou a Virgínia uma mediação que colaborasse para que transitasse do uso referencial da língua para o conotativo, metafórico, essencial para se realizar como leitora de literatura. Essa professora estava excluída, marginal ao uso potencial da linguagem metafórica, num contexto que deveria incluí-la.

Podemos relacionar a exclusão e a marginalidade nas práticas da linguagem com o que Foucambert (1998) define como iletramento:

○ iletramento, na verdade, designa pouca familiaridade com as razões do uso e com as redes da comunicação escrita – uma falta



de busca da escrita enquanto elemento integrado aos temas de interesse e de preocupação. O iletramento define-se, assim, como a incultura da escrita – o desconhecimento tanto do que ela produz e transforma, como dos meios de ter acesso a ela e de participar. [...] A definição de iletramento remete sempre a um funcionamento social, tanto em suas práticas como em suas expectativas (FOUCAMBERT, 1998, p. 13).

Segundo esse autor, ser leitor implica em sentir domínio sobre o mundo assim que se compreende aquilo que o faz ser como é; significa ter consciência da sua condição e da transformação de si mesmo, dos outros e das coisas. Mas, a inserção numa sociedade desigual e segregativa impede muitas vezes a aquisição desse domínio e dessa consciência transformadora.

Longe daquela consciência transformadora, Virgínia se situa como uma receptora que está começando a conhecer um novo mundo a partir do seu conhecimento prévio, sentindo, muitas vezes, que ele não é suficiente para interpretar os textos lidos.

Vejamos um exemplo claro de literalidade na leitura de Virgínia. Em determinado encontro, lemos *Da utilidade dos animais*, uma crônica de Carlos Drummond de Andrade (2002) que satiriza uma professora transmitindo para seus alunos a utilidade dos animais. No final do texto, o personagem do aluno Ricardo responde para a professora que tinha entendido tudo direitinho: “[...] a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos”. Quando acabamos de ler a crônica, Virgínia se manifestou: “Está certo. Os animais têm muita utilidade” (ZUBERMAN, 2003). Tudo o que ela parecia ter entendido da leitura se referia ao respeito e carinho que temos de ter pelos animais, tendo perdido completamente o sentido irônico do texto. Relemos o final da crônica, mas Virgínia seguia compreendendo a ideia literal de amar, respeitar os animais e valorizar a utilidade deles. Tentamos convencê-la de que Ricardo havia entendido outra coisa e lemos, mais uma vez, a resposta final do aluno. Falamos da ironia, de outro sentido por trás do que a professora estava querendo transmitir para os seus alunos. Então, Virgínia exclamou: “Ah, sim, agora entendi!” (ZUBERMAN, 2003). Disse que isso acontece muito, que os alunos fazem questões que surpreendem os professores e que, muitas vezes, estes não esperam que as crianças façam críticas.

Aparece aqui um aspecto relevante da leitura de Virgínia, a necessidade de estabelecer relações entre os textos e a própria vida, tanto pessoal



quanto profissional. Nesse último exemplo, a professora relaciona a resposta do personagem Ricardo com as intervenções dos seus alunos. Consideramos fundamental a atitude de relacionar o texto com a própria vida, de maneira a atribuir sentido ao que se lê. Segundo Smith (1991), a leitura não pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la àquilo que sabem; e a leitura se torna interessante e relevante para eles quando pode ser relacionada àquilo que desejam saber.

Sabemos que, nessa atividade, o leitor é ativo. Realiza a atribuição de sentido a partir do que já conhece, do que já faz parte da sua experiência, das suas representações acerca da realidade, da cultura em que está inserido. Ao relacionar o que já sabe com o que deseja aprender, o sujeito realiza uma construção pessoal e subjetiva de algo que existe objetivamente. Ao elaborar essa construção pessoal, o leitor se implica no processo de aprendizado e pode, então, atribuir significado àquilo que está aprendendo.

26 Dessa forma, é indubitável o fato positivo de se estabelecer a relação texto-vida, de se identificar com os personagens das histórias lidas. Mas, não podemos esquecer a necessidade de nos distanciarmos para compreendermos a “realidade” dos personagens, como distinta da nossa. Quando Virgínia (2004) relaciona a resposta do personagem Ricardo às perguntas inesperadas dos seus alunos, não procura aprofundar os motivos que geraram aquela resposta, isto é, a atitude da professora que pretende transmitir aos alunos a utilidade dos animais revelando o aproveitamento predatório que o ser humano faz dessas criaturas, contradizendo-se com a abertura da aula em que afirmou: “É preciso querer bem a eles [...] Eles têm direito à vida, como nós” (ZUBERMAN, 2003). Ou seja, ao mesmo tempo em que afirma que devemos respeitar os animais, a professora personagem prossegue mostrando os diferentes usos que deles se pode fazer como alimento, agasalho, ornamentos. Virgínia não percebe a ironia presente na história. É importante ressaltar que a identificação precisa ser acompanhada da abstração, da possibilidade de participar do jogo simbólico favorecido pela leitura de literatura, ou seja, Virgínia pode sim, observar que alunos fazem perguntas inesperadas, são críticos, o que surpreende os professores, entretanto, esse tópico é periférico em relação a toda a argumentação desenvolvida pela crônica de Drummond.

Para interagir com a reflexão irônica do texto, o leitor precisa engajar-se na proposta de diálogo ali apresentada e entender que está em um processo



de visão em perspectiva, em distanciamento, em que o que é dito esconde o não dito. A identificação de Virgínia com a professora da crônica, enquanto aquela que deve ministrar uma aula com um discurso linear, coerente, atende a uma concepção de dar aula, mas falha em compreender de maneira crítica o seu próprio discurso, o que o personagem do aluno faz com propriedade, o que desorienta a mediação da professora. Foi esse detalhe que chamou a atenção de Virgínia porque, provavelmente, aí esteja um indício de sua vulnerabilidade como leitora e como mediadora. Como ela tem dificuldade em ler de maneira abstrata, e ao mesmo tempo, conforme já demonstrado por Smith, o leitor lê com o que já conhece, o que Virgínia experimenta como leitora da crônica começa pela identificação com a personagem da professora, com a situação da sala de aula. O discurso de Virgínia mostra a relevância da identificação como um primeiro acercamento ao texto. Como afirma Amarilha, a identificação com os personagens de uma narrativa

[...] dá ao leitor ou ouvinte a possibilidade de suspender, transitariamente, a relação com o cotidiano e viver outras vidas. Quando [...] o leitor vive os dramas pela história, [...] é introduzid[o] no jogo simbólico de ser personagem, enquanto não deixa de ser leitor. Esses dois níveis de acesso à abstração simbólica são, pedagogicamente, relevantes para o indivíduo que quanto mais avança para o crescimento mais envolvido fica em uma sociedade estruturada em códigos, portanto, símbolos (AMARILHA, 2012, p. 55).

27

Para Virgínia não era fácil viver essas outras vidas, ela primeiro vive um espelhamento direto com a personagem da professora e por isso precisa de andaimagem para poder percorrer a zona de desenvolvimento proximal e chegar à abstração simbólica. Virgínia estava, nesse primeiro momento, usando a literatura como um meio para “se analisar” e “se compreender”. Entretanto, esse não era um processo linear. Podemos observar que o encontro com a literatura causava instabilidade, produzia efeitos em suas percepções, como é indicadora uma pergunta muito recorrente nas sessões de leitura: “Será que acontece mesmo?” (ZUBERMAN, 2003). Assim como na história das fogueirinhas, Virgínia precisou de andaimes concretos para compreender a linguagem metafórica. Nas demais histórias, precisou estabelecer relações com anedotas reais da sua vida para lhes atribuir sentido, em um movimento ainda precário de compreender a ficção como ficção, como um contrato com um jogo lúdico, com o simbólico.

Podemos exemplificar o dito anteriormente com a sessão de leitura de *O medo e o relógio* (ANDRADE, 2002). Trata-se da história de uma mulher que não gostava de ir à cidade por ter medo de ser assaltada. Certo dia, teve de sair para fazer um pagamento porque o marido estava doente. Caminhava com muito medo pelas ruas e, de repente, sentiu que um homem se encostava ao seu braço, puxando-o. Começou a gritar e a pedir que alguém segurasse o ladrão que tinha roubado o seu relógio. O homem colocou rapidamente o relógio na mão dela e fugiu da multidão. Quando a mulher chegou em casa descobriu que tinha esquecido o seu relógio na mesinha-de-cabeceira e que o relógio restituído não lhe pertencia.

Virgínia achou a história muito interessante. Disse que a personagem “[...] nem se tocou que não estava com o relógio”. Tudo aconteceu “[...] porque ela já saiu assustada, com medo. Muito interessante. Será que acontece mesmo? Como o medo faz muita coisa!”. Depois, a professora relatou uma anedota que tinha acontecido com ela no dia anterior: tinha atravessado a avenida com o sinal fechado (acreditando que estivesse aberto para ela) e havia muitos carros transitando em alta velocidade. Quando ela se deu conta, começou a correr muito. Virgínia disse acreditar que o medo havia salvado a sua vida. Manifestou ter gostado muito do texto e ter achado interessante o fato de escutar histórias do dia a dia, da vida mesma (ZUBERMAN, 2003).

Virgínia transfere a sua realidade para o mundo simbólico da ficção de maneira integral. A falta de experiência com o mundo ficcional faz com que Virgínia não consiga diferenciá-lo claramente do seu mundo real. Como afirma Amarilha (2012, p. 9), “[...] representar implica em ter consciência de ser ‘eu’ e experimentar-se como ‘outro’ [...]”. Nesse sentido, Virgínia só consegue experimentar-se como ‘eu’ e relacionar suas experiências com as dos ‘outros’. Outros que, embora ela chame de personagens, não parece distingui-los das pessoas do seu mundo. Não experimenta a irrealização descrita por Iser (1999), no sentido de estar preocupada com algo que a separa da sua realidade dada, pois não se concebe separada dessa realidade.

Aparece aqui uma dificuldade em aceitar o acordo ficcional, em fingir que realmente aconteceram os fatos narrados nos livros. Muitos autores (ECO, 1999; ISER, 1996; MACHADO, 2002) citam a expressão utilizada pelo crítico inglês Coleridge (2004) para se referir a esse acordo que passa a unir autor e leitor, qual seja, a “suspensão da descrença”. Assim, o leitor experiente leva a sério o que a ficção lhe oferece e deixa-se cativar por ela; sai do seu mundo,



se abstrai dele, viaja pelos mundos ficcionais e acredita, durante a viagem, que os animais falam, que os marcianos são verdes, que as bruxas voam de vassoura e que se pode chegar perto do sol sem se queimar... “Justamente por não ser idêntica ao mundo, nem ao receptor, a ficção possui capacidade comunicativa” (ISER, 1999, p. 125).

Virgínia precisa, ainda, se perguntar se os fatos relatados nos textos podem acontecer, precisa vivenciar a ficção como factual, estabelecendo relações diretas com a sua vida cotidiana.

## Pontos de ancoragem da jornada

Na recepção de Virgínia ao contato com a literatura, dois aspectos devem ser considerados. De um lado, Virgínia conseguiu se engajar com as histórias lidas, identificar-se com alguns personagens, relacionar os relatos com a própria vida e admitir que a leitura estava começando a lhe gerar prazer. Isso tudo implica em avanço significativo na sua relação com a leitura de literatura. A partir da descoberta de que a leitura de literatura pode ter muito a lhe dizer sobre a vida, a partir do prazer de sentir que algumas histórias podem “ficar nela” e mobilizar os seus sentimentos é que Virgínia começou a dar sentido à leitura, a ressignificar essa atividade e a deixar entrar na sua vida de uma maneira diferente do que tinha sido até antes da pesquisa. Encontrar no relato sobre as fogueirinhas a possibilidade de começar – através da mediação – a simbolizar e metaforizar a sua realidade é um passo muito significativo nesse longo caminho de formação leitora.

De outro lado, no entanto, essa relação entre os textos e a sua vida era estabelecida ainda com certa ingenuidade, o que impedia Virgínia de vivenciar o ficcional como uma atividade lúdica. Se ela não conseguir suspender a descrença e continuar questionando se os fatos lidos podem realmente acontecer, suas viagens literárias serão sempre limitadas. Virgínia necessita estabelecer um contato mais profícuo e regular com os textos de ficção, de modo a avançar no caminho iniciado, no sentido de conseguir se distanciar de si e adquirir a autonomia e consciência transformadora que lhe permitirão ir e voltar da realidade para a ficção enriquecendo-se, sem confundi-las.

Outra reflexão relevante da pesquisa é que a passagem da formação leitora inicial para a ação pedagógica adequada é complexa; implica em



inserção na cultura da leitura, em tempo e qualificação constante da professora, tanto como leitora, quanto como mediadora. De um lado, o contexto institucional em que a professora trabalha não promove a paixão pelo conhecimento. De outro lado, embora Virgínia reconheça a *importância* que lhe proporcionou o Curso de Pedagogia, também não lhe parece ter gerado paixão.

A *tutoria* realizada com Virgínia propicia um olhar focal e cotidiano nas condições de preparo e de estrutura que afetam essa docente de uma escola pública brasileira, permitindo, também, vislumbrar possibilidades concretas de começar a melhorar aquelas condições. Assim mesmo, o trabalho realizado deixa contradições mapeadas e perguntas abertas. Não sabemos como continuará a história leitora da professora; não sabemos se ela terá conseguido realizar aulas de leitura com seus alunos, uma vez por semana, tal como ela havia pensado fazer, depois de terminar a nossa pesquisa; não sabemos se Virgínia seguirá procurando livros, encontrando histórias que *fiquem nela* e escolhendo textos para ler e compartilhar na sala de aula com seus alunos, por prazer... Mas, esta pesquisa deixa, também, a certeza de que é possível mudar as práticas leitoras por meio de um intensivo trabalho formativo compartilhado.

30

## Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Alice que não foi ao país das maravilhas:** educar para ler ficção na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **As palavras que ninguém diz:** crônica. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

COLERIDGE, Samuel Taylor. **Biographia literaria.** Release Date: July. 2004. Last Update 26 jan. 2013. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/6081>. Acesso em: 13 abr. 2017. [Ebook].



COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 3. ed. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GRAVES, Michael; GRAVES, Bonnie. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**, Oxford, v. 29, n. 1, p. 29-34, apr. 1995.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. 2. ed. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: COSTA LIMA, Luiz. **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hauss. Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, Luiz. **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, Luiz. **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative Research**: a guide to design and implementation. 4. ed. San Francisco, CA: Josey Bass, 2016.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.





VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOODS, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of Tutoring in Problem-Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZUBERMAN, Flavia. **Tenho um problema: não gosto de ler!** A formação do leitor literário – construção compartilhada do prazer de ler. 2005. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZUBERMAN, Flavia. **Diário de campo**. Natal (Rio Grande do Norte, Brasil), 6 out. 2003.

32 ZUBERMAN, Flavia. **Diário de campo**. Natal (Rio Grande do Norte, Brasil), 13 out. 2003a.

ZUBERMAN, Flavia. **Diário de campo**. Natal (Rio Grande do Norte, Brasil), 20 out. 2003b.

ZUBERMAN, Flavia. **Diário de campo**. Natal (Rio Grande do Norte, Brasil), 27 out. 2003c.

Ms. Flavia Zuberma  
Ministério de Educação | Argentina  
Grupo de pesquisa Ensino e Linguagem (CNPq/UFRN)  
E-mail | flazuberma@hotmail.com

Profa. Dra. Marly Amarilha  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem (CNPq/UFRN)



---

E-mail | marlyamarilha@yahoo.com.br

Recebido 31 out. 2017

Aceito 15 nov. 2017

# Novas metodologias na didática da Economia e Contabilidade – caso do Mestrado em Ensino Português

Ana Luísa Rodrigues  
Luísa Cerdeira  
Universidade de Lisboa

## Resumo

Este estudo objetivou analisar o desenvolvimento de novas metodologias, designadamente a aplicação da Formação Ativa, no ensino de disciplinas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade português, tendo em linha de conta as percepções dos futuros professores sobre o que é (ou deverá) ser Professor(a) de Economia e de Contabilidade. A metodologia de investigação utilizada foi a de estudo de caso, com observação participante, numa abordagem predominantemente qualitativa, suportada na investigação da própria prática, procurando caminhos para a inovação dos processos educativos em face do novo paradigma tecnológico contemporâneo. Foi constatada a aplicabilidade da Formação Ativa e obtidos resultados que verificaram a sua eficácia no ensino da Economia e Contabilidade, com o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem ativas, que se pretende que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional docente na futura sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Metodologias de ensino. Formação ativa. Didática da Economia e da Contabilidade.

## New methodologies in Economics and Accounting education – case of Portuguese Teaching Master

## Abstract

The objective of this study was to analyze the development of new methodologies, namely the application of Active Training, in the teaching of subjects of the Portuguese Master in Teaching Economics and Accounting, considering the perceptions of future teachers about what is (or should be) Be a Professor of Economics and Accounting. The research methodology used was a case study, with participant observation, in a predominantly qualitative approach, supported in the investigation of the practice itself, looking for ways to innovate the educational processes facing the new contemporary technological paradigm. The applicability of the Active Training was verified and obtained results that verified its effectiveness in the teaching of Economics and Accounting, with the



development of active learning methodologies, which are intended to contribute to personal and professional development of teachers in the future knowledge society.

Keywords: Teaching methodologies. Active training. Economics and accounting education.

## **Nuevas metodologías en la didáctica de Economía y Contabilidad – caso del Máster en enseñanza Portugués**

### **Resumen**

Este estudio objetivó analizar el desarrollo de nuevas metodologías, en particular la aplicación de la Formación Activa, en la enseñanza de disciplinas del Máster en Enseñanza de Economía y de Contabilidad portugués, teniendo en cuenta las percepciones de los futuros profesores sobre lo que es (y, o debe ser) ser Profesor(a) de Economía y de Contabilidad. La metodología de investigación utilizada fue la de estudio de caso, con observación participante, en un abordaje predominantemente cualitativo, apoyado en la investigación de la propia práctica, buscando caminos para la innovación de los procesos educativos frente al nuevo paradigma tecnológico contemporáneo. Se constató la aplicabilidad de la Formación Activa y se obtuvieron resultados que verificaron su eficacia en la enseñanza de la Economía y la Contabilidad, con el desarrollo de metodologías de aprendizaje activas, que se pretende que contribuyan al desarrollo personal y profesional docente en la futura sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Metodologías de enseñanza. Formación activa. Didáctica de economía y contabilidad.

### **Introdução**

○ interesse pela investigação, no âmbito da didática da Economia e da Contabilidade, é relativamente recente e carece ainda de forte desenvolvimento, e, segundo Miranda, Nova e Bruno Júnior (2012), se verifica, igualmente, em Portugal. Acresce que alguns estudos, realizados no Brasil, mostram que a vertente pedagógica, nomeadamente, na formação inicial do professor de contabilidade é muito reduzida e está aquém do necessário, e ainda, se denota ausência da dimensão humana, em prol da técnica, na análise dos conteúdos.

Também Slomski, Lames, Megliorini e Lames (2013) referiram, em face das limitações verificadas na formação inicial, que era a experiência na

lecionação na sala de aula e na universidade, associada à experiência com os pares, que estruturava e imprimia sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis, confirmada por Carvalho (2017). Ademais, menciona a necessidade de formação contínua (continuada) em face da exigência de práticas pedagógicas, associadas às tecnologias.

Na perspetiva dos alunos, um estudo de Amorim e Bruni (2013) mostrou que os atributos e competências mais importantes que caracterizam um professor de contabilidade são o Domínio de Conhecimento e o da Didática-Pedagógica, seguidos dos atributos relacionados com a Comunicação, Planeamento (Planejamento) e Relacionamento.

Deste modo, constata-se que o incremento da qualidade da formação inicial de professores é um dos fatores fulcrais para o desenvolvimento de um sistema de educação e formação eficaz e eficiente, estando essa preocupação patente nos vários documentos, produzidos por organizações de referência, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2015) e a União Europeia (EURYDICE, 2015).

Segundo a Lei em vigor em Portugal (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014), que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e médio, só pode exercer a profissão docente quem for portador de um mestrado em ensino, e só pode ter acesso a esse mestrado quem tiver uma licenciatura, ou seja, pelo menos 120 créditos (ECTS) na área da docência específica (graduação).

Ao mestrado, cabe assegurar um complemento da formação do 1º ciclo de Bolonha, a licenciatura/graduação, que “[...] reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” (PORTUGAL, 2014, p. 2819). Esses mestrados em ensino devem incluir unidades curriculares na área científica específica de docência, área educacional geral, didáticas específicas, área cultural, social e ética e iniciação à prática profissional.

Assim, as novas exigências em termos de formação inicial de professores do ensino secundário (médio) em Portugal, nomeadamente a organização de mestrados em ensino para as áreas vocacionais, implicaram um conjunto de



novos desafios nos últimos anos para as instituições de ensino superior que os oferecem, em termos organizacionais, curriculares e culturais.

Em termos gerais, Shulman (1987) já havia identificado alguns dos seguintes elementos constituintes do corpus de conhecimentos que deveriam ser considerados pelos professores: conhecimento dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral, incluindo princípios e estratégias para a organização e gestão da sala de aula; conhecimento do currículo, incluindo materiais e programas; conhecimento dos conteúdos pedagógicos; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educacionais, incluindo as características das turmas, da comunidade e das culturas; conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais, e das suas bases filosóficas e históricas. Segundo esse autor, compreender como e por que os professores fazem os seus planos de aulas, as teorias implícitas e explícitas que trazem para o seu trabalho e os conceitos da matéria disciplinar que influenciam as suas explicações, orientações, feedback e correções, deveria constituir a característica central da investigação sobre o ensino.

A par dos conhecimentos e competências nucleares, a sociedade contemporânea e a humanidade vivem num novo paradigma tecnológico impulsionado pelas tecnologias de comunicação e informação, também designadas de tecnologias digitais (TD), nomeadamente a Internet que, na visão de Castells (2006), constitui condição facilitadora de uma nova forma de organização social baseada em redes de comunicação digital.

No contexto educativo, segundo o mesmo autor, “[...] difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais [...]” (CASTELLS, 2006, p. 19), pois essa integração dependerá da forma como tais tecnologias irão ser usadas. Assim, considera-se que um dos aspetos-chave da sociedade em rede será a reconversão total do sistema educativo, com novas formas de relacionar tecnologia e pedagogia, assim como conteúdos e organização do processo de aprendizagem, exigindo-se, concomitantemente, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Desta forma, a necessidade de metodologias de ensino inovadoras que permitam uma aprendizagem ativa, associadas à integração pedagógica das TD no ensino em geral, e especificamente no ensino da Economia e da Contabilidade, vem colocar um desafio fundamental aos investigadores da

educação e às instituições de formação em face do novo paradigma tecnológico contemporâneo.

## Procedimentos metodológicos

A metodologia de investigação utilizada na componente empírica foi a de estudo de caso, numa abordagem predominantemente qualitativa, suportada na investigação da própria prática, como estratégia de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, devido às autoras do estudo serem docentes de disciplinas do Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade.

A metodologia de estudo de caso é uma abordagem que se adequa à investigação em educação, na medida em que o investigador se confronta com situações complexas nas quais é difícil selecionar variáveis, mas em que se procura descrever e analisar um fenómeno e as suas interações (YIN, 1994). Neste caso, trata-se também de uma investigação sobre uma situação específica, em que se procura descobrir características essenciais visando contribuir para a compreensão global do fenómeno (PONTE, 2006) com maior enfoque na análise dos processos que nos resultados (BOGDAN; BILKEN, 1994).

Sobre a investigação da própria prática, Ponte (2008, p. 177) refere que esta não se reduz ao trabalho de investigação dos professores, mas abrange, principalmente, a reflexão da investigação sobre a sua própria prática, ajudando a compreender os problemas com que eles se deparam como profissionais nas suas instituições, considerando-a “[...] um discurso sobre nós mesmos e a nossa própria prática”.

Assim, para a recolha de dados e análise das percepções de futuros professores, foi selecionada uma turma de oito alunos do primeiro ano desse mestrado, no ano letivo de 2016/2017, questionando-os sobre o que é (ou deverá) Ser Professor de Economia e de Contabilidade.

Partiu-se de uma questão colocada numa entrevista pelo professor António Nóvoa (2016), solicitando uma reflexão crítica escrita sobre esta. O autor defende que não se deve questionar o que os professores precisam saber ou quais conhecimentos devem ter, mas que é preciso que os futuros educadores perguntem:



[...] como é que eu, pessoa, me formo um profissional, encontrando a minha maneira própria de ser professor, em conjunto com outros profissionais, pesquisando e agindo no espaço institucional da escola, sem nunca esquecer o exercício público da minha profissão? (NÓVOA, 2016).

Para o tratamento das reflexões escritas, anônimas, realizadas pelos mestrandos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que inclui um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos e conteúdos diversificados, numa hermenêutica controlada baseada na dedução e inferência, que permite o cálculo de frequências, através de um sistema de codificação que percorre os dados na procura de regularidades e padrões, visando definir as categorias de codificação, segundo Bardin (2011). Com base nos dados recolhidos, foram definidas as categorias de análise, sendo, posteriormente, apresentados e analisados os respectivos resultados.

Relativamente aos dados da aplicação da metodologia de Formação Ativa, estes foram recolhidos ao longo dos últimos três anos letivos, de 2014-15, 2015-16 e 2016-17, os dois primeiros numa turma de dezessete mestrandos e, no mais recente, numa de oito, do Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, assumiu um papel relevante a observação participante, particularmente devido ao carácter qualitativo impresso a esta investigação, não se descurando nunca a questão de que se deve apresentar o maior rigor na observação e recolha de informação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, a observação participante ocorreu por meio do registo sistemático de observações e reflexões em notas e relatórios compilados em diários de campo, aproveitando o facto de o investigador ser simultaneamente o docente e estar apto a observar os acontecimentos a todo o instante (BELL, 2008), ou seja, “[...] o investigador foi usado como instrumento de investigação [...]” e de recolha de dados (YIN, 2011, p. 122).

Os diários de campo foram construídos, seguindo Vierset (2013), como documentos, descrevendo os fatos observados, referindo as questões emergentes em relação a estes e procurando informações através de um processo de reflexão sobre a ação apoiada por argumentos coerentes de acordo com a literatura, visando identificar necessidades e validar aprendizagens que



podem ser, posteriormente, usadas na prática letiva ou formativa. Esses diários de investigação constituíram-se em instrumentos essenciais na recolha de dados da observação participante, pois permitiram documentar o processo de abordagem do terreno, as experiências ocorridas e consequentes reflexões (SILVERMAN, 2009).

## **Ser Professor(a) de Economia e de Contabilidade**

### **O Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade português**

Atualmente, a Universidade de Lisboa (UL) é a única instituição que em Portugal confere o grau de Mestre em ensino da Economia e da Contabilidade, através do Instituto de Educação (IE), conforme o Regulamento constante no Despacho n° 6261, de 11 de abril de 2011, da Reitoria da UL (PORTUGAL, 2011).

Nessa instituição, os candidatos aos mestrados em ensino têm de realizar, em primeiro lugar, uma prova de Português, eliminatória e comum a todos os ramos dos mestrados em ensino, sendo, depois, efetuada uma análise curricular e de motivação através dos documentos de candidatura e de entrevistas de seleção.

Esse mestrado tem aberto candidaturas de dois em dois anos, tendo-se iniciado como curso de pós-graduação de especialização em ensino da Economia e Contabilidade em 2009, com edições posteriores como Mestrado em ensino da Economia e Contabilidade em 2010-2012, 2013-2015 e no período de 2016-2018, atualmente com a designação de Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade, de acordo com o Despacho n° 7093, de 26 de junho de 2015 (PORTUGAL, 2015).

O ciclo de estudos de Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade visa proporcionar formação geral e habilitação profissional para a docência no ensino secundário (médio) nas áreas de docência de Economia e de Contabilidade, com uma duração normal do ciclo de estudos de 2 anos, dividido em 4 semestres. O último inclui a feitura de um relatório, realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada com a respectiva apresentação do ato público de defesa.

Considerando a avaliação como domínio fundamental do conhecimento, nomeadamente visando à melhoria de práticas e procedimentos e



avaliação de programas (FERNANDES, 2013) foi aplicado, em 2016, um questionário aos antigos, e à época, alunos, de forma a avaliar as anteriores edições do Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade e a extrair informação sobre a sua empregabilidade.

Esse questionário foi enviado para 41 endereços de e-mail tendo-se obtido uma taxa de resposta de 39%.

Das respostas recebidas, cerca de 35% referiram-se a alunos que terminaram o mestrado no ano de 2011, cerca de 20% em 2012, 10% em 2013, 25% em 2014 e 10% em 2015.

A grande maioria dos alunos (81,3%) tinha já mais de três anos de tempo de serviço, e mais de metade dos alunos (56,3%) superavam os 6 anos de serviço docente, o que indicia uma experiência prévia na docência sem qualificação profissional.

Relativamente à questão aberta sobre se o mestrado contribuiu ou poderia vir a contribuir para o seu futuro profissional na docência, as respostas foram claramente afirmativas, com a maioria das referências a incidir no facto de permitir “obter a profissionalização”, “adquirir novas competências”, “melhorar o desempenho como docente”, e ainda “melhorar o nível de acesso ao concurso nacional de professores”.

Por fim, relativamente aos alunos que já haviam concluído o mestrado, verificou-se que, até um ano depois de o concluir, cerca de 70% dos inquiridos obtiveram emprego como docentes ou formadores, cerca de 15% obtiveram emprego noutra área de atividade, não tendo obtido colocação cerca de 15% dos mestrandos.

No ano letivo de 2016/2017, iniciou uma nova turma de oito alunos, todos trabalhadores-estudantes, em que apenas dois (25%) não trabalham na área do ensino e os restantes 75% lecionam, como técnicos especializados, em cursos profissionais, não podendo lecionar ainda como professores, sem a profissionalização conferida pelo mestrado em ensino, tampouco se candidatar ao concurso nacional de professores do ensino público português.

Deste modo, constata-se a importância desse mestrado, única possibilidade de formação inicial, em Portugal para o acesso à profissionalização docente na área disciplinar de Economia e de Contabilidade.

## Perfil e papel do professor de Economia e Contabilidade

Considerando o perfil do professor de Ciências Econômicas e Sociais em Portugal (2001), este deverá ser capaz de atuar: *na área de docência*, nomeadamente dominar os conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho; *no currículo*, através da análise, avaliação, adaptação e colocação em prática dos currículos, tendo em conta as características específicas dos alunos e o projeto educativo de cada escola; *no ensino*, com a concepção, planificação, organização e condução do ensino e gestão de situações de ensino-aprendizagem; *na avaliação*, através da identificação, caracterização, avaliação e comunicação dos resultados da aprendizagem; *na participação*, nas atividades da escola; e ainda, *no desenvolvimento profissional*, mantendo-se atualizado sobre os desenvolvimentos em nível científico, do currículo, da investigação educacional e da prática profissional.

Relativamente ao domínio científico, acresce referir a multiplicidade de disciplinas englobadas nesse grupo de recrutamento (Economia e Contabilidade – código 430) no ensino secundário (médio), que inclui áreas como a Gestão, Sociologia e Direito, entre outras afins, além da Economia e da Contabilidade, que se deve à junção em 2006 de dois grupos de recrutamento, os anteriores 6º e 7º grupos de docência, Contabilidade e Administração, e Economia, respectivamente (PORTUGAL, 2006).

Verifica-se, assim, uma grande diversidade e exigência colocada ao futuro professor de Economia e Contabilidade, tendo ainda em linha de conta que a iniciação ao estudo da Economia é hoje, no século XXI, indispensável à formação geral do cidadão, qualquer que seja o percurso académico que ele venha a seguir (RODRIGUES, 2012).

A título de exemplo, de acordo com o Programa de Economia do ensino secundário (médio) regular, definido pelo Ministério da Educação português, a iniciação ao estudo da Economia permite:

A aquisição de instrumentos fundamentais para o entendimento da dimensão económica da realidade social.

[...]

A descodificação e a sistematização da terminologia económica, hoje de uso corrente, sobretudo nos meios de comunicação social.

[...]



O desenvolvimento da capacidade de intervenção construtiva num mundo em mudança acelerada e cada vez mais global, mas onde as decisões a tomar são, quase sempre, nacionais e, muitas vezes, de natureza ou com implicações económicas (SILVA; PASTORINHO; LOPES; SILVESTRE; MOINHOS, 2002, p. 4).

Por outro lado, a lecionação da disciplina de Economia em nível do ensino secundário (médio), sem que exista qualquer outra que lhe seja introdutória em nível do ensino básico, implica uma dupla função – a de iniciação a uma nova perspetiva científica e a de motivação para a eventual continuação de estudos nesta área.

Desta forma, essa é uma disciplina privilegiada no contributo que pode dar para a formação adequada do aluno finalista do ensino secundário (médio), nomeadamente no domínio do conhecimento e da compreensão do mundo contemporâneo e dos seus principais problemas (RODRIGUES, 2012).

Conforme as finalidades e os objetivos apresentados no Programa de Economia referido, torna-se evidente a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, um processo ativo que promova a aquisição rigorosa de conhecimentos, incentive o desenvolvimento de competências e de atitudes socialmente úteis e que fomente a autonomia.

De facto, conforme descrito em Silva; Pastorinho; Lopes; Silvestre; Moinhos (2002),

Há maiores possibilidades de aprendizagem nas salas de aula onde existe:

1. Aprendizagem ativa, ou seja, abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem.
2. Negociação de objetivos, ou seja, abordagens em que as atividades têm em conta as motivações e interesses de cada participante.
3. Demonstração, prática e reflexão sobre a prática, ou seja, abordagens em que se propõem modelos práticos, se promove a sua utilização e se dão oportunidades de refletir sobre eles.
4. Avaliação contínua, ou seja, abordagens que promovem a investigação e a reflexão como meios de revisão da aprendizagem.
5. Apoio, ou seja, abordagens que ajudam os indivíduos a correr riscos (UNESCO) (SILVA; PASTORINHO; LOPES; SILVESTRE; MOINHOS, 2002, p. 8).

Pretende-se, assim, que o aluno construa ou reconstrua os seus saberes e se familiarize com novos métodos de trabalho e, concomitantemente, que o professor de Economia e Contabilidade adquira, na sua formação, conhecimentos e competências técnicas, relacionais e pedagógicas, capazes de enfrentar os novos desafios da educação na sociedade contemporânea.

## **Novas metodologias de ensino – a Formação Ativa**

A Formação Ativa (FA) constitui-se em uma proposta de uma nova metodologia de formação inicial e contínua (continuada) de professores, apoiada na integração pedagógica das tecnologias digitais (TD) e na inovação das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem associadas. Pretende-se, simultaneamente, adequar ao desenvolvimento profissional e humano, integral e sustentável, dos docentes, no contexto da futura sociedade do conhecimento.

Essa metodologia, que inclui a definição de um método de formação, transversal às áreas curriculares, pressupõe a integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico, promovendo a sua efetiva experimentação e uso. Caracteriza-se por ser organizada à medida dos interesses dos formandos, com gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada. Utiliza metodologias e estratégias ativas de ensino-aprendizagem, sustentadas numa relação pedagógica afetiva e de base democrática e no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, procurando a criação de comunidades de prática e o desenvolvimento e transferência isomórfica de competências, nomeadamente digitais. Tem por base uma perspectiva socioconstrutivista uma vez que advoga a autonomia, a autorregulação, e, ainda, que os professores devem ser os construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade (RODRIGUES, 2017).

Na perspectiva pedagógica, considerando que os modelos de formação devem assentar numa metodologia de cariz colaborativo centrada nos alunos, a metodologia de FA sofreu influência de diversas correntes, com um peso relevante da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Essa assenta num projeto democrático de formação sociocentrada e autoformação cooperada de docentes que pretende transferir a sua estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas (NIZA, 2012).

Desde Dewey (1960), que preconizou que não pode existir crescimento intelectual ou construção de conhecimento sem reconstrução, tendo a



educação como fim ideal a criação do autocontrole, e, também, da autonomia; até Lave e Wenger (1991) que consideram a aprendizagem como um aspecto integral e inseparável da própria prática social, sustentando um dos objetivos da FA que é a criação de comunidades de prática; passando por novas perspectivas, como o modelo TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006), e novas metodologias, caso do trabalho de projeto (KILPATRICK, 2006), em que se pode incluir a aprendizagem pela descoberta e a aprendizagem baseada em problemas (ARENDS, 2008), e da sala de aula invertida ou *flipped classroom*. Essa última trata-se de uma abordagem inversa ao processo de ensino-aprendizagem no qual se usa a tecnologia para expor, antecipadamente, os alunos a conceitos fora da sala de aula, geralmente através da observação, leitura e análise de textos e vídeos, sendo, posteriormente, o tempo na sala de aula utilizado para compreender esses novos saberes, através da resolução de problemas, discussão ou debates (CARVALHO; RAMOS, 2015).

Salienta-se, ainda, como estratégia de ensino, a discussão em sala de aula, que ocorre quando professores e alunos falam uns com os outros e partilham ideias e opiniões, tendo como objetivos: desenvolver o pensamento dos alunos e ajudá-los a construir os seus próprios significados acerca dos conteúdos; promover o compromisso e o envolvimento dos alunos, responsabilizando-os e proporcionando-lhes oportunidades de falar em público e confrontar-se com as suas próprias ideias; e desenvolver, nos alunos, competências diversificadas, particularmente, competências de comunicação e processos de pensamento (ARENDS, 2008).

Apesar de algumas dessas metodologias não serem propriamente recentes, são referidas como novas, haja vista a sua utilização ter sido muito pontual e não se observa de forma generalizada, procurando a metodologia de FA englobar de forma combinada estas diversas perspectivas de metodologias ativas que permitem a integração das TD no processo de ensino-aprendizagem e a inovação de práticas pedagógicas.

## Princípios estruturantes da Formação Ativa

Tomando por mote “A escola como local de desenvolvimento humano” (PNUD, 2015) e como forma de delimitar e substanciar o conceito e modelo de FA, foram construídos cinco princípios estruturantes, apresentados no Quadro 1 (RODRIGUES, 2017).

**Quadro 1**  
**Princípios estruturantes da Formação Ativa de professores**

<b>Princípios estruturantes da FA</b>
<p><b>Princípio 1</b> Modelo de formação transversal às áreas curriculares com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico para o desenvolvimento humano integral e sustentável.</p>
<p><b>Princípio 2</b> Formação organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos, diferenciada e centrada nas competências, com planificação e gestão flexível dos conteúdos.</p>
<p><b>Princípio 3</b> Formação baseada numa relação pedagógica democrática e afetiva, com o formador como orientador, para a reprodução crítica e isomórfica de competências com os alunos.</p>
<p><b>Princípio 4</b> Formação teórico-prática dinâmica, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, com a utilização de metodologias e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais.</p>
<p><b>Princípio 5</b> Formação para a construção e desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, para a criação de uma comunidade de prática que permita a construção social de conhecimento próprio.</p>

46

Segundo Rodrigues (2017), a FA de professores pretende ser uma metodologia e, em simultâneo, um método de formação e não a metodologia ou o método de formação. Ou seja, não se pede que os professores usem necessária e exclusivamente esse método, podendo conjugá-lo ou alterná-lo com outros. Pode ser usado para apenas determinado conteúdo ou unidade temática, num período letivo, mas pode ser também utilizado durante todo o ano letivo como método e metodologia dominante.

A utilização de modelos múltiplos, diversificação de métodos e estratégias de aprendizagem permite aumentar os níveis de desempenho dos alunos e obter uma aprendizagem mais eficaz, segundo Arends (2008), podendo o



professor mudar de método consoante os conteúdos que esteja a lecionar, pelo que haverá partes do programa em que se justificam aulas com uma maior componente expositiva e outras em que poderá ser mais eficaz o recurso ao método interrogativo ou aos métodos ativos. Assim, os métodos deverão ser selecionados de acordo com o tipo de objetivo da aula e conteúdos e o grau de autonomia e de conhecimentos que se pretende que os alunos obtenham (CARDOSO, 2013).

Isto, porque, tal como noutros aspectos do ensino, não se deve assumir uma posição de rigidez e inflexibilidade na utilização de determinado(s) método(s) ou modelo(s), pois, de acordo com Arends (2008), os modelos são guias para pensar e falar sobre o ensino e não devem ser vistos como receitas exatas que possam ser seguidas em quaisquer circunstâncias.

### **Método da Formação Ativa**

A FA, como metodologia de ensino, possui associada um método de formação específico, na medida em que tenciona também definir um caminho ou modo de "fazer".

De acordo com a Figura 1, seguindo Rodrigues (2017), deve-se partir do currículo ou programa da disciplina, sendo, em primeiro lugar, apresentados aos alunos os domínios e conteúdos a trabalhar. Para tal, são formados grupos ou pares de trabalho e distribuídas as áreas temáticas a abordar, que poderão ser semelhantes, complementares ou diferentes entre os grupos de trabalho consoante o conteúdo ou área temática específica, a trabalhar em forma de metodologia de projeto.



Figura 1  
Método de Formação Ativa de professores



Esse método foi inicialmente aplicado na formação contínua de professores com o desenvolvimento de trabalhos de projeto, contudo, na formação inicial, estes podem assumir formas diversas, nomeadamente com a utilização da metodologia de sala de aula invertida ou *flipped classroom* e de *b-learning*, com uma componente presencial significativa e apoio através duma componente *on-line*, utilizando uma plataforma de gestão de aprendizagens (*Learning Management System - LMS*).

Nos trabalhos de grupo ou pares, após definição e negociação das atividades a concretizar, cada grupo iniciará a planificação do trabalho com a enumeração e distribuição das tarefas, organização e planeamento do trabalho a realizar. Assim, durante a prática e interação na execução das atividades, seja nas sessões de formação presenciais seja no trabalho não presencial, será prestado apoio e orientação a cada grupo, com a utilização das TD como ferramentas de suporte à aprendizagem e comunicação, através de ensino *on-line* em forma de *b-learning*.

Os produtos finais de cada grupo e as reflexões individuais resultantes das atividades desenvolvidas ou trabalhos finais individuais, assim como a comunicação presencial e/ou *on-line* desses produtos e reflexões, constituirão a base da avaliação sumativa como complemento da avaliação formativa e formadora realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A



avaliação final deverá ainda atribuir uma parcela à autoavaliação e avaliação participada, como forma de reflexão conjunta.

Deste modo, a FA deverá ser considerada também um método privilegiado para a construção e o desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, a utilizar, através da implementação de metodologias ativas associadas à integração pedagógica das TD, sempre que se considere adequado e exequível relativamente aos objetivos e conteúdos programáticos e considerando recursos tecnológicos disponíveis.

## **Análise dos resultados**

Quanto às percepções dos futuros professores do mestrado sobre o que é (ou deverá) Ser Professor de Economia e de Contabilidade, seguindo as categorias de análise definidas (definidas no Quadro 2, a seguir), pode-se constatar que, relativamente à primeira categoria, *Características e competências do professor*, os mestrandos consideraram que um “[...] professor tem de dominar os conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho [...] através do incentivo e motivação” (M8, 2016) devendo, além da licenciatura complementar a sua formação tendo em conta “[...] as metodologias, a pedagogia, a didática [...]” (M1, 2016). Referiram que o trabalho de um professor “[...] exige um planeamento, disciplina e muito trabalho preparatório (e que) a formação é muito importante, mas a atitude perante os alunos é fundamental [...]” (M6, 2016), devendo o professor “[...] ter características de empatia, relacionamento com o grupo, saber científico e capacidade para o expor de forma clara, coerente e pragmática [...]” (M5, 2016) e ainda “[...] conseguir adaptar a aula consoante cada matéria e utilizar outros métodos [...] para cativar os alunos, de forma a que eles tenham mais interesse em aprender” (M7, 2016).

Quanto à categoria *Situações, formas e tipos de formação*, foram apresentadas pelos mestrandos considerações diversas, nomeadamente, sobre a importância de que “[...] a primeira fonte a que um professor pode recorrer são os livros e/ou artigos”. Também foi referida a “[...] produção científica na área da Educação [...]” (M4, 2016), a “[...] importância da educação para a cidadania [...]” (M7, 2016) e da “[...] utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem” (M1, 2016), assim como de “[...] deixar de ministrar conteúdos teóricos e académicos e transformar os mesmos em conteúdos

dinâmicos e aplicáveis na sociedade [...]” (M5, 2016). Foi ainda referido “[...] que será na escola que as pessoas [...] deverão adquirir ou desenvolver competências [...]. Contudo, não chega estar no ambiente escolar, é preciso vivê-lo e experienciá-lo [...]” e “[...] as aulas de mestrado são importantes como ponto de referência” (M1, 2016).

Na categoria *Trabalho colaborativo e cooperativo*, foram encontradas referências significativas, considerando este como “[...] meio para um professor se formar, [...] e que são os colegas de profissão. A troca de ideias e de experiências [...]” que podem contribuir para a formação da identidade docente, quando “[...] o professor colabora com os seus pares independentemente da disciplina que ensina” (M4, 2016) ou “[...] na transversalidade de conteúdos quer na sua aplicabilidade noutras disciplinas” (M5, 2016).

Nessa categoria, foi, também, referido o fato de que os “[...] alunos não são todos iguais e tem que haver a capacidade de perceber esses pequenos grandes pormenores, ou até conseguir que a turma se ajude entre si [...]” (M6, 2016), podendo os alunos e os professores “[...] formar equipas e trabalhar em projetos comuns” (M8, 2016).

50

Quadro 2  
Categorias de análise de conteúdo

Categorias de análise	Exemplos de referências
Características e competências do professor	“[...] o professor tem de dominar os conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho” (M8, 2016); “[...] ter características de empatia, relacionamento com o grupo, saber científico e capacidade para expor” (M5, 2016).
Situações, formas e tipos de formação	“[...] importância da utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem” (M1, 2016); “[...] conteúdos dinâmicos e aplicáveis na sociedade” (M5, 2016).
Trabalho colaborativo e cooperativo	“[...] A troca de ideias e de experiências” (M4, 2016); “[...] conseguir que a turma se ajude entre si” (M6, 2016); “[...] formar equipas e trabalhar em projetos comuns” (M8, 2016).
Relação com a comunidade educativa	“[...] responsabilidade de criar pontes com a vida quotidiana” (M1, 2016); “[...] conseguir estabelecer uma relação de confiança com as comunidades escolar e extraescolar” (M3, 2016).
Identidade docente e desenvolvimento profissional	“[...] evoluir ao longo da carreira” (M2, 2016); “[...] atualizando os seus conhecimentos” (M8, 2016).

Quanto à categoria *Relação com a comunidade educativa*, foi referido que “[...] para além dos alunos, o professor passou a interagir com pais



e encarregados de educação, todos os profissionais ligados à escola e ainda outros elementos da comunidade [...]” (M4, 2016), passando a não se identificar “[...] a escola como um espaço fechado, muito pelo contrário [...] que será do professor a responsabilidade de criar pontes com a vida quotidiana, com a família, com a realidade social e isto exige capacidade de trabalhar de forma transversal [...]” (M1, 2016) e que é

[...] pela procura contínua da forma mais adequada e profícua de conseguir estabelecer uma relação de confiança (que compreende escuta ativa) com os seus alunos e seus familiares, com as comunidades escolar e extraescolar e com todos os que influenciam ou sejam influenciados pela Escola (M3, 2016).

Relativamente à *Identidade docente e desenvolvimento profissional*, as referências foram na mesma direção, considerando os mestrandos que “[...] o professor deve também considerar-se ele próprio um “[...] aluno em constante aprendizagem [...]” (M3, 2016), que “[...] deverá evoluir e moldar a sua atuação ao longo da carreira [...]” (M2, 2016) “[...] num processo constante que deverá ser feito, proactivamente [...]” (M1, 2016), “[...] a par de novas maneiras e novas metodologias [...]” (M6, 2016) e acompanhando “[...] as constantes mudanças da Sociedade, atualizando os seus conhecimentos” (M8, 2016).

51

Concernente à aplicação da metodologia de Formação Ativa, utilizada na prática pedagógica, ao longo do estudo, obtiveram-se resultados muito positivos, relativos à adequabilidade da metodologia, construção e desenvolvimento de competências e uso de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras.

Partiu-se do programa das disciplinas, sendo, em primeiro lugar, nas aulas presenciais, apresentados aos mestrandos os conteúdos a trabalhar. Seguindo o método proposto, foram formados grupos de trabalho e distribuídas as áreas temáticas, diferentes entre os vários grupos de trabalho, adaptando-se o método às diferentes disciplinas específicas do mestrado.

Nos trabalhos de grupo, os mestrandos efetuaram pesquisa e investigação na Internet, prepararam apresentações, autoscopias e/ou simulações para apresentar em aulas definidas para o efeito e discutir as respectivas temáticas. Noutros casos, foram facultados textos e artigos científicos aos mestrandos para trabalhar em grupo, ler, analisar criticamente, e depois, apresentar

presencialmente, numa perspetiva de sala de aula invertida. Desta forma, foi privilegiada a discussão sobre os temas, oportunos momentos de reflexão, de apresentação de trabalhos e de comunicação de resultados entre colegas.

No caso das sessões síncronas *on-line*, foi também disponibilizado um texto ou artigo científico aos alunos, que o leram antecipadamente para, depois, na sessão de *chat* ser discutido em conjunto, recorrendo a professora durante a realização da sessão *on-line* a um guião pré-elaborado com questões e respostas-chave.

Durante a realização e interação na execução das atividades, seja nas aulas presenciais seja no trabalho não presencial de forma *on-line*, foram prestados pelo docente das disciplinas apoio e orientação a cada grupo.

Outra estratégia utilizada foi a criação de um grupo fechado no Facebook, utilizado como LMS, para comunicação, partilha de materiais e realização das sessões síncronas, com o uso simultâneo do Moodle, mas este essencialmente como repositório de conteúdos.

Adicionalmente, no sentido de reforçar o uso de metodologias ativas, foram solicitados diversos trabalhos de campo e de levantamento sobre o ambiente físico e social e de contacto com alunos e professores nas escolas, com o objetivo de obter dados sobre a natureza do trabalho docente, nomeadamente através da realização pelos grupos de trabalho de inquéritos por questionário e entrevista. Numa das disciplinas, foram, ainda, requeridas a observação e a lecionação de aulas, do professor cooperante de uma escola do ensino secundário (médio), tendo cada mestrando uma escola cooperante adstrita para efetivar o seu trabalho.

Após a aplicação do modelo de Formação Ativa, nomeadamente dos seus princípios estruturantes, nessas turmas de formação inicial de professores, foi possível verificar, designadamente, na primeira (devido à segunda haver iniciado, apenas, no presente ano letivo), um considerável desenvolvimento das competências digitais e da utilização de metodologias ativas. Foi verificado este desenvolvimento nos alunos tanto enquanto alunos do mestrado, como depois, na utilização e integração das tecnologias digitais e metodologias ativas desses professores estagiários nas suas práticas de ensino supervisionado no último ano nas respectivas escolas cooperantes.



## Conclusões

Com este estudo, desenvolvido entre 2014 e 2017, foi possível constatar que esses futuros professores, a maioria já com experiência profissional no ensino, tem uma ideia consistente e relativamente ampla do que é (ou deverá) Ser Professor(a) de Economia e de Contabilidade.

Em geral, foram identificados alguns dos fatores-chave associados à identidade docente, nomeadamente, a necessidade de os professores possuírem competências diversificadas, em nível dos conhecimentos, pedagogias, metodologias e técnicas, assim como outras em nível da assunção de uma “atitude profissional” que permita a criação de uma boa relação pedagógica e o aumento da motivação dos alunos.

Foi referida não apenas a importância da formação inicial, mas também da experiência e vivência na escola, relacionando os conteúdos teóricos com a sociedade, constatando-se a consciência por parte dos mestrandos da necessidade de utilizar metodologias de ensino inovadoras e de evoluir, proactivamente, no seu futuro processo de desenvolvimento profissional. Reconheceram, ainda, uma visão da escola como local aberto, com necessidade de criação de uma relação de confiança com a comunidade escolar.

Por outro lado, este estudo, permitiu, também, concluir que a grande maioria dos mestrandos demonstrou, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo, uma boa interação na utilização das ferramentas on-line, com a partilha de informações e materiais, e elevada participação, tanto nas aulas presenciais como no trabalho não presencial.

Ademais, verificaram-se a construção e o desenvolvimento de competências dos mestrandos em nível da integração pedagógica das tecnologias associada à inovação das práticas docentes, com o desenvolvimento de atividades com os seus alunos de prática supervisionada que lhes permitiram a transferência isomórfica de competências. Contudo, foi referida, pelos mestrandos, a falta de tempo, como aspecto e argumento mais forte na sua menor disponibilidade para uma maior integração das tecnologias digitais nas suas práticas e simulações de ensino.

Desse modo, conclui-se a aplicabilidade e adequabilidade da metodologia de Formação Ativa de professores, sustentada nos seus princípios estruturantes e método específico, nas disciplinas específicas do Mestrado

em ensino de Economia e de Contabilidade, com o uso de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem. Assim, pretende-se contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, no contexto da futura sociedade do conhecimento.

Considera-se, assim, o desafio, tal como afirma Garcia (2009), de se procurar

[...] transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades da nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (GARCIA, 2009, p. 7).

## Referencias

AMORIM, Paula Florência de Almeida; BRUNI, Adriano Leal. A percepção dos discentes sobre os atributos dos professores – referência no ensino de Contabilidade: um estudo na Faculdade Anísio Teixeira. **ReAC – Revista de Administração e Contabilidade**, Feira de Santana, v. 5, n. 1, p. 62-73, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.fat.edu.br/reactat.com.br/index.php/react/article/view/99/89>. Acesso em: 17 maio 2017.

ARENDS, Richard I. **Aprender a ensinar**. 7. ed. Madrid: Editora McGraw-Hill, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. 4. ed. Lisboa: Gradiva – Publicações, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Jorge Rio. **O professor do futuro**. Lisboa: Guerra e Paz, 2013.

CARVALHO, Alexandro Farias de. **A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância**. 2017. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

CARVALHO, Ricardo Jorge Oliveira; RAMOS, Maria Altina da Silva. Flipped classroom – Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. In: CONFERÊNCIA



INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 9; 2015, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35245/1/FLIPPED%20CLASSROOM%20%E2%80%93%20CENTRAR%20A%20APRENDIZAGEM%20NO%20ALUNO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CASTELLS, Manuel Oliván. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede**. Do conhecimento à acção política. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A, 1960.

EURYDICE. **The teaching profession in Europe**: practices, perceptions, and policies. Eurydice Report/Commission/EACEA. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/184EN\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN_HI.pdf). Acesso em: 22 maio 2017.

FERNANDES, Domingos Manuel Barros. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362013000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100002). Acesso em: 20 jan. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodo-cente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2>. Acesso em: 20 maio. 2017.

KILPATRICK, William Heard. **O método de projecto**. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo, 2006.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne Charles. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

M1 (Mestrando 1). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

M2 (Mestrando 2). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

M3 (Mestrando 3). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

M4 (Mestrando 4). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

M5 (Mestrando 5). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

M6 (Mestrando 6). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

M7 (Mestrando 7). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.



M8 (Mestrando 8). **Reflexão escrita**. Lisboa (Portugal), 29 set. 2016.

MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Sílvia Pereira; JÚNIOR, Edgard Bruno. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>. Acesso em: 17 maio 2017.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, Columbia, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, June 2006. Disponível em: [http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf). Acesso em: 12 dez. 2016.

NIZA, Sérgio. Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. In: NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; Ó, Jorge Ramos do. (Coord.). **Sérgio Niza**. Escritos sobre educação. Lisboa: Movimento da escola moderna e Edições Tinta-da-china, Lda, 2012.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **Entrevista**: Formação docente deve incentivar trabalho colaborativo. São Paulo. 31 de agosto de 2016. <http://porvir.org/formacao-docente-deve-incentivar-trabalho-colaborativo/>. Acesso em: 12 dez. 2016.

56 OECD. **Education at a Glance Interim Report**, 2015. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/innovation-education>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PNUD. **Work for Human Development**. Human Development Report 2015, United Nations Development Programme, 2015. Disponível em: <http://report.hdr.undp.org>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA**, Granada, v. 2, n. 4, 153-180, 2008. Disponível em: [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001. Perfil do professor de Ciências Económicas e Sociais. **Diário da República**, Lisboa, n. 201, Série I-A, p. 5569-5571.



\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 27, de 10 de fevereiro de 2006. Grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente. **Diário da República**, Lisboa, n. 30, Série 1-A, p. 1095-1099.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, n. 92, Série 1, p.2819-2828.

\_\_\_\_\_. Despacho n. 6261/2011, 11 de abril de 2011. Reitoria da Universidade de Lisboa. Regulamento do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade. **Diário da República**, Lisboa, n. 71, Série 2, p.16813-16818.

\_\_\_\_\_. Despacho n. 7093, 26 de junho de 2015. Alteração de Ciclo de Estudos (da designação) de Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade. **Diário da República**, Lisboa, n. 123, Série 2, p.17245-17247.

RODRIGUES, Ana Luísa Pinto da Fonseca. **O papel das novas tecnologias para a aprendizagem autónoma e a criação de conhecimento com base em pedagogias construtivistas na disciplina de economia A**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, 2017.

57

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, 1-21, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SILVA, Elsa (Coord); PASTORINHO, António; LOPES, Lúcia; SILVESTRE, Manuela; MOINHOS, Rosa. **Programa de Economia A**. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário/Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia\\_a\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_a_10_11.pdf). Acesso em: 12 dez. 2016.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SLOMSKI, Vilma Geni; LAMES, Edilei Rodrigues de; MEGLIORINI, Evandir; LAMES, Liliane da Costa Jacobs. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, out./dez. 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/585/2529>. Acesso em: 17 maio 2017.

VIERSET, Viviane. Le log book: un support d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles. **Bulletin de l'ADMEE**, Neuchâtel, n. 3, p. 4-18, 2013. Disponível em: <http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/files/2013/11/Bulletin-Admee-2013-3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

YIN, Robert K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

Prof. Dra. Ana Luísa Rodrigues  
Universidade de Lisboa | Portugal  
Instituto de Educação  
Grupo de Investigação de Políticas de Educação e Formação  
E-mail | [alrodrigues@ie.ulisboa.pt](mailto:alrodrigues@ie.ulisboa.pt)

Prof. Dra. Luísa Cerdeira  
Universidade de Lisboa | Portugal  
Instituto de Educação  
Grupo de Investigação de Políticas de Educação e Formação  
E-mail | [luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt](mailto:luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt)

Recebido 1º ago. 2017

Aceito 9 out. 2017



## **A dimensão social e política da autonomia: questões e percepções no ensino superior<sup>1</sup>**

---

Denise Aparecida Brito Barreto  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Albertina Lima Oliveira  
Ana Maria Seixas  
Universidade de Coimbra

### **Resumo**

Este artigo está ancorado nos conceitos formulados e apresentados por Paulo Freire (1996), *autonomia como construção a partir de um espaço crítico e libertador*, e José Contreras (2002), *autonomia como um dos elementos da profissionalização*, e objetiva refletir a forma como os docentes do ensino superior compreendem o significado de autonomia nos seus espaços e práticas profissionais. A pesquisa foi realizada em duas Universidades Públicas e duas Faculdades Particulares na cidade de Vitória da Conquista, no estado da Bahia, Brasil, com 25 professores que manifestaram a sua opinião sobre as temáticas em análise numa perspectiva comparativa, através de um questionário maioritariamente de respostas fechadas. Foi dada prioridade à pesquisa de abordagem quantitativa e descritiva e concluímos que, apesar do avanço no campo da autonomia, muito ainda se tem a fazer no domínio da reflexão e construção da autonomia docente, nos contextos analisados, e que há obstáculos importantes a serem superados.

Palavras-chave: Autonomia. Docência. Ensino Superior. Prática reflexiva.

59

### **The social and political dimension of autonomy: questions and perceptions' in higher education**

---

### **Abstract**

This article is anchored in the concepts formulated and presented by Paulo Freire (1996), *autonomy as construction from a critical and liberating space*, and José Contreras (2002), *autonomy as one of the elements of professionalization*, and aims to reflect how the higher education teachers understand the meaning of autonomy in their professional spaces and practices. The research was carried out at two public universities and two private colleges in Vitória da Conquista city, state of Bahia, Brazil, involving 25 professors who expressed their opinion about the themes under analysis in a comparative perspective through a questionnaire mostly composed of answers closed.

The priority was a research of quantitative and descriptive approach and we have concluded that, despite advances in the field of autonomy, much still has to be done in the domain of reflection and construction of professors' autonomy in the analyzed contexts, and there are important obstacles to be overcome.

Keywords: Autonomy. Teaching. Higher education. Reflexive Practice.

## La dimensión social y política de la autonomía: cuestiones y percepciones en la enseñanza superior

### Resumen

Este artículo está anclado en los conceptos formulados y presentados por Paulo Freire (1996), autonomía como construcción a partir de un espacio crítico y liberador, y José Contreras (2002), autonomía como uno de los elementos de la profesionalización, y objetiva reflejar la forma como los docentes de la enseñanza superior comprenden el significado de autonomía en sus espacios y prácticas profesionales. La investigación se realizó en dos universidades públicas y dos facultades privadas de la ciudad de Vitória da Conquista, en el estado de Bahía, Brasil, involucrando a 25 profesores que manifestaron su opinión sobre las temáticas en análisis desde una perspectiva comparativa a través de un cuestionario mayoritariamente de respuestas cerradas. Se dio prioridad a la investigación de abordaje cuantitativo y descriptivo y concluimos que, a pesar del avance en el campo de la autonomía, todavía mucho aún se tiene que hacer en el ámbito de la reflexión y de la construcción de la autonomía docente, en los dos contextos analizados, y que hay obstáculos importantes a ser superados.

Palabras clave: Autonomía. Docencia. Enseñanza Superior. Práctica reflexiva.

### Introdução

Neste artigo, assumiremos o conceito de autonomia fundamentalmente a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), e *Autonomia de Professores* (2002) de José Contreras. Utilizamos, como interlocução preferencial, as ideias de Paulo Freire que, na obra citada, apresenta um tratamento rigoroso na busca de uma resposta para a construção da autonomia dos sujeitos que serão pesquisados para a realização deste trabalho e José Contreras que, visando à compreensão da autonomia docente, em sua obra *A autonomia de professores*, sistematiza o profissional crítico-reflexivo



com referências importantes entre a prática e a teoria, em sala de aula e meio social.

Conforme Freire (1996), no processo de autonomia é crucial o respeito à individualidade, por ser essa uma exigência ética convergente com a liberdade. A autonomia, na abordagem Freireana, deve ser uma construção, a partir do diálogo crítico e libertador em que a pessoa é encarada como sujeito e não como objeto, e uma conquista da própria liberdade. Neste sentido, a Educação deve proporcionar situações dialógicas propícias e apropriadas para que a autonomia aconteça. Autonomia é, portanto, uma disposição que é própria de duas esferas da vida humana: a ética e a política. Destarte, para Freire, a pedagogia da autonomia deve estar "[...] fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 1996, p. 11). Na ética, não se tem um sujeito ético se ele não for autônomo, isto é, se ele não for capaz de, por si mesmo, deliberar a respeito das suas normas de ação e de pensamento, se não estiver liberto do medo de ser livre.

Contreras (2002) nos revela que o conceito de autonomia pode ser entendido como uma possibilidade de compreensão de um problema específico do ato de educar, sendo essa possibilidade essencial para a realização da prática educativa. Importante esclarecer que autonomia, nessa perspectiva, designa valor humano, condição para compreender as situações que podem emergir do espaço educativo e o que faz com que o docente desenvolva qualidades na sua prática educativa. O docente, entretanto, deve considerar a autonomia como possibilidade para compreender determinadas situações e, o seu perfil, caracterizado como perito, profissional reflexivo ou intelectual crítico será determinante para esse trabalho. Nessa ótica, podemos afirmar que a autonomia possibilita aos docentes, na sua prática educativa, promover a aprendizagem significativa e reflexiva capaz de transformar a realidade.

Paulo Freire (1996) e José Contreras (2002), através dos seus conceitos sobre Autonomia e as suas articulações no campo empírico, nos permitiram compreender que esse conceito se encontra no espaço onde o social e o político se articulam, em uma história atravessada por rupturas e descontinuidades, visto que, em cada tempo histórico, se adicionam relações de continuidade e de rupturas do passado, assim como surgem distintas probabilidades do futuro (KOSELLECK, 2006). Neste contexto, portanto, a análise das percepções dos professores pretende contribuir para a compreensão da dimensão social e

política da autonomia e do processo de construção da autonomia docente em contexto de ensino superior.

Considerando necessária a discussão sobre autonomia e saberes teóricos e práticos considerados importantes pelos docentes, na sua profissão, tivemos como objetivo analisar, a partir dos questionários respondidos pelos docentes, o que é autonomia e como estão relacionados esses saberes profissionais, na sua prática. Paulo Freire e José Contreras foram escolhidos por terem elaborado amplas discussões acerca de autonomia e saberes docentes, e pela possibilidade de se complementarem. Pretendemos, deste modo, contribuir para uma compreensão sobre práticas pedagógicas e autonomia, a partir dos docentes que atuam em Universidades públicas e Faculdades particulares, e para que os resultados dessa pesquisa possam colaborar na melhoria do ensino-aprendizagem e relações interpessoais e ratificar a sua relevância para uma maior compreensão sobre o tema.

## **A autonomia, a docência e a postura reflexiva**

62

Na sua dimensão social, a autonomia é um processo coletivo, e não individual. Conforme Contreras,

A autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade de vida que vivem (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Nesta mesma linha de pensamento Freire (1996) afirma que, na dimensão social, a autonomia docente não pode ser vista como capacidade privilegiada dos docentes e independente dos seus processos formativos. Ela se constitui nas situações de aprendizagem, em diversos contextos, o que implica o encontro entre os sujeitos, as estruturas particulares e as construídas na sociedade. Observamos que não basta vivenciar o contexto em que vivemos, é preciso também perceber o nosso estar inserido nesse contexto, ou seja, considerar as dimensões individual e social.

Na sua dimensão política, autonomia é o que define a democracia. Assim, a autonomia ganha sentido sócio-político-pedagógico quando significa



libertação das opressões que restringem ou anulam a liberdade de um povo, ou quando em contexto de sala de aula se promove uma crescente liberdade, o que constitui a conquista da própria autonomia. Toda educação é política, por isso, "[...] as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca" (SAVIANI, 1983, p. 92-93). Ainda conforme Saviani (1983), a educação se subordina à política e esta exerce uma função educativa, uma vez que, em uma sociedade de classe, a prática política subordina a prática educativa, pois o primado da política reduz a margem de autonomia da educação. Na sua essência, a educação é política, pois ela não existe sem mudança. Conseqüentemente, todo ato educativo tem por fim transformar, conduzindo à emancipação do sujeito e à edificação de sociedades mais justas e igualitárias. Do mesmo modo, o ato educativo deve, sobretudo, investigar a amplitude e a abrangência das mudanças, ocorram quer nos níveis histórico, social ou individual.

Não existe neutralidade na educação. Essas práticas da autonomia exigem que o homem transponha condições de inércia e inconsciência para realizações mais conscientes. Dessa forma, a autonomia docente é indissociada dos direitos prescritos, contidos e assegurados nas políticas públicas do governo e àquele que interage com o mundo na busca de seus próprios direitos e os da sua comunidade. Uma dimensão do papel político do professor, como profissional político da educação, é sua capacidade de perceber que o que está posto, o que existe, pode ser diferente e essa orientação ao diferente, e a sua efetivação, o leva a um compromisso político e ético com os educandos e a sociedade, em geral. Para Freire (1996), a educação é um ato político por conter uma intencionalidade, nunca ser neutra e ser social.

Maciel (2001) nos assegura que os diferentes significados de autonomia, no decorrer da história humana, constituíram/vieram a ser concebidos também na acepção política ou como uma concepção de caráter político. Nessa linha de pensamento, o que esperamos dos docentes é que o seu envolvimento no processo educativo aponte a importância de suas ações, visando se esforçar e se responsabilizar em favorecer a ratificação ou construção de uma autonomia individual e coletiva, que promoverá, de acordo Castoriadis (1987), a construção de sujeitos, capazes de determinar a sua própria evolução histórica, pois, de acordo com esse autor, a liberdade de pensar e agir nos torna livres.



Na perspectiva de Freire, entendemos política como a consciência que anuncia e denuncia as relações de poder que os sujeitos desempenham e aturam. Política pode ter, também, a conotação de discussões que assumem a forma de dialogicidade e que incorporam diferentes opiniões com relação às formas de poder que esses sujeitos desempenham e aturam, concomitantemente, ao compromisso orientado pela perspectiva ética que eles assumem com esses poderes.

O que podemos verificar, ainda de acordo com Contreras (2002), é que o alcance de tal autonomia dependerá do perfil do docente que se deseja assumir: se perito (o docente perito/tecnicista que apenas aplica técnicas já produzidas e que compreende os alunos no contexto em questão); o docente reflexivo (aquele que avança na reflexão da ação individual e coletiva em contextos ampliados; e o intelectual crítico (o docente que prossegue na busca do processo de transformação dos sujeitos e perpassa a relação sala de aula-escola-sociedade). Esses diferentes perfis se distinguem na observação dos seus princípios, meios e finalidades. A autonomia, assim depreendida, compreende visões diferentes de contexto, docente, discente, ensino e aprendizagem.

64 A título de exemplificação, refere Oliveira (2005 apud CANDY, 1991) que, para podermos considerar uma pessoa autônoma, devemos ter em consideração estes seis critérios: 1) formular propósitos e planos sendo pouco suscetível a pressões externas; 2) exercer liberdade de escolha, quer em pensamentos, quer em ações; 3) manifestar capacidade de reflexão, ponderando alternativas com base em crenças moralmente defensáveis e consistentes; 4) prosseguir com autodeterminação suficiente os seus planos de ação para os levar a bom termo, enfrentando os obstáculos e oposição que encontre; 5) manifestar um grande autodomínio emocional, em face de desafios, dificuldades e reveses; 6) ver a si própria como uma pessoa autônoma.

Deste modo, a alteração da situação do docente para a condição de profissional autônomo, advém da sua formação e ação reflexiva, da sua capacidade de inovação e de ética. A reflexão docente, portanto, apresenta-se como um grande divisor de águas entre os profissionais da educação. O docente que reflete sobre os seus atos oferece maior probabilidade de acertos nas suas decisões. Isso significa afirmar que apenas o domínio do conteúdo e de técnicas pedagógicas (instrumentalidade técnica) não é o bastante. Somente a partir da reflexão é que surgem as significações no sentido de ampliar a sua compreensão e atuação em relação a sua prática docente.



Por outro lado, se o docente utiliza a prática reflexiva com a intenção tão somente do discurso da modernidade e da prática individual, de acordo com Pimenta (2005), essa ação responsabiliza o professor pelos problemas estruturais do ensino como, por exemplo, conduzi-lo a pensar que ele deve se incumbir na resolução dos problemas educativos.

Para especificar a diferença entre o docente que pratica a reflexão individual daquele cuja prática reflexiva alcança o social, econômico, político, enfim, o global, podemos afirmar que a reflexão é a ação utilizada enquanto prática que compreende o homem enquanto sujeito social, com desigualdades, limites e ultrapassa a simples relação professor/aluno que se encerra entre quatro paredes. Segundo Freire (1996, p. 96), "[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento". Ele afirma que o diálogo é a melhor forma de interação e através dele o sentimento de respeito e autoridade se faz possível no ambiente escolar.

Contreras (2002) assegura que a autonomia, para existir, precisa de uma sociedade que se interesse em formar cidadãos críticos e emancipados. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem necessita ser pautado em formas diferenciadas de consolidar as relações. E para que isso se concretize, o ambiente onde ocorrem essas ações precisa estar apoiado em bases democráticas com ideais de educação emancipatória bem alicerçados.

De acordo com Morin (1996), o sujeito é ator e autor de sua própria história e também de outras histórias sociais, pois ele se desenvolve em contextos que mantêm mútua dependência e, dessa forma, são múltiplas as influências das diversas situações das quais participa. Portanto, o conhecimento das relações que esse sujeito estabelece nos variados contextos é um aspecto, entre tantos outros, que promoverá a compreensão do seu potencial autônomo. A relação que ele imprime de dentro para fora, da forma como se organizará externamente, oferecer-lhe-á condições para que ele construa a sua autonomia.

A autonomia, portanto, é construída no encontro, onde se afirmam as finalidades profissionais. Nesse contexto, se estabelece o diálogo e o entendimento das perspectivas e expectativas sociais. A autonomia, quando compreendida como processo de reflexão sobre a própria construção docente, é eficaz. Se compreendida como um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional torna-se um processo dinâmico em um contexto

de relações. A autonomia congrega, enfrenta e problematiza, nas relações docentes, convicções e inseguranças.

Nóvoa (1992, p. 10) afirma que “[...] ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Isso nos faz refletir a impossibilidade de separar o sujeito da sua ação, conforme defende também Contreras (2002). Freire (1996) compartilha desse posicionamento quando assegura que

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 121).

Concordamos com Contreras (2002) quando afirma que, numa perspectiva autonômica, o docente encontra-se, permanentemente, em busca de aprendizagem e da reconstrução de seus saberes. A partir deste ponto, compreendemos que a problematização da função do professor é determinante para perceber os processos de efetivação da autonomia no processo pedagógico. Assim, autonomia deverá ser ponderada como um processo que procura significar a prática pedagógica e contribuir como força auxiliar na transformação histórica da educação e da sociedade, ou seja, procuraremos descrever e explicar o significado de Autonomia em contexto de trabalho docente no ensino superior, auscultando os professores, através de questionário.

66

## **Percurso metodológico da pesquisa: desvelando a produção dos dados**

Conforme propõe Ogliari (2007), pesquisar é analisar informações da realidade que se está estudando, por meio de um conjunto de ações e objetivos, é uma comunicação entre os dados coletados e analisados com uma teoria de base.

Assim, o percurso metodológico da pesquisa pretendeu, inicialmente, refletir sobre a dimensão política e social da autonomia docente, a qual nos conduziu à elaboração de um questionário como um instrumento de investigação capaz de captar, através das respostas dos docentes, a sua percepção



sobre a forma como a autonomia está sendo praticada em duas Universidades Públicas e duas Faculdades particulares de Vitória da Conquista-Bahia.

Atribuímos prioridade à pesquisa de abordagem quantitativa e descritiva, por nos permitir comparar, de forma mais estruturada, as diferenças de opinião dos docentes entre duas Instituições Públicas e duas privadas. Gil (1999) afirma que a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever, analisar ou estabelecer as relações entre fatos e fenômenos.

Esta pesquisa foi realizada em três etapas: revisão bibliográfica; na segunda etapa – questionário –, em formulário eletrônico, construído e disponibilizado em um endereço eletrônico criado através do suporte Google Forms<sup>2</sup>. Foi solicitado pela pesquisadora principal às instituições o acesso aos e-mails dos docentes. Após a devolução dos formulários preenchidos, por e-mail, partimos para a terceira etapa, a análise quantitativa e descritiva dos itens/questões integrantes do questionário.

## Instrumento

Os nossos dados empíricos foram coletados através de aplicação de um questionário composto por dois grupos de questões fechadas à exceção de uma questão, aberta, pertencente ao segundo grupo. Conforme Gil (1999, p. 128), “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

O primeiro grupo procurou obter dados de caracterização socio-demográfica dos respondentes enquanto o segundo pretendeu identificar as percepções dos docentes sobre a autonomia em função da sua experiência docente e sua prática pedagógica. O Grupo 1 contempla os seguintes aspectos: caracterização docente e atividade docente (variáveis sexo, idade, formação acadêmica, tempo de docência, categoria profissional, regime de trabalho, cursos nos quais atua, natureza das aulas, participação além docência); e o Grupo 2 analisa a Formação docente e a Autonomia para ações docentes (definição da formação, decisões institucionais, metodologias de ensino, avaliação, planejamento, currículo, horários, etc.). A questão aberta interroga o ponto de vista e a importância da construção da autonomia docente, na contemporaneidade, no ensino superior. Assim, os questionários

nos ofereceram condições para obtenção de informações sobre as duas instituições de ensino superior públicas e as duas privadas, possibilitando caracterizar e/ou diferenciar as ações dos docentes nesses dois espaços.

As questões fechadas do Grupo 2 são respondidas numa escala de Likert, de 1 a 5, que, segundo Spiegel (1975), é uma escala que requer dos sujeitos da pesquisa a indicação do seu grau de concordância ou discordância com as declarações relativas à atitude que está sendo medida. Em nossa pesquisa, utilizamos 5 – Concordo totalmente; 4 – Concordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 2 – Discordo parcialmente; 1 – Discordo totalmente. Para a questão aberta, analisamos os elementos mais significativos sobre autonomia, contidos nas respostas dos docentes pesquisados. Utilizamos nomes próprios femininos e masculinos fictícios de origem portuguesa (Matilde, Carlota, Nuno Miguel e Ricardo Jorge), para representar os docentes que responderam aos questionários e, desta forma preservamos a sua identidade.

## Contexto institucional da pesquisa e participantes

68

O contexto Institucional desta pesquisa foram duas Faculdades particulares e duas Universidades públicas (uma Estadual e a outra Federal) na cidade de Vitória da Conquista-Bahia. A respeito da escolha das instituições, consideramos o fato de serem públicas e privadas, uma vez que esperamos que os níveis de percepção de autonomia sejam diferentes, e recolher dessa diferença elementos importantes para a reflexão sobre a autonomia nas Instituições de Ensino Superior. Assim, o critério principal observado para seleção dos docentes foi o de lecionarem, simultaneamente, em duas Instituições de Ensino Superior – uma privada e uma pública estadual ou federal. Esse critério foi pensado por entendermos que o docente que lecionou, nos dois setores de educação superior, vivenciou experiências divergentes, que marcaram a sua trajetória de vida e profissional, em várias situações.

A amostra desta pesquisa foi composta por vinte e cinco (25) docentes, professores de duas Universidades Públicas e duas Faculdades privadas, correspondendo a oitenta e seis por cento (86%) de todos os docentes, o que é considerado uma taxa de resposta bastante significativa.

Inicialmente, as respostas apontadas pelos docentes foram alvo de uma análise descritiva geral e, posteriormente, procedemos a uma análise



estatística inferencial, recorrendo a testes não paramétricos, para análise das diferenças entre as duas instituições públicas e as duas privadas.

## Caracterização sociodemográfica

A partir dos dados dos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, desenhamos alguns aspectos gerais e interessantes sobre a sua história académica e profissional. Os docentes possuem formação académica diferenciada (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia da Computação, Farmácia Bioquímica, Fisioterapia, Física, Letras, Odontologia, Pedagogia, História, Geografia) que os autorizam nas interpretações múltiplas, advindas dessas graduações, e, também, uma diversidade de significações com referência às questões sobre o regime de trabalho, formação continuada, mudanças, autoformação, metodologia, planejamento etc.

O número de docentes do sexo masculino e feminino, das Instituições de Ensino Superior (IES), e que responderam ao questionário correspondeu, respectivamente a 52% e 48%. Observamos que, nas IES pública e privada, há grande concentração de professores nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharias, Fisioterapia e Direito. Por outro lado, somente nas IES públicas há referência dos cursos da área de Letras, Educação e História.

**Tabela 1**

### **Distribuição dos professores pelos cursos lecionados (IES Pública e IES Privada)**

<b>Cursos lecionados</b>	<b>IES Pública (%)</b>	<b>IES Privada (%)</b>
Administração	4 (16)	2 (8)
Administração, Comunicação Social	0	1 (4)
Administração, Engenharia(s), Farmácia/Administração, Enfermagem, Fisioterapia/Administração, Engenharia	0	3 (12)
Comunicação Social/Cinema e Audiovisual	1 (4)	0
Biologia e Medicina	1	0
Enfermagem, Biomedicina	0	1 (4)
Enfermagem, Fisioterapia	0	1 (4)
Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Estética e Cosmética	0	1 (4)
Engenharia(s), Física	1 (4)	0

Cursos lecionados	IES Pública (%)	IES Privada (%)
Educação, História	1 (4)	0
Fisioterapia	6 (24)	3 (12)
Odontologia	1 (4)	0
Direito, Engenharia(s), ciência da computação / Direito	3 (12)	3 (12)
Administração, Ciências Contábeis / Administração, secretariado/Administração, Ciências Contábeis, Fisioterapia	1 (4)	4 (16)
Ciências Contábeis	1 (4)	1 (4)
Ciências Contábeis, Enfermagem, Farmácia	0	1 (4)
Educação, Letras	1 (4)	0
Ciências Contábeis, Direito	1 (4)	0
Educação	1 (4)	0
Letras	1 (4)	0
Arquitetura, Direito	0	3 (12)
Engenharia(s), Sistemas de Informação	1 (4)	1 (4)

70

Com relação à idade dos docentes podemos, assim, distribuí-los: 28% estão na faixa etária de 25 a 35 anos; 28% têm de 36 a 45 anos; e 44% estão com idade entre 46 e 55 anos. Esses dados nos levam a concluir que a maioria dos professores que atua nesses espaços público e privado está em plena atividade, distante de se aposentar, pelas condições de permanência que o estatuto do magistério oferece.

O corpo docente de ambas as IES é muito bem qualificado. Isso decorre da exigência que, hoje, se impõe para a permanência e ascensão no quadro docente: 20% dos docentes têm especialização; 36% têm mestrado; 36% têm doutorado, e 4%, pós-doutorado. Esses valores traduzem o crescimento sem igual na qualificação docente nos últimos vinte anos.

Sobre o tempo de serviço (Tabela 2), convém destacar que encontramos, nas Instituições Públicas, docentes entre 21 e 25 anos de serviço (4%), o que não ocorre nas Faculdades Privadas, onde o tempo maior corresponde a 0-5 anos (36%) ou 11-15 anos (36%). Nas Universidades Públicas, a maior parte dos docentes tem 11 ou mais anos de serviço (56%). Esse dado ratifica a mudança de regime de trabalho do docente para Dedicção Exclusiva, trazendo a tendência de o docente procurar por estabilidade na Universidade



Pública, no avançar da idade, e diminuir ou mesmo dispensar o trabalho nas Instituições de Ensino Superior Privadas.

Observamos que todos os professores apresentam vivências e familiaridade com o ensino superior, especificamente com a docência. Constatamos, também, que, pelo tempo de serviço, todos têm grande experiência. De fato, ser professor é um processo complexo que necessita de tempo para que esse papel venha a ser refletido e elaborado. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p. 16). Compete-nos analisar a referida situação, pois, se de um lado a experiência pode ajudar no desenvolvimento do processo reflexivo e emancipatório, por outro poderá resultar em práticas automáticas e de maior pendor tecnicista.

O regime de trabalho docente este dependerá de determinadas condições, entre elas o tempo que o docente disponibiliza para assumir disciplinas (quem se encontra em regime de Dedicção Exclusiva (DE) está impossibilitado de atuar em outros espaços, para além da Universidade Pública), possuir outra fonte de trabalho, ou mesmo o seu interesse por determinada carga horária. Essas recomendações valem para as IES privadas que se encontram numa condição subalterna às Instituições Públicas (os docentes das Instituições Públicas disponibilizam a sua agenda, primeiramente, a estas Instituições). Percebemos, na Tabela 2, como estão distribuídas as cargas horárias nas duas Instituições públicas e das duas Privadas.

71

**Tabela 2**  
**Distribuição dos docentes por regime de trabalho e setor de ensino**

Regime de trabalho	IES Públicas	IES Privadas
Tempo parcial	4 (16%)	10 (40%)
Tempo integral	21 (84%)	4 (16%)
Horista /outro	0 (0%)	11 (44%)
Total	25 (100%)	25 (100%)

Observamos que os docentes que atuam nas Instituições públicas o fazem, na sua maioria, em tempo integral (40h), carga horária que possibilita atuação do docente, também, nos dois espaços, porém, disponibilizando para as Faculdades privadas apenas 20 horas semanais. Aqueles docentes que estão inseridos no tempo parcial (20h) disponibilizam quarenta horas



(40h) semanais para as Faculdades privadas, cumprindo uma carga horária de sessenta horas semanais.

Na Tabela 2, acima, o resultado nos mostra o grande interesse das Faculdades particulares em manter os seus professores em Tempo Integral (nenhum professor que fez parte desta pesquisa pode assumir Dedicção Exclusiva nas particulares, haja vista a soma de carga horária exceder o permitido), justamente por essa carga horária tornar-se mais adequada para a organização do processo pedagógico, reconhecendo-se que essa disponibilidade será de grande significância para maiores e melhores produções na formação dos discentes.

### Resultados estatísticos descritivos e inferenciais relativos à percepção dos professores

Tabela 3

Percentagem de resposta aos itens em função de setor público e privado e teste das diferenças de percepção dos professores

Itens	IES Públicas					IES Privadas					P
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. A possibilidade de participar das definições/decisões políticas da IES estimularia a minha prática docente.	4	0	8	60	28	0	4	16	32	48	.449
2. Há autonomia de decisão sobre a própria formação continuada	4	32	16	24	24	28	20	16	32	4	.086
3. A gestão do currículo é irrelevante para a autonomia pedagógica.	80	8	8	4	0	56	12	20	4	8	.036*
4. Na IES é respeitada a autonomia individual.	8	24	16	40	12	36	36	4	24	0	.001*
5. Os professores são resistentes à mudança.	4	12	12	48	24	4	12	4	60	20	.754
6. A possibilidade de participar na tomada de decisão em órgãos de gestão pode melhorar minha prática docente.	4	4	8	32	52	4	4	20	20	52	.537
7. O meu envolvimento na definição das ações de planejamento tem sido relevante.	8	4	24	28	36	8	8	20	32	32	.750



Itens	IES Públicas					IES Privadas					P
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
8. A formação contínua só faz sentido se enraizada nas situações concretas de trabalho.	0	28	12	32	28	12	12	20	40	16	.326
9. Participação na organização e escolha de ações de formação contínua	4	0	16	32	48	4	0	16	40	40	.565
10. A livre escolha da metodologia de ensino possibilita a adaptação da abordagem dos conteúdos ao público-alvo.	0	12	4	24	60	0	28	4	32	36	.002*

Legenda | IES: Instituições de Ensino Superior; 1: Discordo Totalmente; 2: Discordo; 3: Nem Concordo Nem Discordo; 4: Concordo; 5: Concordo Totalmente; p: probabilidade teste Wilcoxon Signed Rank (\* $p < .05$ ).

## Discussão dos resultados

Na Tabela 3, apresentam-se as estatísticas descritivas dos 10 itens do questionário e as estatísticas inferenciais de teste das diferenças entre Instituição Pública e Privada, em função de cada item. Como vemos na tabela, só há diferenças significativas nos itens 3, 4 e 10. Todas as restantes respostas, embora em termos absolutos difiram, não se pode considerar estatisticamente diferentes.

Os itens 1 e 7 vão, no mesmo sentido, reconhecendo que a *participação dos professores de ambas as instituições (públicas e privadas) nas definições/decisões políticas estimularia a sua prática docente* (item 1, 88%; 80%, respectivamente públicas e privadas;  $p = .449$ ) e que o seu envolvimento na *definição das ações de planeamento* tem sido relevante (item 7, 80%; 80%, respectivamente públicas e privadas;  $p = .751$ ).

De tal maneira, *apresenta-se a autonomia de decisão sobre a própria formação continuada* (Item 2,  $p = .086$ ), como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. A maioria das respostas encontram-se em Concordo e Concordo totalmente (48%; 36%, respectivamente públicas e privadas). Baseada na produção dialética do conhecimento, a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia para produzir conhecimentos e

criar estratégias práticas de ações, pois o educador terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem, (re)significando sua práxis pedagógica.

Devido à *gestão do currículo* ser irrelevante para a autonomia pedagógica, obtivemos como resultado a discordância total, 80% (ou 88 % se incluirmos também os que discordam) dos docentes da IES pública e 56% (ou 68%, incluindo os que discordam) dos docentes da IES privada. Desta forma, percebemos que as respostas dos docentes são muito mais discordantes nas IES Públicas do que nas IES Privadas, sendo a diferença significativa (item 3,  $p=.036$ ).

O currículo deve ser construído visualizando as necessidades locais, e, de acordo com Nilda Alves (2002), o currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir de dentro da escola. Essa referência aponta os problemas que atingem os discentes e a sociedade. Deparamo-nos, muitas vezes, com currículos que não atendem às necessidades da nossa comunidade acadêmica, cuja rigidez curricular trava possibilidades. Ainda de acordo com Nilda Alves (2002), devemos pensar que o currículo não deveria se resumir a determinações oficiais mas ser construído no espaço-tempo da escola, através de acordos e mudanças a serem revistos e refletidos quase quotidianamente, e não através de determinações legais.

No que concerne ao *respeito pela autonomia docente*, as opiniões divergem drasticamente em ambas as instituições (duas públicas e duas privadas). Enquanto 40% dos docentes das IES públicas concordam parcialmente com essa questão, os outros 24% das privadas afirmam que não há respeito pela autonomia docente. Por outro lado, 32% das IES Públicas discordam contra 72% nas IES Privadas (item 4,  $p=.001$ ). Sobre essa questão, Freire (1996, p. 92) assegura que, para haver autonomia docente é preciso que haja competência profissional do educador, o que não significa o autoritarismo, mas sim uma qualificação a essa figura que é de extrema importância, porém, não suficiente. “[...] Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade com que a mesquinhez com que se comporte”. Nesse item, a autonomia emerge como fator de desenvolvimento do trabalho docente e da instituição educativa.



No contexto da prática educativa, a autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos.

Os docentes, quando questionados sobre resistência a mudanças, foram enfáticos em afirmar que concordam parcialmente com essa assertiva (48% IES pública; 60% IES privada). Vimos uma maior expressividade dessa afirmativa nas IES privadas (embora não seja a diferença significativa (item 5,  $p=.754$ ).

Esse posicionamento dos docentes nos remete a Tardif (2002) quando esse autor apresenta a importância das rotinas para a manutenção da cultura viva. Ele afirma que as ações que fazem parte do cotidiano escolar devem permanecer. Porém, essas ações devem ter um tratamento diferenciado, devem estar revestidas do senso de crítica e do processo de reflexão permanente, gerando possibilidades de novas produções. Na atualidade, percebemos que os docentes adquiriram mais autonomia para reinventar a sua prática, criando e inovando suas atividades educativas, haja vista estarem constantemente em evolução, e o saber da experiência poder-lhe conferir maior autonomia profissional.

Dessa forma, para contribuir com esse argumento, Tardif (2002, p. 39) postula que “[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente”. Nessa seara, o desenvolvimento da prática pedagógica permite ao professor uma relação de autonomia, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de procedimentos, recursos e conhecimentos pessoais disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações complexas e diferenciadas nas práticas pedagógicas.

Considerando a *formação continuada*, os docentes das IES públicas e privadas defendem que ela deve estar *enraizada nas situações concretas de trabalho* (Item 8,  $p=.326$ ) e atribuíram-lhe *grande importância*, embora mais os professores em IES públicas (28% públicas; 16% privadas).

Desta forma, o processo de formação no ensino superior implica a imersão de uma reelaboração de práticas, no sentido de perceber mediante ações reflexivas a produção dos saberes mobilizados no processo de formação inicial do professor. Quando o professor se emancipa, através de práticas reflexivas, ele passa a ter mais autonomia e a refletir na ou sobre a ação (ZEICHNER, 1993).

Conforme Contreras (2002), a autonomia no contexto da prática educativa deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos.

Com referência à *participação na organização de ações de formação continuada e escolha da formação que mais lhes interessa*, os docentes responderam positivamente (Item 9,  $p=.565$ ), sendo essas opiniões partilhadas por ambos os grupos, público (48%) e privado (40%).

Além dessas respostas, necessitamos do desenvolvimento de uma cultura de colaboração que valorize, significativamente, os espaços organizacionais, profissionais, curriculares e de ensino. Para Freire (1996), é, na formação permanente dos professores, que se encontra o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática.

Com relação à *participação nas decisões institucionais e tomada de decisões*, os docentes de ambas IES, públicas e privada, afirmaram que essa participação melhora e estimula a sua prática, uma vez que as respostas não se distinguem significativamente (item 6,  $p=.537$ ) e estão concentradas em Concordo e Concordo Totalmente (84%; 72%, respectivamente públicas e privadas).

Refletindo sobre a *liberdade de escolha da metodologia e conteúdos*, observamos que houve uma diferença altamente significativa nas respostas dos docentes das IES públicas e privadas referindo os primeiros muito mais liberdade que os segundos (Item 10,  $p=.002$ ). Esse resultado parece-nos ter a ver com a condição de um planejamento formatado, inclusive com indicação metodológica, para os docentes das IES privadas, enquanto os docentes das IES públicas consideram mais pertinente a liberdade na escolha da metodologia. Por terem diversas atribuições falta-lhes tempo para planejar e, sendo assim, a possibilidade de ter um planejamento pronto é-lhes conveniente.

## Resultados qualitativos

Partimos para analisar a única questão subjetiva que nos possibilitou “ouvir” os docentes sobre aspectos que eles puderam mencionar como importantes para a construção da autonomia docente, na contemporaneidade. Após analisarmos as respostas apresentadas pelos vinte e cinco professores, para a única questão subjetiva, entendemos que as respostas oferecidas por



quatro docentes (Nuno Miguel, Ricardo Jorge, Matilde Luís e Carlota Manuel) contemplavam e sintetizavam as respostas oferecidas por todos os docentes que participaram desta pesquisa. Destarte, assim procedemos para a escolha dos quatro docentes para a análise da questão subjetiva. Escrevemos algumas respostas para entendermos as significações construídas por esses docentes a respeito da construção da autonomia. O professor Nuno Miguel nos afirma que

Com relações de trabalho precarizados e com a mercantilização do ensino superior *não há possibilidade de se discutir autonomia docente nas IES privadas*. A discussão não é colocada porque há outros e piores problemas a se resolver, como a 'industrialização', 'taylorização' do ensino que dissolve a relação de ensino aprendizagem e as resume em *dar aulas e receber a parca remuneração*. A qualificação docente cai a olhos vistos e o ensino superior torna-se, cada vez mais, uma extensão do colégio de segundo grau (NUNO MIGUEL, 2016).

O ensino brasileiro, nestas últimas décadas, tem passado por bastantes transformações. Criou-se um modelo de crescimento do ensino pago, com financiamento público e privado que facilitou a inserção de pessoas que, talvez, nunca tivessem oportunidade de frequentar uma Universidade Pública e Privada. A educação, de alguma forma, tornou-se um negócio rentável, mas que também oferece mão de obra qualificada para o mercado e, em pouquíssimos centros de excelência, a pesquisa garante a inovação para as grandes empresas. As IES acolhem cada vez mais um público sedento de curso superior/diploma, que, por estarem afastados da escola por muitos anos, necessitam de uma nova forma de se fazer educação. Nuno Miguel, na sua resposta, aponta para uma realidade que ele vivencia e que sabemos ser reflexo de muitas outras realidades.

Desta forma, para a educação assumir um papel social significativo, são necessárias responsabilidade e autonomia por parte daqueles que mediatizam os saberes, saberes esses que buscam superar as interfaces do processo educacional, que não são poucos, mas precisam ser analisados e postos, talvez como referências para a produção de atitudes criadoras. Valemo-nos de Paulo Freire (1996, p. 58) quando diz que é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

Ricardo Jorge ratifica e complementa Nuno Miguel, quando declara que

No contexto das IES Públicas acredito ser importante que houvesse uma compatibilidade verdadeira entre a carga horária e o plano de trabalho. *Trabalhamos muito mais do que as 40 horas que podemos oficializar*, o que compromete sobremaneira nossa qualidade de vida (tanto docente quanto pessoal) e nos impede de avançar em determinados percursos de formação e de docência. *No contexto das IES privadas, levando em conta a minha experiência, a autonomia docente fica comprometida*, em grande medida pela falta de visão/qualificação daqueles que estão responsáveis pela gestão da instituição (RICARDO JORGE, 2016).

Observamos que a intensificação da carga de trabalho não afeta apenas a qualidade de vida, conforme afirma Ricardo Jorge. Essa carga horária excessiva também pode ser um obstáculo para os professores que precisam de qualificação, de formação contínua, para inclusive continuarem a exercer a profissão de professor (respondendo adequadamente às novas exigências). Segundo ele, a carga excessiva de trabalho impede a formação contínua e, conseqüentemente, nós acrescentamos, pode se tornar um obstáculo à progressão na carreira acadêmica e à qualidade global do processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito público, na prática, *muitas decisões são refletidas e tomadas de forma colegiada, porém, não são implementadas porque o poder governamental não disponibiliza recursos. Então, participamos, decidimos, mas não há efetivação da autonomia, o que acaba minando a vontade em participar coletivamente da construção e da busca pela qualidade e autonomia docente. Nos aspectos pedagógicos e metodológicos há sim AINDA uma relativa autonomia*, o que faz com que o trabalho docente seja recompensante e de qualidade. No âmbito das *críticas ao privado. É uma lógica de padrão-empregado e cliente-fornecedor [...] uma mercantilização!* A IES não se interessa nem um pouco pela autonomia docente. Só o lucro e a diminuição de custos é o que interessa (RICARDO JORGE, 2016, grifo do autor).

Matilde Luís resgata o que já foi registrado sobre uma “falsa” autonomia ao afirmar que as decisões são tomadas em consenso, porém, não são acatadas. Mas afirma que no pedagógico ainda se vislumbra a autonomia,



que promove um bom ensino. A docente acentua a disparidade entre as duas Instituições de Ensino Pública e as duas de Ensino Privado, quando denuncia o trabalho realizado na Instituição privada e a aspiração do aluno que frequenta aquele espaço.

*Acredito que a autonomia docente seja determinante na condução de processos de ensino-aprendizagem em qualquer nível, visto que em qualquer sala de aula, há uma heterogeneidade que influencia na forma como as práticas pedagógicas se desenvolvem. Nesse sentido, a metodologia, os conteúdos, as formas de avaliação devem ser vinculadas a cada realidade. Isso não quer dizer, no entanto que o docente deva desenvolver um trabalho totalmente individualizado e solitário. As reuniões institucionais, os encontros pedagógicos podem, com a participação dos docentes, oferecer possibilidades diferenciadas de práticas pedagógicas. Nos tempos atuais, é a ação reflexiva que auxiliará a prática inovadora e autonomia docente (MATILDE LUÍS, 2016).*

Aspectos que foram discutidos em todo o texto como, por exemplo, a importância do contexto local para a gestão curricular, o valor das formações continuadas para o trabalho docente, a reflexão para construção da autonomia e de uma prática pedagógica que atenda à heterogeneidade, são retomados por Carlota Manuel (2016) que ratifica cada aspecto citado acima como de extrema necessidade para o fazer/ser docente.

Em suas narrações sobre “Aspectos importantes para a construção da autonomia docente”, a pergunta subjetiva que consta do questionário desta pesquisa, os docentes, em grande maioria, abordaram que um grande desafio na contemporaneidade se localiza na complexidade da práxis docente. Eles afirmam que a necessidade de reflexões é mais urgente do que a própria formação continuada, pois não adianta a formação continuada se o docente não reflete as suas práticas. E advertem que os docentes devem analisar com cuidado o momento que vivemos, de informações e relações imediatas. E esse processo é um sinal para a necessidade do repensar a educação. Conforme Freire (1996), o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.



Partindo do pensamento desses docentes, acreditamos que, para as práticas pedagógicas serem modificadas, são necessários tempo e cautela. Isto porque elas estão enraizadas historicamente e necessário se faz organizar novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica. Contudo, com o advento de novas pesquisas e dos seus resultados, na área, concordamos com André (1997, p. 123) quando nos assegura que “A pesquisa pode tornar um sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas [...] que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente”.

Interessados em querer compreender o que imprime sentido a sua ação, apreendendo a sua intimidade pedagógica como um caminho de possibilidades para estabelecer um confronto com a história da autonomia docente, o educador, mais uma vez, é o sujeito que dará respostas às inquietações dos problemas geridos no espaço educacional e, em especial, no Ensino Superior.

## Considerações finais

80

As reflexões empreendidas neste estudo possibilitaram descortinar aspectos significativos sobre autonomia docente no ensino superior, como também os encantos e desencantos, limitações e perspectivas neste campo de ação e produção do saber. Foi possível compreender que os *docentes têm consciência da importância da reelaboração dos saberes* que estão em permanente construção, a qual provém, na sua grande maioria, da ascendência gerada pela sua formação acadêmica, sua história pessoal, pelas experiências profissionais construídas no ambiente educacional e pela relação com seus pares no exercício das práticas docentes. Esses docentes também destacaram a necessidade de *uma reestruturação nas políticas de educação*, onde se evidenciem melhores condições de trabalho, de pesquisa e de formação continuada. Perante as denúncias dos professores, estamos convictos de seu nível de consciência em relação a sua formação, mas deduzimos, também que, diante do contexto que se apresenta não se pode ficar a esperar que as reformulações aconteçam sem que haja uma política no sentido de solicitar encaminhamentos. Os docentes compreendem que *a docência é o caminho que possibilita o processo de formação*. Para tanto, *exige do educador um investimento pessoal e institucional em sua formação permanente*, pois, sendo



a prática pedagógica fundamentada numa perspectiva reflexiva é necessário validar o exercício da docência. As respostas dos docentes revelam o seu grau de comprometimento com a produção do saber no ensino superior. Eles afirmam que *devemos priorizar aprendizagens significativas, alicerçadas em práticas emancipadas e éticas*. Para tanto, cada professor, diante de suas subjetividades, buscará o caminho para ações criadoras no processo de formação profissional. Os resultados dos dados da pesquisa nos revelaram que, para que haja uma reflexão e construção de autonomia docente, muito se tem a fazer. Eles apontam, também, a necessidade de políticas públicas que, através de ações significativas, cooperem com a sociedade. Em todo esse trajeto, a autonomia docente deve estar sendo atentamente observada e só terá sentido se atrelada à questão da autonomia das Faculdades privadas e Universidades públicas que devem ter clareza de seu papel social e político. Esperamos, diante do que foi posto, que este artigo sirva de referências para o incentivo às novas pesquisas e que promova reflexões para aqueles que tenham interesse em discutir e estudar sobre autonomia docente, reconhecendo a complexidade deste tema que abriga diferentes interpretações e que sinaliza para a continuação do debate.

81

## Notas

- 1 Este artigo é produto do Pós-doutoramento realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE/Universidade de Coimbra/UC, em 2016, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- 2 Google Forms: [https://docs.google.com/forms/d/1SnHzKqDWSLgVW6MKL3bLrKHAHPGJkFR C3fVT3gor84\\_Y/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1SnHzKqDWSLgVW6MKL3bLrKHAHPGJkFR C3fVT3gor84_Y/viewform?edit_requested=true)

## Referências

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

CANDY, Philip. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

- CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002, 1-32.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1999.
- JORGE, Ricardo. **Entrevista**. Vitória da Conquista (Bahia), 16 mar. 2016.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.
- LUIS, Matilde. **Entrevista**. Vitória da Conquista (Bahia), 16 mar. 2016.
- MACIEL, Iria Maria. A questão da formação: tecendo caminhos para a construção da autonomia. In: MACIEL, Iria Maria (Org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- MANUEL, Carlota. **Entrevista**. Vitória da Conquista (Bahia), 16 mar. 2016.
- MIGUEL, Nuno. **Entrevista**. Vitória da Conquista (Bahia), 16 mar. 2016.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.
- OGLIARI, Lucas Nunes. Pesquisar é analisar dados: uma constante (re) construção da realidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MANCUSO, Ronaldo (Org.): **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma proposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- OLIVEIRA, Albertina Lima. **Aprendizagem autodirigida**: um contributo para a qualidade do ensino superior. 2005. 492f. Tese (Doutorado em Educação Permanente e Formação de Adultos). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SIEGEL, Sidnei. **Estatística não-paramétrica**. São Paulo, McGraw-Hill, 1975.
- SPIEGEL, Murray Ralph. **Estatística**. Rio de Janeiro. McGraw-Hill, 1975.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários  
Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação | GPLeD  
Grupo de Pesquisa Linguagem e Tecnologia | GPLIT  
E-mail | deniseabrito@gmail.com

Profa. Dra. Albertina Lima de Oliveira  
Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Pesquisadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do séc. XX | CEIS20  
E-mail | aolima@fpce.uc.pt

Profa. Dra. Ana Maria Seixas  
Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos Sociais | CES  
E-mail | anaseixas@fpce.uc.pt

Recebido 26 ago. 2017

Aceito 25 set. 2017

## Políticas de ensino integral na América Latina

Andréa Giordanna Araujo da Silva  
Universidade Federal de Alagoas

### Resumo

O artigo apresenta a análise dos programas de ampliação do tempo escolar e diversificação curricular implantados em diversos países da América Latina, a partir da década de 1990, e objetiva identificar os resultados educacionais e sociais das políticas de ampliação do tempo escolar. A investigação utilizou, como fontes de pesquisa, documentos oficiais postos em circulação pelos governos de estados latino-americanos: Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela e identificou-se a existência de um confronto ideológico na definição dos fundamentos para a reestruturação dos sistemas de ensino público na América Latina. Observou-se que, de modo geral, a ampliação do tempo escolar e a diversificação das práticas curriculares têm como objetivos centrais promover a elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames nacionais e internacionais de aferição de aprendizagem e garantir a qualificação da força de trabalho juvenil para o ingresso imediato no mercado produtivo.

Palavras-chave: Ensino em tempo integral. América Latina. Políticas educacionais.

### Integral teaching policies in Latin America

### Abstract

The article presents the analysis of the programs of school time extension and curricular diversification implemented in several countries of Latin America, from the 1990s, and aims to the educational and social results of policies to extend school time. As research sources, the investigation used official documents circulated by the governments of Latin American states: Argentina, Chile, Mexico, Uruguay, El Salvador, Dominican Republic and Venezuela as sources of research and the existence of an ideological confrontation in the definition of the foundations for the restructuring of public education systems in Latin America. It was observed that, in general, the expansion of school time and the diversification of curricular practices have as their central objectives to promote the increase of the intellectual performance of students in national and international examinations of learning assessment and to ensure the qualification of the youth workforce for immediate entry into the productive market.

Keywords: Integral education. Latin America. Educational policies.



## Políticas de enseñanza en tiempo integral en América Latina

### Resumen

El artículo presenta el análisis de los programas de ampliación del tiempo escolar y diversificación curricular implantados en diversos países de América Latina a partir de la década de 1990, teniendo como objetivo identificar los resultados educativos y sociales de las políticas de ampliación del tiempo escolar. La investigación utilizó como fuentes de investigación documentos oficiales puestos en circulación por los gobiernos de estados latinoamericanos: Argentina, Chile, México, Uruguay, El Salvador, República Dominicana y Venezuela y se identificó la existencia de un enfrentamiento ideológico en la definición de los fundamentos para la reestructuración de los sistemas de enseñanza pública en América Latina. Se observó que, en general, la ampliación del tiempo escolar y la diversificación de las prácticas curriculares tienen como objetivos centrales promover la elevación del desempeño intelectual de los estudiantes en los exámenes nacionales e internacionales de evaluación de aprendizaje y garantizar la calificación de la fuerza de trabajo juvenil para el ingreso inmediato en el mercado. Palabras clave: Escuelas de jornada ampliada. América Latina. Políticas educacionales.

85

### Introdução

O construto apresenta a descrição e a análise dos modelos de programas de ampliação do tempo escolar e diversificação curricular implantados em diversos países da América Latina: Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela. Para tanto, tem-se como “arquivo textual” – conjunto de “[...] documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57) – os documentos oficiais postos em circulação por várias instituições e governos de estados latino-americanos.

Neste texto, consta parte dos resultados obtidos na pesquisa de doutorado desenvolvida no período de 2012-2016. O estudo possibilitou identificar que existe um confronto ideológico na definição dos fundamentos para a reestruturação dos sistemas de ensino público na América Latina. Por um lado, se tem a ampliação do tempo escolar e a diversificação das práticas curriculares como eixos centrais das reformas políticas, visando à elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames de aferição de aprendizagem e à qualificação mais imediata da força produtiva. Noutro caminho, tem-se a

perspectiva de instituição dos fundamentos políticos e pedagógicos da educação integral como condição estrutural para as propostas político-pedagógicas escolares. Essa última constitui princípios e ideários confrontivos às políticas conservadoras, especialmente as que foram instituídas pelos governos latino americanos a partir da década de 1990. O ideário de educação integral tem como locus os movimentos progressistas (movimentos sociais e sindicais) da América Latina e se inscreve em diferentes perspectivas político-ideológicas que buscam a emancipação econômica, política e cultural dos trabalhadores e dos grupos sociais marginalizados, especialmente por questões étnicas e raciais.

## O ensino (em tempo) integral: movimentos na América Latina

As políticas nacionais de ensino de jornada ampliada e diversificação do currículo escolar, na América Latina, inserem-se em um contexto político e econômico mais amplo e se estabelecem afixadas a outras propostas políticas, como o compromisso Educação para Todos (EPT), instituído em 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, entre governos de 164 países.

86 Também denominado de Marco de Ação de Dakar, o EPT constituiu-se em um acordo coletivo entre diversos países na busca por melhores resultados das políticas educacionais, até o ano de 2015, e ficou definido que caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países. Ademais, participaram do evento como instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

No EPT, foram traçados os seguintes objetivos:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as *crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem*;
- b) assegurar que todas as crianças, com *ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis*, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à



aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, *de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida* (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000, grifos nossos).

Observa-se que a oferta obrigatória e universal da educação primária é o principal objetivo do programa e a atenção às “crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” ou “em circunstâncias difíceis” apresenta-se como aspecto importante para o alcance do acesso à educação como um direito. Ainda, a apropriação dos conteúdos curriculares de “resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização e matemática”, definiria quais saberes e práticas deveriam ser tomadas como aprendizagens prioritárias a serem vinculadas pelos Estados nacionais na (re)organização das políticas educacionais e dos currículos escolares.

Cabe registrar que o mais importante Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment-Pisa) é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja centralidade das ações está intrinsecamente demarcada pelas possibilidades de desenvolvimento econômico e estabilidade financeira dos 34 países que a constituem. Contudo, o único país da América Latina que é membro do organismo é o Chile, que se caracteriza como “[...] um laboratório de reformas educacionais” (SCHWARTZMAN, 2007, p. 22), de cunho neoliberal há quase cinquenta anos.

No movimento discursivo descrito, os enunciados sobre a ampliação do tempo escolar, de perspectiva assistencialista, mantêm uma forte ligação com a perspectiva de controle social, que se manifesta na ideia da escola como espaço capaz de prevenir a corrupção da mente e do corpo dos estudantes



(“com ênfase especial nas meninas”) e de reduzir os efeitos da ausência de bens materiais mais imediatos como o acesso à alimentação e segurança (“crianças em circunstâncias difíceis”). Ainda, desde os anos 1990, o Banco Mundial (BM) vem financiando focalmente a “[...] educação das meninas, em razão, principalmente, de resultados de pesquisa que evidenciam relações positivas entre a educação da mulher-mãe e o bem-estar dos filhos” (CANDAU, 2013, p. 35).

De outro modo, na VI Internacional de la Educación para América Latina, realizada em 2011, para reafirmar os compromissos instituídos em Jomtiem (1990) e Dakar (2000), os representantes de instituições sindicais e organizações sociais de 166 países definiram entre as principais metas para a educação a serem atingidas até 2021: a promoção de uma educação pública de qualidade. Nesse evento, o estabelecimento da Educação Integral foi apontado como instrumento capaz de reestruturar a escola pública do processo de fragmentação sofrido com a implantação das políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990 (EDUCACIÓN..., 2011). Nessa perspectiva, a expressão foi utilizada como sinônimo de resistência ao processo de fragmentação curricular e precarização das condições de trabalho no ensino público:

Al paradigma de la concepción humanista que privilegiaba a la educación pública como espacio democratizador y de integración social se impuso otro sustentado por la economía y una visión neoliberal que sobrepone lo privado por sobre lo público y privilegia las concepciones de mercado por sobre la democracia (EDUCACIÓN..., 2011, p. 1).

Para a federação internacional, as práticas governamentais de tendência neoliberalis financiadas por diferentes organismos internacionais – BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – provocaram “[...] reformas regresivas que deterioraron la educación pública impactando negativamente su calidad” (EDUCACIÓN..., 2011, p. 1). Logo, a educação integral é apresentada como ferramenta, capaz de confrontar as experiências formativas de perspectiva economicista e projetar uma sociedade mais igualitária:

Aspiramos a formar sociedades con personas que superen las tendencias individualistas, competitivas y consumistas imperantes. A formar seres humanos integrales, poseedores de conocimientos, valores y prácticas, que le permitan comprender, analizar y resolver



los desafíos de la actual sociedad, un sujeto completo que no descuide la práctica deportiva, con amplia sensibilidad para apreciar todas las manifestaciones artísticas, que incorpore la sana recreación como una forma de plenitud humana.

Queremos ayudar a desarrollar personas integradas en sus comunidades, orgullosas de sus raíces, identidades locales, regionales y nacionales, capaces de aportar a la construcción de un mundo mejor, más justo, más equitativo y sin violencia (EDUCACIÓN..., 2011, p. 4).

Na perspectiva do Banco Mundial (2007, 2007a, 2012), que tem definido diretrizes para o ensino e o desempenho das escolas na América Latina, e já que, em 1998, financiava a implantação de escolas de jornada ampliada no Uruguai, a expansão do tempo escolar representa maiores custos para os cofres públicos, mas pode favorecer o desempenho cognitivo dos estudantes mais pobres:

Ampliar el número de escuelas de tiempo completo es costoso, aunque el impacto sobre aprendizaje es positivo y su impacto en el espacio fiscal del país sería moderado. El aumento de la cobertura de las escuelas de tiempo completo a 100.000 niños representaría un costo anual de por encima de US\$ 9 millones. El impacto estimado del programa es mayor en las escuelas con contexto más desfavorable, lo que apuntaría a la necesidad de focalizar la expansión a estos 100.000 estudiantes, sobretudo dado el alto costo del programa. Finalmente, la formación en servicio representa un costo moderado, aunque su impacto en los aprendizajes de los alumnos no ha sido documentado empíricamente. Esto apoyaría la necesidad de realizar una evaluación del impacto de la formación en servicio para poder optimizar el programa (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 49-50).

Considerando os procedimentos apontados pelo Banco Mundial, o Uruguai, em 2011, iniciou a implantação do Programa Aprender, Tempo Completo y Tiempo Extendido em 285 escolas primárias, visando promover a equidade e qualidade da escola primária no país. Naquele momento, existiam dois programas especiais em desenvolvimento que buscavam enfrentar a vulnerabilidade sociocultural dos estudantes por meio da constituição de práticas pedagógicas inovadoras: as escolas de contexto crítico (2005) e o Programa

de Maestros Comunitários (PMC), associados ao programa de ampliação do tempo escolar com o objetivo de:

[...] repensar el modelo escolar vigente, propicia el desarrollo en cada escuela de una propuesta pedagógica integral que se adecúe a las necesidades y potencialidades de cada uno de sus alumnos. Una escuela que sea capaz de desarrollar un proyecto institucional que promueva la participación genuina de todos los actores, donde se habiliten nuevos espacios de diálogo con la comunidad, posibilitando la revinculación con las escuelas de las familias; donde operen diversas alternativas para el desarrollo profesional de los docentes; donde se concreten las articulaciones institucionales que permitan que la escuela no *enfrente sola las complejas situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos y sus familias* (FLORIT, 2012, p. 12, grifo nosso).

Segundo o estudo efetivado por Llambí, Perera e Piñeyro (2010) sobre a modalidade de ensino no país, a ampliação do tempo resultou no investimento de 78,6% a mais que o valor gasto com a escola parcial. Porém, os 80% desse aumento referem-se ao incremento da remuneração do professor e aos gastos com a formação continuada. Ambas são condições estruturais fundamentais à melhoria do ensino público, de tempo parcial ou ampliado.

Para o ensino secundário, o foco do discurso oficial está na tipologia e operacionalização do currículo que deve ser ofertado aos jovens. Não se expõe a intenção de reconfiguração no modelo de financiamento:

La educación media debe contribuir a la formación integral, propiciar los procesos de socialización, la construcción de proyectos vitales, estimulando en los estudiantes, la valoración y el gusto por el conocimiento y la capacidad de explorar y aplicar el mismo combinando el trabajo individual y el trabajo en equipo. En este nivel, es impostergable, conjugar las tradiciones de la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica y tecnológica, diseñando articulaciones entre las distintas formaciones, y promoviendo una educación integral (URUGUAY, 2014, p. 6).

Na República Dominicana, o programa de ampliação da jornada escolar (Programa de Jornada Extendida) iniciou-se, em novembro de 2011, como projeto piloto em 21 escolas que ofertam o primeiro e segundo ciclos de ensino, que estavam localizadas em áreas urbanas e rurais onde as



populações apresentavam elevados graus de vulnerabilidade social. No período da manhã, as práticas pedagógicas buscam atingir as metas do currículo oficial, e, no período da tarde, são desenvolvidas atividades para reforçar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas nucleares e clássicas.

Em 2012, o Ministério da Educação do país e o Banco Mundial, em conjunto, contrataram uma empresa de consultoria para realizar um estudo, em 10 escolas, a fim de verificar os efeitos da ampliação do tempo sobre a aprendizagem dos estudantes. Alguns dos principais resultados apontados foram:

a. En la mayoría de las escuelas visitadas hay problemas con la organización e identificación del horario escolar. En las escuelas de jornada ampliada, los directores aun realizan ajustes para integrar al horario escolar las actividades adicionales y a los nuevos docentes o tutores (también denominados monitores). En las escuelas de jornada tradicional, donde no han habido cambios recientes, los directores no cuentan con un esquema de organización e identificación de horarios eficiente y esto en algunos casos retrasó la identificación y selección de las clases a observar.

b. En general, se observó que hay un considerable número de días de suspensión de las actividades académicas en las escuelas. Primeramente, no se pudieron realizar visitas el 14 de febrero debido a que la mayoría de las escuelas habían suspendido las actividades académicas normales y realizaron festivales. Asimismo, el 17 de febrero, la escuela visitada por la mañana tenía programado un festejo para celebrar el día del estudiante y como resultado de la notificación de la visita de observación fue reprogramado y se impartieron clases normalmente; en ese mismo día la escuela programada para la visita por la tarde suspendió la jornada completa y no fue posible visitarla. Posteriormente, el 22 de febrero la escuela visitada por la tarde tenía programadas actividades de preparación para el carnaval en todas las clases, ante esto, el personal del Ministerio solicitó se impartieran clases de forma tradicional. No obstante, se presentaron dos sacerdotes a realizar una ceremonia religiosa en la escuela y se suspendió una parte de la jornada escolar.

c. En la mayoría de las escuelas de jornada tradicional se observó que la duración de jornada (4 horas) difícilmente se cumple. En algunas de las escuelas visitadas, había padres a la salida de la escuela antes del horario oficial de término de la jornada; en otros casos los estudiantes mencionaron que como resultado de la visita

habían permanecido más tiempo en la escuela, y en otros casos se observó que los docentes llegaban tarde a la escuela.

d. En prácticamente todas las clases observadas, se observó una *baja calidad en las técnicas de enseñanza por parte de los docentes*. Así como también, en casi todos los casos, se *observó un grado de complejidad muy básico en los contenidos expuestos en las clases*.

e. En algunos casos, se *observaron importantes deficiencias en el desempeño académico de los estudiantes; por ejemplo, estudiantes de tercer grado que no leen y estudiantes de octavo grado que copian muy lentamente del pizarrón al cuaderno e impidiendo al docente continuar con otra actividad*.

f. *En las escuelas de jornada ampliada se observó un ambiente escolar más positivo y de comunicación efectiva entre los docentes y los directivos en comparación con las escuelas de jornada tradicional. Asimismo, los docentes mostraron tener una relación más cordial y afectiva con sus estudiantes en comparación con los docentes de las escuelas de jornada tradicional*.

g. *El programa de escuelas de jornada ampliada es un conjunto de múltiples intervenciones que ha beneficiado a una muestra de escuelas. En dichos establecimientos no solo se ha invertido en ampliar la jornada escolar utilizando más recursos para el pago del tiempo extra de los docentes o contratación de nuevos docentes, sino también se han ofrecido cursos de capacitación a docentes y directivos, se han invertido recursos en el mejoramiento del equipamiento e infraestructura de los planteles y se proveen alimentos para el desayuno y la comida ofrecida a los estudiantes, entre otros (THE WORLD BANK, 2012, p. 9-11, grifos nossos)*.

Observa-se que o ideário de introdução de práticas educativas diversificadas e de uma jornada escolar mais ampla apresenta-se como programa político, capaz de promover a reordenação do ensino público, porém está sustentada por um “[...] conjunto de múltiples intervenciones” que têm como principais mediadores a ampliação dos recursos estruturais e pedagógicos e do número de professores, associada à oferta de cursos de formação (THE WORLD BANK, 2012, p. 10).

É preciso registrar que, embora a pesquisa afirme ter existido progresso no desempenho profissional dos professores em virtude do aumento da jornada escolar, o estudo não apresenta nenhum resultado consistente que



demonstre ter havido avanços no desempenho intelectual (maior aquisição de saberes e práticas acadêmicos) dos estudantes.

Em El Salvador, em 2011, implantaram-se 22 escolas. Como projeto piloto, o Programa Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno (EITP) passou a ser desenvolvido com o apoio financeiro da United States Agency for International Development (USAID) – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional –, do Banco Mundial da Cooperação Italiana, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros cooperantes. O modelo pedagógico deu origem aos Sistemas Integrados de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno (SI-EITP), que estão destinados:

La diversidad del estudiantado con sus estilos, necesidades, características y ritmos de aprendizaje requieren de una atención diferenciada para lograr su desarrollo integral. Es por ello que el modelo pedagógico expresa una postura activa para revertir el ciclo vicioso de marginación social-fracaso escolar, y propone superarlo con una escuela inclusiva (EL SALVADOR, 2013, p. 10).

Destarte, pela diversidade do público que atende, o programa apresenta a flexibilidade curricular como o principal elemento para promoção de práticas pedagógicas inclusivas e busca, na associação com outras instituições sociais, culturais e empresariais a solução para o desenvolvimento das atividades curriculares diversificadas em consonância com os interesses e necessidades dos estudantes.

Mesmo sem ter passado por qualquer processo avaliativo sistemático, em 2014, o programa já havia sido incorporado por 2.285 escolas, e o governo central o apresentava como modelo ideal de educação integral, que seria capaz de originar qualidade no ensino público por meio de “[...] aprendizajes pertinentes, participación de la comunidad, articulación territorial de centros escolares y prevención de la violencia, entre otros componentes” (ALVARADO, 2014, s/p.).

O programa atende a todos os níveis da educação básica e tem como critério principal de adesão que as escolas estejam situadas em “[...] zonas con un alto índice de pobreza y una mayor incidencia de violencia” e a jornada ampliada seja utilizada para o desenvolvimento de “[...] actividades lúdicas, culturales, educativas y deportivas” (ALVARADO, 2013, s/p.).

A reflexão em torno da escola pública como espaço formativo que reconheça os alunos como coletivo social, não como indivíduo, parece representar a tentativa de (re)formulação e análise crítica e política sobre o papel social da escola. Todavia, a estrutura e o objetivo social e político da escola pública, normalmente, não são objetivamente reformulados considerando-se os contextos socioeconômicos e culturais, além da percepção de condição de vulnerabilidade social dos alunos das escolas públicas.

Também em 2011, o México lançou o programa de reforma da educação—Reforma Integral de la Educación Básica—, e a ampliação do tempo escolar começou a fazer parte da estrutura oficial do sistema de ensino do país. A partir de então, as unidades de ensino passaram a ser divididas em três categorias temporais: meio tempo, tempo ampliado e tempo completo. Nesse quadro, as escolas de nível fundamental (denominadas de primárias e secundárias) de jornada completa passaram a oferecer 35 e 45 horas de atividades semanais respectivamente. Já as unidades de ensino médio de formação técnica, começaram a ofertar 50 horas de atividades por semana (GAMBOA MONTEJANO; GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, 2012).

94

O programa curricular é nacional e comum a todas as escolas, atende, portanto, aos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo estruturado pela inclusão de disciplinas fixadas na grade curricular das instituições de ensino. Em El Salvador, o principal objetivo do programa é elevar o rendimento estudantil e reduzir a vulnerabilidade sociocultural dos estudantes.

Apesar de o programa não haver apresentado resultados positivos nas avaliações de desempenho estudantil e gestor, o país realizou, em 2015, um empréstimo de 350 milhões de dólares com o Banco Mundial para ampliar, no prazo de quatro anos, os programas Escuelas de Calidad e de Escuelas de Tiempo Completo (EL BANCO..., 2015).

No México, o *Bachillerato*, ou escola média superior (EMS), é o nível de ensino ofertado aos jovens entre 15 e 17 (e/ou 18 e 19) anos, e está subdividido em três modalidades: *Bachillerato General*, *Educación Profesional Técnica* e *Bachillerato Tecnológico*. Esse nível de ensino, passou, em 2008, por uma expressiva reforma, e a nova diretiva política não tratou da jornada escolar como objeto expressivo de discussão no texto oficial, mas reconfigurou a forma de operacionalização dos currículos das modalidades de ensino para atender às demandas imediatas de formação dos jovens, relacionadas com o



campo laboral. Desse modo, a origem socioeconômica e cultural dos estudantes foi o principal alicerce do discurso governamental:

Quienes ingresan a la EMS tienen intereses y necesidades diversas en función de los cuales definen sus trayectorias escolares y laborales: para algunos éste es el último tramo en la educación escolarizada, para otros es el tránsito a la educación superior. En ese sentido, la escuela debe ofrecer las opciones necesarias para que los jóvenes satisfagan sus expectativas de preparación universitaria, laboral o ambas, según sea su interés.

La diversidad de preferencias profesionales y académicas, y la comprensión de que, para el caso de nuestro país, *los jóvenes de la EMS se encuentran en edad laboral, debe reflejarse en la estructuración de planes de estudio flexibles*. Hasta donde sea razonable, debe dejarse abierta la posibilidad de elegir itinerarios escolares propios, con el menor número posible de secuencias obligatorias.

Además de ser pertinente a las necesidades personales aquí planteadas, la EMS debe ser relevante desde el punto de vista social. Esto significa que el fortalecimiento del nivel debe colocar a las regiones y al país en mejores condiciones de desarrollo. *La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento: sólidas bases formativas, capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros.*

*Algunos subsistemas de la EMS ya han comenzado a adaptarse a estas realidades y retos mediante la puesta en práctica de reformas curriculares específicas a cada caso (MÉXICO, 2008, p. 22-23, grifos nossos).*

A discussão central, em torno da qualidade do ensino público, não consiste em ampliar as práticas curriculares ou o tempo escolar, mas em possibilitar a constituição de um programa curricular flexível e capaz de se adequar, permanentemente, à volatilidade do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação integral dos estudantes está definida como a “[...] *capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros*” (MÉXICO, 2008, p. 23, grifo nosso).



A reforma do Bachillerato mexicano apresenta aspectos do paradigma economicista que deu sustentação às políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, na década de 1990, e, no Chile, desde a década de 1970, inspiradas pelos princípios liberais, que apontavam o produtivismo e a meritocracia como meios e fins da educação pública, e apostava na privatização como ferramenta capaz de (re)qualificar o ensino público. Como consequência, na década de 1980, a participação do ensino privado abrangia 40% das matrículas da educação básica do Chile.

Nesse processo, mais de 12% das escolas secundárias do Chile, de caráter técnico-profissional, administradas pelo governo federal, foram transferidas para as corporações de empresários. O resultado foi uma forte presença do setor empresarial na definição das diretrizes do ensino primário e secundário. Cabe salientar que, em 2002, as escolas particulares subsidiadas pelo estado ofertavam 37,8% das matrículas da educação básica (SCHWARTZMAN, 2007).

Com o fim do regime militar no Chile, em 1990, o novo governo (Concertación de Partidos por la Democracia) iniciou uma série de reformas a fim de aumentar o financiamento do Estado na educação, porém a estrutura tipológica e operacional das instituições de ensino não sofreu grandes alterações (CUNHA, 2000). A perspectiva gerencial, desenvolvida por duas décadas, permaneceu, e foi, nesse cenário, que se instituiu o processo de ampliação da jornada escolar, tendo como objetivo a reforma da educação básica, visando:

- (i) [...] mejorar los aprendizajes: ya que se reconoce el mayor tiempo es un factor que afecta positivamente al aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento.
- (ii) Para lograr mayor equidad en la educación: ya que la JEC permitirá atender a la población de alto riesgo social y educativo, y al mismo tiempo es una acción que iguala las oportunidades de aprender al aumentar de manera significativa el tiempo de trabajo escolar a todos los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados por el Estado y no sólo a un sector minoritario y privado como había sido hasta entonces (GARCÍA-HUIDOBRO; CONCHA, 2009, p. 4).

Ainda segundo García-Huidobro e Concha, no campo social, a ampliação da jornada escolar pretendia também promover:



El cuidado de los niños y jóvenes habida cuenta de la necesidad de aumentar el trabajo femenino en los sectores más pobres de la población<sup>5</sup> y el aumento del espacio social, recreativo, cultural y deportivo en las poblaciones urbanas y sub-urbanas pobres densamente pobladas, al existir después de las cinco de la tarde un conjunto de establecimientos que pueden quedar liberados para la comunidad, lo que no sucedía cuando estos funcionaban en doble jornada (GARCÍA-HUIDOBRO; CONCHA, 2009, p. 4).

A implantação do ensino de tempo ampliado e a reconfiguração do currículo escolar no Chile resultam de um amplo movimento social e de professores que reivindicavam reformas no campo educacional, mas também do interesse corporativo do setor empresarial. Sendo assim, estabeleceram-se quatro eixos indutores da Reforma Educacional Chilena: a) os Programas de Melhoramento e Inovação Pedagógica, cuja função era fornecer recursos didáticos e pedagógicos para as escolas a fim de propiciar melhores condições para as práticas de ensino, b) a Reforma Curricular, caracterizada pela constituição de um currículo nacional de base comum, c) o Desenvolvimento Profissional dos Docentes, que buscava a melhoria da formação dos professores mediante o estabelecimento de cursos de formação inicial e continuada realizados em parceria com as universidades públicas e privadas, especialmente para o aprofundamento das saberes dos campos disciplinares; d) Jornada Escolar Completa Diurna (JEC), que ampliou a jornada de ensino em escolas primárias e médias, públicas e particulares, subsidiadas pelo Estado.

Por conseguinte, a Lei Nacional de Educação Básica, lançada em 1996, determinava que, gradativamente, as escolas fundamentais e médias passariam a ser operacionalizados em 38 e 42 horas de atividades pedagógicas semanais respectivamente. Houve, portanto, um acréscimo de 5 e 6 horas na grade curricular nacional. Todavia, para serem incorporadas ao programa, as escolas deveriam apresentar algumas condições estruturais primordiais, que seriam, segundo a projeção do governo central, universalizadas para todo o sistema nacional de ensino no prazo de seis anos.

Logo, para aderir ao programa JEC, as unidades de ensino deveriam elaborar e enviar para avaliação e aprovação do Ministério da Educação um projeto de reformulação curricular e de ampliação da jornada. As práticas criadas deveriam ter como objetivo principal possibilitar a melhor apropriação dos conteúdos das disciplinas clássicas e elevar o desempenho dos alunos

nos exames de verificação de aprendizagem. Ainda, as instituições de ensino deveriam ter as condições infraestruturais e os equipamentos pedagógicos adequados para o atendimento dos alunos e garantir, formalmente, o tempo pedagógico complementar, despendido para o trabalho técnico e pedagógico dos professores.

Embora o Ministério de Educação chileno tenha avaliado a implantação do JEC como política positiva para o sistema de ensino do país e para a formação e segurança das crianças e jovens, pois ficavam sob a tutela da escola enquanto os pais estão trabalhando, as apreciações avaliativas não capturam melhorias significativas em áreas específicas de aprendizagem, a exemplo de linguagem, matemática e ciência. Os acréscimos de desempenho observados estavam diretamente relacionados com o tipo de escola que o aluno frequentava (municipal estatal, privada subsidiada ou particular), com o tipo de ingresso na instituição de ensino, com ou sem prova de seleção, as condições socioeconômicas e culturais dos pais e a capacidade e limitação financeira dos municípios (BLOQUE SOCIAL, 2006; GARCÍA-HUIDOBRO; CONCHA, 2009). Ainda, segundo o documento *La crisis educativa en Chile: diagnóstico y propuestas*, produzido pelo Bloque Social, em dezembro de 2006:

Las reformas curriculares y programas especiales desarrollados por los gobiernos de la Concertación para generar una educación de calidad no han tenido éxito. Lo objetivo es que hoy no existe una educación integral, y que la supuesta calidad se establece sólo a partir de los peores o mejores resultados del SIMCE, que sólo dan cuenta de los rendimientos en determinados contenidos y competencias de algunas áreas del Curriculum.

Son estos contenidos del SIMCE lo que se refuerza en cada una de las escuelas y liceos, incluso en las horas de Jornada Escolar Completa, que supuestamente debieran servir justamente para una formación integral y mejor desarrollo del sujeto (BLOQUE SOCIAL, 2006, p. 5).

A análise do enunciado do Bloque Social (2006) propicia desvelar que a ampliação do tempo escolar não promoveu melhorias na formação oferecida pelas escolas chilenas porque o principal objetivo do Programa era atender a exigências externas às escolas e distantes das biografias e demandas socioculturais dos estudantes.



Segundo Santomé (2013, p. 47), “[...] o controle da produção, orientação e utilização e distribuição do conhecimento está claramente marcado pela origem do financiamento”. No caso do Chile, embora o Estado fosse o maior financiador das escolas, o setor empresarial assumiu a função de produzir e administrar as práticas e os conteúdos do currículo escolar e de definir o que seria um sistema de ensino eficaz e um estudante qualificado.

É possível observar, por meio das experiências políticas analisadas, especialmente a chilena, que a ampliação das atividades curriculares e da jornada escolar não é sinônimo de reformulação paradigmática, porque a ampliação da carga horária de atividades nas escolas, assim como a criação de práticas pedagógicas, podem ser apenas instrumentos para reforçar ou consolidar uma perspectiva política sobre a função social da escola.

Destarte, no cenário latino-americano, a Venezuela parece ser um dos poucos países – além de Cuba – que observam a educação integral, no discurso oficial, como concepção político-pedagógica estrutural para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, não apenas como um modelo operacional. Pois,

El Proyecto Escuelas Bolivarianas constituye una política del Estado Venezolano, dirigida a brindar una educación integral, de calidad, a niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar y básica de I y II Etapa, afrontando las deficiencias presentadas en dichos niveles. El proyecto se inscribe en el proceso de transformación política y social que vive el país y responde a la alta prioridad que se le otorga a la educación como eje fundamental para la transformación social dentro de este proceso.

[...]

La nutrición, la salud, el deporte, la recreación, la cultura, el maestro como líder y constructor social, la recuperación ambiental del espacio escolar, forman parte del concepto de calidad educativa (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2003, p. 4, 19).

Sendo assim, o Projeto Piloto Escuela de Tiempo Completo (ETC) apresenta-se como elemento estrutural para uma nova proposta social. É importante esclarecer que existe um forte movimento pelo reconhecimento da diversidade das etnias indígenas do país e, por isso, as comunidades exercem grande influência sobre a composição do currículo escolar. “De tal forma que todas las actividades son consideradas curriculares y su distribución en la carga horaria

responde a la planificación que el conjunto de docentes, alumnos y comunidad consideren pertinentes” (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2003, p. 20).

No caso do ensino médio, a formação técnica é apontada como demanda socioeconômica imediata e como recurso necessário ao desenvolvimento do país. Nesse sentido, a orientação do Estado é para que as unidades de ensino desenvolvam seus projetos educativos, considerando as necessidades do cenário produtivo local e nacional.

É importante esclarecer que a Venezuela, desde 2005, tem sido o principal país da América Latina a contrair empréstimos com a China, reduzindo, portanto, a influência das agências multilaterais, BM e BID, na regulamentação de suas políticas sociais, uma vez que o principal interesse da China está em garantir a produção e compra de combustível. Logo, as normas de crédito estão focalizadas na implantação e no desenvolvimento de projetos de mineração e energia e a credora não fixa medidas intervencionistas aos países devedores. Sendo assim, “[...] em geral, os países com governos de esquerda preferem recorrer à China e evitar, assim, a imposição de políticas neoliberais” (CASAS MANZANO, 2015). O efeito disso no campo educacional é que a atenção das práticas escolares pode estar mais voltada para atender às demandas sociais e produtivas das comunidades do país e menos para apresentar, em curto prazo, saldos mais positivos na realização dos exames de avaliação de desempenho estudantil de âmbito internacional. Esse movimento pode constituir-se como de resistência aos efeitos das políticas educacionais implantadas no país, na década de 1990, fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal (MELO, 2004).

Observa-se que a ampliação do tempo escolar tem sido apresentada por governos de diversos países como estratégia técnica e política para melhoria da educação básica ofertada, de modo geral, às comunidades mais pobres. De certo modo, a constituição das escolas em jornada ampliada é um avanço porque retoma, mesmo de forma restrita, a discussão de que as problemáticas surgidas nos processos de ensino-aprendizagem não estão relacionadas unilateralmente com as potencialidades individuais do sujeito aprendiz.



## Considerações Finais

Nos diversos países, os líderes governamentais assumem posições políticas e pedagógicas distintas, não existe um modelo universal para o estabelecimento da diversidade curricular e para a ampliação da jornada escolar, porém observam-se tendências. De modo geral, as práticas educativas seguem dois movimentos: ou buscam promover aprendizados que colaborem com o processo de adaptação das pessoas às circunstâncias socioprodutivas do capitalismo ou pretendem produzir relações sociais e saberes que possam favorecer o desenvolvimento de práticas políticas, econômicas e culturais mais igualitárias.

Entretanto, é preciso ter muita atenção na análise das propostas, porque as fronteiras políticas nem sempre são facilmente identificáveis, pois, mesmo idealizados mediante projetos políticos distintos, um objetivo comum aos programas de diversificação curricular e de ampliação da jornada escolar, desenvolvidos na América Latina, é reduzir o índice de crianças e jovens vítimas de violência; e beneficiar os estudantes com os cuidados básicos (ofertar atendimento nutricional adequado, desenvolver hábitos de promoção e proteção à saúde e ampliar as experiências culturais e formativas, que estejam em consonância com os valores e princípios da sociedade). Igualmente, facilitar o ingresso e/ou permanência dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes no mercado de trabalho, sobretudo a força de trabalho feminina.

Dessa forma, as políticas de ampliação da jornada e diversificação do currículo escolar são usualmente defendidas, nos campos político e acadêmico, como práticas de discriminação positiva (RODRÍGUEZ CARRILLO, 2012) ou como política de ação afirmativa que pretende o enfrentamento das desigualdades sociais (LECLERC; MOLL, 2012).

Contudo, uma condição central das ações afirmativas é que se trata de uma política focal que aloca “[...] recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente” (GEMAA, 2011, s/p.). Assim, uma política voltada à reestruturação do currículo da escola pública, que atende a maior parte das crianças e jovens em idade escolar, não pode ser tratada como “medida corretiva”.

As políticas de ampliação da jornada escolar e de diversificação curricular só poderão apresentar melhorias reais para os sistemas de ensino, dos países latino-americanos, se estiverem associadas a outras políticas que promovam a melhoria das condições de trabalho, moradia e de acesso ao patrimônio cultural aos familiares dos estudantes. De outra forma, serão sempre experiências-modelo que servem como vitrine para captação do apoio popular aos regimes políticos temporários, como os mandatos governamentais da maioria das repúblicas democráticas latino-americanas.

Verifica-se ainda que, quanto maior o financiamento e a aproximação da proposta política com as agências internacionais de fomento, menor a liberdade política e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas. Desse modo, é imperativo que as políticas de reestruturação do escolar sejam financiadas unicamente com recursos obtidos mediante os rendimentos resultantes da produtividade dos setores econômicos do próprio país.

Observa-se, portanto, que a maior parte das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina está direcionada ao público que frequenta o ensino fundamental, na perspectiva de garantir a elevação do nível de escolarização e a proteção social das crianças. Para o ensino médio, a inclusão da formação profissional é o que determina, na maioria dos casos, o interesse pela diversificação das práticas curriculares e ampliação do tempo escolar.

## Referências

ALVARADO, Teresa. Así funciona el modelo de Escuela Inclusiva. **Transparencia Activa**, San Salvador, 30 maio 2013. Disponível em: <http://www.transparenciaactiva.gob.sv/asi-funciona-el-modelo-de-escuela-inclusiva/>. Acesso em: 25 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Programa de Escuelas a Tiempo Pleno se extiende a 2,285 centros educativos. **Transparencia Activa**, San Salvador, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://www.transparenciaactiva.gob.sv/programa-de-escuelas-a-tiempo-pleno-se-extiende-a-2285-centros-educativos/>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Uruguay**: equidad y calidad de la educación básica 2007 documento del Banco Mundial. Informe n.º 38.082, 9 mar. 2007. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/10/24/00031>



0607\_20071024104856/Rendered/PDF/380820UY0EducacionOwhiteOcover01PUBLIC1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes:** una nueva agenda para la educación secundaria. Washington: DC, 2007a. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expending\\_opportunities\\_secondary\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expending_opportunities_secondary_Spanish.pdf). Acesso em: 31 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desconectados:** habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington: DC, 2012. Disponível em: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina-washington-banco-interamericano-de-desarrollo-bid/#.VWX-aJ1WGPIU>. Acesso em: 31 jul. 2017.

EL BANCO Mundial señala regresión educativa en México. **El Sol de Nayarit**, 15 abr. 2015. Disponível em: <http://www.elsoldenayarit.mx/cultura/34132-el-banco-mundial-senala-regresion-educativa-en-mexico>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BLOQUE SOCIAL. **La crisis educativa en Chile:** diagnóstico y propuestas. Dic. 2006. Disponível em: [http://opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Documento\\_Bloque\\_Social\\_Noviembre.pdf](http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf). Acesso em: 9 jul. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2013.

CASAS MANZANO, Alba. Os empréstimos da China à América Latina crescem 22 bilhões de dólares. **El País**, Economía, Madrid, fev. 2015. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/m/brasil/2015/02/27/economia/1425072766\\_388301.html](http://brasil.elpais.com/m/brasil/2015/02/27/economia/1425072766_388301.html). Acesso em: 26 abr. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-69, dez. 2000.

DECLARAÇÃO DE DAKAR 2000. **Educação para todos:** texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 17 jan. 2014.

EDUCACIÓN integral: el desafío para una Iberoamérica con enfoque social. In: INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA, 2011. Disponível em: <http://www.ei-ie-al.org/declaraciones/100910Iberoamerica.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.



EL SALVADOR. **Elementos para el desarrollo de modelo pedagógico del sistema educativo nacional**: versión final. San Salvador: Ministerio de Educación, 2013.

FLORIT, Héctor. Prólogo del Consejo de Educación Inicial y Primaria. In: MANCEBO, María Ester; ALONSO, Cecilia. **Programa Aprender de Uruguay**: las visiones y opiniones de los maestros y directores. Montevideo: Unicef, 2012. p. 9-12. Disponível em: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014

GAMBOA MONTEJANO, Claudia; GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Miriam. **Planes y programas de educación básica en México**: estudio teórico conceptual, de antecedentes, iniciativas presentadas en la LXI legislatura y derecho comparado. México, DF: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, 2012. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPHSS-56-12.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo; CONCHA, Carlos. **Jornada escolar completa**: la experiencia chilena. 2009. Disponível em: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **O que são ações afirmativas?** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos, UERJ, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>. Acesso em: 28 abr. 2015.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LLAMBÍ, Cecilia; PERERA, Marcelo; PIÑEYRO, Leticia. **Dimensionamiento económico de la extensión del tiempo pedagógico en educación primaria**. Montevideo: Centro de Investigaciones Económicas, 2010.

MELO, Adriana Sales de Melo. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDFAL, 2004.

MÉXICO. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. **Reforma integral de la educación media superior en Mexico**: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: 2008. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PÊCHEUX, Michel. LER o arquivo hoje. In: ORLANDI, Erni (Org.). **Gestos de leitura**: uma história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Plan educación para todos Venezuela**: balance nacional y programa de trabajo. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003.

RODRÍGUEZ CARRILLO, Fernando. Escuela Inclusiva vs Escuela de Tiempo Completo. In: BARRAZA MACÍAS, Arturo (Coord.). **Modelos escolares contemporáneos**: su abordaje a través de análisis comparativos. México: Instituto Universitario Anglo Español Posgrado, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Chile**: um laboratório de reformas educacionais. In: SEMINÁRIO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA Câmara dos Deputados: Brasília, 2007. (Promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados).

THE WORLD BANK. **Uso del tiempo en las Escuelas de Jornada Ampliada de la República Dominicana**. Washington: The World Bank, 2012. Disponível em: [http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/gineida-2/2012-reporte-uso-del-tiempo\\_rdominicana-v2.pdf](http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/gineida-2/2012-reporte-uso-del-tiempo_rdominicana-v2.pdf). Acesso em: 22 abr. 2015.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Avances y problemas de la educación uruguaya**: 15 avances, 7 desafíos y acciones para el 2014. Sesión de la Comisión Permanente del Poder Legislativo, feb. 2014. Disponível em: [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances\\_y\\_desafios\\_de\\_la\\_educacion\\_uruguay\\_11\\_de\\_febrero\\_de\\_2014\\_mec.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances_y_desafios_de_la_educacion_uruguay_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf). Acesso em: 22 abr. 2015.

105

Profa. Dra. Andréa Giordanna Araujo da Silva  
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura  
E-mail|agiordanna@hotmail.com

Recebido 15 ago. 2017

Aceito 6 out. 2017

## Concepções de pesquisa a partir da experiência formativa vivenciada no espaço grupal

Denize da Silveira Foletto  
Sílvia Maria de Aguiar Isaia  
Universidade Federal de Santa Maria

### Resumo

Este artigo tem como objetivo principal compreender a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo de pesquisa consolidado no CNPq, a partir da experiência formativa vivenciada no espaço grupal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com apoio no referencial teórico da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2012), e que utilizou como procedimento de interpretação a abordagem hermenêutica-reconstrutiva. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas coletivas com as dezessete integrantes do grupo. Como resultado, observou-se um significativo deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, no que tange à compreensão das integrantes sobre pesquisa. Assim, conclui-se que a reflexão realizada no espaço coletivo e as ações conjuntas, efetivadas pelas integrantes, proporcionaram mudanças na realidade do grupo e nas concepções delas sobre pesquisa.

Palavras-chave: Formação de pesquisadores. Concepções de pesquisa. Espaço grupal

106

### Research conceptions from follow up the formative lived experience in the group space

### Abstract

This article has as main objective to understand the research conception of the members of a research group consolidated in the CNPq, from follow up the formative lived experience in the group space. This is a qualitative research, supported by theoretical framework of Habermas's (2012) Theory of Communicative Action, which used the hermeneutic-reconstructive approach as an interpretation procedure. Collective interviews were held with the seventeen members of the group. As a result, it was observed a significant displacement of the cognitive-instrumental rationality to communicative rationality, in what concerns the understanding of them on what is research. Thus, it is concluded that the reflection carried out in the collective space and the joint actions effected by the members, provided changes in reality of the group and in their conceptions about research.

Keywords: Researchers formation. Research conceptions. Group space.



## Concepciones de la investigación desde la experiencia formativa vivenciada en el espacio del grupo

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal comprender la concepción de la investigación de las integrantes de un grupo de investigación consolidado en el CNPq, desde la experiencia formativa vivenciada en el espacio grupal. Se trata de una investigación cualitativa, con embasamiento en el referencial teórico de la Teoría de la Acción Comunicativa, de Habermas (2012), y que ha utilizado como procedimiento de interpretación el abordaje hermenéutico-reconstructivo. Para la colecta de los datos fueron realizadas entrevistas colectivas con las diecisiete integrantes del grupo. Como resultado, se observó un significativo desplazamiento de la racionalidad cognitivo-instrumental para la racionalidad comunicativa, en lo que se refiere a la comprensión de las integrantes de la investigación. Así pues, se concluye que la reflexión realizada en el espacio colectivo y las acciones conjuntas efectuadas por las integrantes, proporcionaron cambios en la realidad del grupo y en las concepciones de ellas sobre la investigación.

Palabras clave: Formación de investigadores. Concepciones de investigación. Espacio grupal.

107

### Introdução ao problema da pesquisa

Neste artigo são expostos os resultados parciais de uma investigação que visou formar conhecimentos sobre um assunto pouco denunciado e discutido nos textos da literatura especializada do contexto universitário, que diz respeito aos problemas referentes à formação de pesquisadores em grupos de pesquisa, constituído por um espaço grupal.

Os estudos desenvolvidos acerca da Pedagogia Universitária têm demonstrado que, cada vez mais, o foco da carreira acadêmica tem se centrado na produção científica dos professores a partir do desenvolvimento da pesquisa. Contudo, o que se vê hoje, apesar da crescente demanda das pesquisas, é a pouca discussão sobre o que se tem investigado e o que se faz concretamente a esse respeito. Ou seja, investigam-se e identificam-se os problemas, mas não são discutidos, tampouco sugeridos e/ou colocados em ação a correção e o tratamento dos mesmos. A ausência de diálogo no coletivo faz com que cada pesquisador fique preso a sua teoria, a sua pesquisa,

ao seu mundo particular. Isso é um grande problema, pois a falta de diálogo não oportuniza a troca, a crítica e, conseqüentemente, a reconstrução de um determinado problema.

Com esse pensamento, iniciou-se um questionamento sobre a formação do pesquisador, em que é possível perceber esse processo formativo atravessado por compreensões político-pedagógicas, que estão mais dependentes das condições teóricas e práticas, necessárias à constituição de conhecimentos e saberes docentes, do que de um processo de tomada de decisão. De acordo com Lüdke (2001), existe uma polissemia de concepções sobre o que é pesquisa, dizendo que muitas práticas ditas como pesquisa não passam de relato de experiência ou projetos, tendo como objetivo produzir material didático e/ou metodológico. Segundo a autora, a universidade exerce um papel fundamental para que a prática da pesquisa encontre possibilidades mais promissoras.

Foi, então, no interior de um grupo de pesquisa de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, que se propôs realizar a análise dos dados no contexto grupal, que emergiu a ideia de pesquisar sobre a formação de pesquisadores neste contexto. Para isso, este grupo de pesquisadoras<sup>1</sup>, esteve engajado em pensar, aprender e interpretar as narrativas de professores universitários.

Nesse sentido, neste artigo, a discussão acontece em torno de um aspecto bastante particular da formação de pesquisadores, ou seja, a concepção de pesquisa. Para tanto, foi proposto às integrantes por meio de entrevista coletiva com os subgrupos<sup>2</sup>, que narrassem a sua concepção de pesquisa. A intenção, ao realizar esta entrevista coletiva, foi, através de uma interpretação hermenêutica, compreender a concepção de pesquisa das integrantes atravessada pela experiência formativa vivenciada no espaço grupal.

Portanto, este artigo se constitui com base na reflexão sobre a necessidade de se apontar caminhos mais promissores para a formação de um sujeito pesquisador que reavalie conjuntamente o campo da pesquisa em educação, em benefício de todos. Ou seja, a formação de um pesquisador multiplicador e independente que se proponha ao incentivo à mudança da realidade, e não, apenas, a sua mera interpretação.



## O percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que é pensada e gestada com base na participação dos sujeitos, ou seja, “[...] são qualitativas porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 3).

Tendo, como pano de fundo, a *Teoria da Ação Comunicativa*, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), compreendeu-se a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo, a partir da experiência formativa, vivenciada no espaço grupal.

Na abordagem hermenêutico-reconstrutiva, analisaram-se os discursos dos sujeitos da pesquisa, tendo como paradigma dois modelos amplos de racionalidade: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade, presentes nos aportes teóricos de Habermas (2012).

A pesquisa ocorreu em uma Universidade Federal, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos foram as dezessete integrantes do grupo de pesquisa. Contou com a participação da líder do grupo, de estudantes e ex-estudantes do mestrado e doutorado, estudantes da iniciação científica e participantes externos que se engajaram para realizar uma análise narrativa grupal.

Como coleta de informações efetivaram-se entrevistas semiestruturadas com os subgrupos formados dentro do grupo maior, cujo objetivo foi registrar e compreender o entendimento de cada uma sobre pesquisa.

As entrevistas com os subgrupos iniciaram no segundo semestre do ano de 2015 e finalizadas no segundo semestre de 2016. Foram gravadas e realizadas, coletivamente, de acordo com a disponibilidade de horário das entrevistadas. As questões propostas às integrantes foram perguntas sem uma sequência preestabelecida e serviram como guia para a entrevistadora.

O primeiro subgrupo entrevistado era composto por sete integrantes; o segundo subgrupo, por quatro; e o terceiro por seis membros. Visando preservar a identidade das integrantes do grupo de pesquisa, elas são identificadas, no corpo deste trabalho, como IGP2, IGP3, IGP4, IGP6, IGP7, IGP8, IGP10, IGP11, IGP12, IGP15 e IGP17.

Após a transcrição das entrevistas, foram escolhidos recortes para análise os quais foram selecionados conforme os objetivos da proposta e que

forneceram marcas de racionalidade. Pode-se entender racionalidade como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos. Racionalidade revela um determinado modelo de comportamento humano e é entendida como uma manifestação inata da capacidade humana. Desse modo, as marcas de racionalidade encontradas nas falas das integrantes possibilitaram a compreensão das duas mais importantes formas de racionalidade filosófica: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade ou da linguagem, aproveitada sob a forma de comunicação.

Nesse contexto, vale lembrar que o paradigma da subjetividade é o paradigma da dominação. É o que opera sozinho, procurando afastar as pessoas e torná-las meio para um fim predeterminado tecnicamente. Por isso, ele se sustenta na racionalidade técnica, visto que oculta com o véu da neutralidade os objetivos da dominação. Nesse sentido, a subjetividade está dependente da inserção de sujeitos num mundo compartilhado, onde existem saberes e normas que são acordadas e regulam, fixam nossas ações.

Em contraposição ao paradigma da subjetividade, no paradigma da racionalidade comunicativa, tem-se outro modo de compreender e fazer acontecer a educação. Nesse paradigma, a educação é elaborada e conduzida de forma muito mais abrangente, natural, autêntica, compromissada com a emancipação e a organização solidária das pessoas. Portanto, a racionalidade comunicativa se apresenta como uma nova moldura paradigmática, fundamentada na linguagem, que é comum a todos, cujo objetivo é possibilitar o entendimento, bem como construir o consenso<sup>3</sup>, respeitando e promovendo as principais características do ser humano, ou seja, as diferenças individuais. A racionalidade comunicativa pressupõe “[...] a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012, p. 674 e 675). A intersubjetividade tem a ver com a interação entre diferentes sujeitos que constitui o sentido cultural da experiência humana. Pode-se acrescentar que ela foi incorporada pela TAC de Habermas e é entendida, nesse caso, como uma condição inerente à situação humana (no mundo da vida) e, a linguagem, é o *médium* indispensável de sua interação.

Logo, para Habermas (1989) o importante, na interpretação hermenêutica, para que se possa assegurar a validade de seus proferimentos, é que o intérprete possa recorrer a padrões de racionalidade. Ou seja, Habermas



afirma que todo esforço de compreensão se sustenta em uma racionalidade. Dessa forma, a compreensão do que foi interpretado, depende do quanto os intérpretes estão dispostos a participar em determinada situação de comunicação. O autor considera que não é possível compreender sem que essa disposição esteja apoiada em alguma pretensão de interpretação racional das razões evocadas por alguém, de modo a justificar, nos momentos de interação, suas escolhas, argumentos e estratégias.

Stein (1996, p. 107), em seus escritos sobre hermenêutica, também sugere que “[...] temos que definir o paradigma no qual os textos que vamos enfrentar e ler se situam. Em que paradigmas se movem, onde nós nos movemos”. Portanto, não basta apenas caracterizar as racionalidades onde as narrativas se situam, mas também é preciso um aspecto fundamental explicitar a partir de qual racionalidade ou paradigma se está pronunciando nossos juízos; a partir de qual lugar ou horizonte está-se realizando esta leitura hermenêutica. Os paradigmas, portanto, têm “[...] um modelo teórico determinado, têm um conceito determinado de racionalidade, de verdade, de método” (STEIN, 1996, p. 107) e é no interior desses paradigmas que os conceitos encontram ressonância.

Identificar, interpretar e compreender uma realidade a partir do horizonte da hermenêutica-reconstrutiva significa apresentar compreensões que permitam repensar as diversificadas contribuições dadas, sempre com base em uma interpretação mais ampla.

Conforme já se pontuou, escolher a hermenêutica-reconstrutiva como caminho metodológico significa, além de realizar um constante ir e vir, no fluxo subjetivo-objetivo e objetivo-subjetivo entre o esclarecimento de ideias próprias e a discussão com o pensamento do outro, fazer a conexão entre compreensão e validade, visto que uma pretensão de validade contém a afirmação de que algo é digno de ser reconhecido. Além disso, é necessário enfatizar que o exercício hermenêutico pautado no diálogo, não se resume à opção metodológica, porém mais do que isso: “como polo de entendimento possível” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 423). Em outras palavras, adotando o exercício hermenêutico do diálogo, se está levando em consideração as diferentes vozes que precisam ser ouvidas.



Portanto, este texto apresenta, na sua continuidade, uma discussão sobre como o trabalho do filósofo alemão Jürgen Habermas pode contribuir com os estudos sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal.

## A Teoria da Ação Comunicativa

Ao compreender que constituir um grupo de pesquisadores é fazer “comunicação pedagógica”, se está sugerindo que essa área tem uma “racionalidade comunicativa”. O que leva a concluir isso é o fato de a comunicação despontar como elemento principal em todos os momentos do processo de organização e desenvolvimento de um grupo. Nesse sentido, a comunicação não apenas perpassa todos os momentos do processo, mas também é o elemento que o possibilita existir. Em face dessa argumentação, optou-se pelo referencial teórico da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), para fundamentar as análises das narrativas das integrantes do grupo de pesquisa. Esse autor, embora não tenha se dedicado a pensar o universo da educação<sup>4</sup>, estruturou reflexões que possibilitam entender melhor qualquer situação vivencial, baseada em relações comunicativas.

112

A virada linguística, conforme Habermas, é a transição da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Em outras palavras, é a transição do paradigma subjetivo para o intersubjetivo. Segundo o autor, “[...] a guinada lingüística havida na filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo” (HABERMAS, 1990, p. 53). Com base nessa transição, a linguagem passa a ter importância no contexto atual da filosofia, pois a “virada linguística” propiciou o reconhecimento da razão que opera na prática comunicativa cotidiana. Essa prática comunicativa cotidiana é o meio pelo qual se forma e se reproduz tudo o que diz respeito à cultura, à vida social e à formação da personalidade dos indivíduos.

Guinada Lingüística é muito mais o resultado da obra construtiva do entendimento, a qual se efetua através das formas de uma intersubjetividade rompida. O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento lingüístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no



momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis (HABERMAS, 1990, p. 57-58).

Nesse processo, entende-se a linguagem como a maneira mais natural e verdadeira para todos os entendimentos mútuos. O conceito de entendimento remete a um “[...] comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se mede segundo pretensões de validade criticáveis” (HABERMAS, 2012, p. 147). Assim, a linguagem propicia os entendimentos, o consenso, os acordos que um grupo de sujeitos que dialogam entre si requer.

A mudança da subjetividade – princípio fundamental da filosofia da consciência – para a intersubjetividade permite estabelecer a diferença entre uma relação dialógica (sujeito-sujeito), e uma relação instrumental (sujeito-objeto), expandindo o caráter interativo da educação. Corroborando as palavras de Hermann (2004), pode-se dizer que o conceito de ação comunicativa ajuda a esclarecer o problema das relações entre subjetividade e intersubjetividade na ação pedagógica, diante do fracasso das tentativas de entender a educação como essencialmente interativa e não mais embasada na relação meio-fim. Segundo Habermas (2012), ações orientadas a um fim são aquelas destinadas a solucionar problemas. Portanto, é fundamental se buscar uma relação intersubjetiva no processo educativo, de modo que não se priorize a relação meio-fim. Habermas indica que a intersubjetividade é possível, pois a entende como “linguagem” e “mundo da vida”, como práxis comunicativa. Para o autor, “[...] o Mundo da Vida é, a princípio, um mundo intersubjetivo, ou seja, a estrutura básica da realidade comum a todos. O mundo da vida é toda a realidade contextual” (HABERMAS, 1994, p. 494-495).

Em conformidade com Hermann,

Uma das implicações para a educação a partir da idéia de práxis comunicativa é conceituar ação como um sentido fundamental de interação. A ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado. A educação implica a equiparação de professor e aluno, uma vez que a interação traz o reconhecimento recíproco dos participantes da interação e um mundo vivido em comum (HERMANN, 2004, p. 101).

Assim, entende-se que a ação é essencial para a interação e somente acontece porque nos encontramos com outros num mundo compartilhado.

Nesse sentido, a educação exige a paridade entre os indivíduos, visto que a interação assegura o reconhecimento mútuo dos atores. Segundo Habermas,

Tampouco a interação é intercâmbio de sentidos e significados do sujeito, nem reciprocidade, mas um encontro com outro num mundo comum. A intersubjetividade constitui a subjetividade e tem parte na sua estruturação, uma vez que uma pessoa não pode afirmar sua identidade por si. A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois não estão antes da comunicação (HABERMAS, 1991, p. 107).

Tem-se assim, nesse enfoque teórico, o entendimento de educação como interação e, por consequência, o reconhecimento da igualdade dos participantes da interação. O caráter interativo e comunicativo da ação pedagógica não é exclusivo. O comportamento humano não diz respeito, exclusivamente, à ação instrumental e à racionalidade técnico-científica, mas, ao âmbito da racionalidade comunicativa e do reconhecimento intersubjetivo.

114 Com base nessas argumentações, trabalhar com o conceito de intersubjetividade associado com o contexto da formação de pesquisadores no contexto grupal implica trabalhar com a competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa. Competência aqui se refere às aprendizagens que promovem a crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, ou seja, não se trata mais de um sujeito isolado, soberano, absoluto, mas de construir uma autonomia que lhe proporcione melhores condições para participar de processos discursivos. Ao se assumir como essencial a instância do outro, do cultural, do linguístico, se está assinalando a importância da esfera da intersubjetividade humana, entendida como o campo relacional entre sujeitos que compartilham de encontros, confrontos, negociações de diferentes universos de significações. Os sujeitos da comunicação que chegam a um entendimento entre si não estabelecem somente uma relação com o mundo objetivo, mas também a algo no mundo social ou no mundo subjetivo.

Desse modo, Habermas, ao distinguir os tipos de ação social em agir estratégico e agir comunicativo, não está desconsiderando nenhum nem outro. Pelo contrário, ressalta que um agir complementa, está ligado ao outro.



O que o autor traz é a discussão desses tipos de agir. Ou seja, ao priorizar a dimensão intersubjetiva do conhecimento, o autor explica que se valoriza não mais o produto a ser alcançado, mas a proporção dos procedimentos. De acordo com Habermas (2012), os conhecimentos são efeitos de um processo de entendimento entre indivíduos sobre algo, visto que entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas ações do dia a dia.

Nesse sentido, cabe destacar a condição pré-teórica do mundo da vida. O conjunto de seus saberes, proveniente do mundo da vida partilhado por falantes, antecede à reflexão crítica, cabendo ao agir comunicativo gerar a intersubjetividade, em meio a processos argumentativos abertos e livres de coação. Por essa razão, mesmo que todo dissenso represente um desafio peculiar, o mundo da vida situa-se como pano de fundo para o agir comunicativo, pois “[...] todo processo de entendimento acontece ante o pano de fundo de um pré-entendimento exercitado culturalmente” (HABERMAS, 2012, p. 193).

Ainda segundo o autor:

No agir comunicativo, até mesmo o ponto de partida da interação torna-se dependente de que os envolvidos tenham sido capazes entre si de entrar em acordo sobre um julgamento *intersubjetivamente válido* de suas referências ao mundo. Segundo esse modelo de ação, uma interação só pode lograr êxito à medida que os envolvidos cheguem a um consenso uns com os outros; e esse consenso, por sua vez, depende de posicionamentos do tipo sim/não em face de pretensões potencialmente baseadas em razões (HABERMAS, 2012, p. 203).

Dessa forma, no agir comunicativo a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. O agir comunicativo gera-se ao enfoque performativo, mediante o qual os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Nesse contexto, a linguagem – percebida no âmbito da pragmática universal – situa-se como *médium* regulador do entendimento mútuo e se consolida como forma de ação social, além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos, livres de coação.

Sendo assim, pode-se entender linguagem, no contexto do paradigma do agir comunicativo, como um “meio” que transmite valores culturais e sustenta

um consenso que se reproduz com qualquer ato a mais de entendimento. A linguagem pode ser entendida como um *médium* de integração social e de entendimento-intersubjetivo no qual os atores podem compartilhar seus interesses do mundo da vida. A linguagem proporciona o entendimento, aproxima os indivíduos dentro da sociedade, coordena as ações, ajuda na formação da personalidade e amplia a cultura, pois a linguagem e a cultura são os elementos constitutivos do mundo da vida. Supõe-se o mundo da vida como “[...] a soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (HABERMAS, 2012, p. 108). No mundo da vida, as pessoas vivem, pensam, se relacionam, agem de modo interativo, social e solidário numa conotação intersubjetiva. Além disso, no mundo da vida as pessoas compartilham suas vivências num processo natural.

Portanto, dentro do contexto do agir comunicativo, e sintetizando de forma geral as ideias do autor, pode-se dizer que a linguagem é processo, é meio essencial e necessário que os seres humanos utilizam para evoluir na cultura, na sociedade e na comunicação. Com a linguagem, é possível estabelecer discursos, reflexões, argumentações, compreensões, consensos, interações, iniciativas e ações. Do contrário, tornar-se-iam impossíveis os acordos, os entendimentos, a resolução e a reconstrução de problemas.

Nessa perspectiva, na sequência, dar-se-á continuidade às discussões compreendendo a concepção de pesquisa das integrantes do grupo.

## Concepções de pesquisa: compreensões do processo

Neste trabalho, as integrantes do grupo de pesquisa foram solicitadas a comentar a concepção delas sobre pesquisa. Com base na análise realizada nas falas das integrantes, pôde-se levantar concepções que foram relatadas na maioria das entrevistas.

Talvez o mais revelador a partir deste estudo foi encontrar as diferenças entre as integrantes em suas narrações sobre o que pensavam que constitui uma investigação. Não surpreendentemente, as integrantes na sua maioria usaram palavras-chave que indicaram seu próprio caminho de pesquisa e a experiência como base para os seus exemplos. Veja-se:



Acho que uma investigação necessita estar fundada em alguns valores significativos, como pessoais do pesquisador, em que esse necessita ser neutro, gerativo, criativo e reflexivo (IGP2, 2015).  
[...]

Na minha concepção, uma boa investigação é a que nasce de um problema vivenciado pelo pesquisador que delinea um caminho minuciosamente pensado de acordo com a realidade/cenário a ser investigado (IGP3, 2016).

Relacionando as falas, é interessante notar que as integrantes narraram o processo de pesquisa como criterioso, particularmente, por um lado, com a ideia de fazer ligações e integrar o conhecimento existente ao novo. Por outro lado, houve uma ênfase considerável na pesquisa como um processo sistemático. Por exemplo, a pesquisa “[...] é o processo sistematizado que investiga para comprovar ou refutar hipóteses geradas a partir da empiria [...]” (IGP6, 2015), e “[...] o que é significativo, mas de uma forma sistemática” (IGP11, 2016). Verifica-se nessas falas, mesmo concordando-se que uma pesquisa deve ser sistemática, com objetivos definidos, uma racionalidade instrumental, pois as integrantes afirmam que, no contexto da pesquisa, para ser significativo, necessita ser organizado e partir da empiria. Ou seja, entende-se que as integrantes aliam a importância da pesquisa, no que tange à construção do conhecimento, à prática de organização do estudo. Observa-se que a ideia de pesquisa não constitui, tampouco revela, necessariamente, um paradigma pertinente de conhecimento. Portanto, como procedimento de aprendizagem, a pesquisa pode estar a serviço de mais de um paradigma, isto é, pode valer tanto para o paradigma da filosofia do sujeito, como para o da razão comunicativa.

Além disso, na continuação do diálogo com as integrantes sobre qual o entendimento de uma investigação, percebeu-se inicialmente, uma tendência em valorizar o trabalho individual do pesquisador. Veja-se

Eu gostei de fazer a análise no grupo, achei interessante e um trabalho extremamente desafiador, mas às vezes eu pensava que, se eu estivesse sozinha, ela (a pesquisa) renderia mais; eu faria diferente muita coisa, com certeza (IGP15, 2016).

Aqui, nessa fala, observa-se certo descrédito pela análise coletiva das narrativas. Nessa fala, a ação do pesquisador se mostra orientada por uma

visão identificada com a filosofia da consciência ou do sujeito – que num primeiro momento aposta na tarefa individual com a certeza de um resultado com êxito. Isso vem ao encontro das ideias de Habermas (2012, p. 495), pois, para o filósofo, o êxito é definido como “[...] ocorrência de um estado desejado no mundo estado que se pode efetivar de maneira causal, por feito ou omissão direcionados a um fim”. Com base nesse pensamento, existem duas questões pertinentes que abrangem essa racionalidade: 1ª) a questão da formação do pesquisador; e 2ª) a questão da autonomia para o exercício da escrita.

Certamente à primeira questão, acredita-se que essa tendência em agir/pesquisar individualmente está impregnada na prática cotidiana do professor/pesquisador desde o curso de graduação, que, possivelmente, está fundamentada numa racionalidade instrumental. De acordo com estudos sobre professores formadores de professores (SCREMIN, 2014) fica evidente que a própria noção de metodologia de ensino ainda está sendo operacionalizada com base em um paradigma tradicional de educação, ou seja, calcada numa racionalidade instrumental a qual não sintoniza com as necessidades formativas dos contextos emergentes. Dessa forma, a lógica instrumental que preza pela produção está fundamentando a maneira como a maioria dos professores exerce sua função de pesquisador, o que representa, em partes, um prejuízo a todos os envolvidos nesse processo.

A segunda questão diz respeito à “autonomia” do pesquisador. Veja-se:

Eu acho que pesquisar é quando o sujeito baixa a cabeça e faz, não deixa pra depois, porque você não pode perder tempo. Precisa sistematizar, ou seja, vou fazer isso, isso e isso. A gente precisa ter essa autonomia para poder construir uma formação que seja capaz, posteriormente, de dar conta ao que a gente se propôs (IGP10, 2016).

[...]

Eu sou muito autônoma, sabe... gosto de fazer tudo sozinha...e trabalhar nos subgrupos foi muito desafiador mesmo (IGP15, 2016).

De acordo com as falas acima, ao conceder autonomia aos subgrupos para se dividir e trabalhar de forma independente, foi possível perceber integrantes com pensamentos ainda ligados aos ideais propostos pela filosofia



da consciência, ou seja, de um sujeito autônomo e livre. Essa autonomia é de extrema importância no que tange à liberdade do pesquisador em fazer o seu próprio caminho, elaborar sua pesquisa de acordo com aquilo que vê como mais necessário à sua área de pesquisa. Ademais pode representar um ponto de divergência, quando se admite a possibilidade do não compartilhamento das ideias e discussão das mesmas. Isso é explicável do ponto de vista que se tem ainda na sua grande maioria, um cenário de universidades em que elas concedem aos alunos/pesquisadores um sistema de atuação profissional bastante técnico, voltado para uma concepção iluminista do conhecimento. Nessa concepção iluminista, o conhecimento ocorre através de um ato puro da razão reflexiva, que procura fazer uma correspondência entre o pensar e o objeto representado. Nesse contexto, é provável que haja a disseminação de um pensamento em que os seres dotados de razão devam valer-se da sua capacidade própria de entendimento, sem a colaboração do outro.

O estudo discutido aqui sugere que, a fim de entender como as pessoas pensam sobre o que é pesquisar, precisa-se considerar os fatores contextuais que têm uma influência sobre o entendimento.

Assim, num grupo de pesquisa existem elementos fundamentais em interação: integrantes, projeto e líder. A experiência em grupos de pesquisa tem demonstrado que a presença de um líder é cada vez mais indispensável para o andamento do trabalho e alcance dos objetivos. Nesse processo, cabe ao líder do grupo acompanhar as atividades, motivar a aprendizagem e orientar os integrantes em relação ao trabalho. Nas falas das integrantes entrevistadas, confirma-se a relevância desse papel em busca do processo de entendimento. Veja-se:

Temos na nossa mestra maior a inspiração para o aprendizado na pesquisa, na atuação profissional e, porque não dizer, sobre a vida (IGP3, 2016).

[...]

Acho que a pesquisa foi se transformando. A nossa líder foi tomando mais posse da situação e a gente também conseguindo captar e compreender melhor o funcionamento (IGP2, 2015).

Nestas falas, observa-se que a líder exerce um papel de mediadora nesse processo, uma vez que assume uma função relevante, atuando como intérprete do grupo junto aos membros, esclarecendo as dúvidas, estimulando





o grupo a prosseguir e, ao mesmo tempo, colocando-se como alguém que escuta, compreende, dialoga e dá oportunidade para todas. Assim, há necessidade de um novo olhar para a pesquisa que possibilite aos autores do processo apreender, repensar e entender a realidade, a partir do entendimento. De acordo com Habermas (2012), se as ações sociais são coordenadas pelo caminho do entendimento, são as condições formais que indicam como se podem racionalizar as relações entre os participantes das interações. Portanto, as interações não podem ser guiadas por meio de um “[...] comum acordo *prescrito* por via normativa, mas sim, direta ou indiretamente, por meio de um entendimento *alcançado* por via comunicativa” (HABERMAS, 2012, p. 586).

Nesse sentido, é importante salientar, no que diz respeito às integrantes, a necessidade de considerar a influência da orientadora e sua experiência, bem como o grau do estudo, pois vale lembrar que todas as integrantes do grupo de pesquisa foram orientadas pela mesma pessoa. Parece importante notar que as pessoas não desenvolvem suas concepções de pesquisa em um vácuo. As visões de pesquisa que as integrantes desenvolveram, ao longo de seus estudos têm a ver com a convivência com a orientadora que, ao explorar diferentes formas de estudo e metodologias e níveis de experiência, ajuda essas a desenvolver seus entendimentos sobre a natureza da pesquisa. Portanto, reconhecendo-se que é preciso trabalhar em pesquisa, se faz necessário tornar-se um pesquisador apaixonado e tecnicamente sólido. Ou seja, que mantenha a paixão e, ao mesmo tempo, assegure o rigor da pesquisa. Isso realmente é um desafio.

Aprender a fazer pesquisa é uma das tarefas mais importantes na universidade. É também uma das mais desafiadoras. O objetivo de orientar uma pesquisa é formar pessoas que sejam capazes de lidar com as informações da pesquisa. Contudo, muitas vezes, parece ser apenas a aquisição de um conjunto de fatos isolados e habilidades sem uma compreensão mais profunda da investigação. Há uma necessidade de saber mais sobre a aprendizagem e pesquisa para melhores abordagens para o ensino e ajudar os pesquisadores a aprender a pensar no coletivo e a investigar métodos científicos de uma forma mais eficaz e profunda.

As concepções sobre pesquisa são derivadas dos efeitos cumulativos de experiências anteriores e outras, e assim tendem a ser relativamente estáveis e de influenciar, em certa medida, formas subseqüentes de pensar e agir. Vejam-se alguns recortes:



Construção de conhecimento. Pesquisa nasce de problemas da prática profissional, do cotidiano do professor, do pesquisador e, através desse problema é que se buscam respostas. E, mesmo encontrando respostas, essas se constituem em respostas que geram novas perguntas. Assim, minha concepção de pesquisa é que esta vem para 'alimentar' o ensino, sustentar a extensão e gerar novas pesquisas (IGP3, 2016).

[...]

Pesquisa envolve atividades desenvolvidas com rigor científico acadêmico que têm como objetivo produzir novos conhecimentos a respeito de fenômenos conhecidos ou produzir conhecimento sobre fenômeno até então desconhecido. A pesquisa nos movimenta, é a atividade que motiva questionamentos e dúvidas e, ao mesmo tempo, é a ação que desenvolvemos para encontrar respostas/novas perguntas. Sempre procuro ensinar isso para os meus alunos (IGP7, 2015).

Assim, nas falas acima, as integrantes deixam transparecer, em seus discursos, que as experiências anteriores influenciam o seu modo de pensar sobre o que seja uma investigação, e estas, por sua vez, influenciam as suas formas de ensinar e aprender.

Vejam-se outros recortes:

Entendo uma pesquisa como um amplo movimento de busca por dados que auxiliem a compreensão do tema que a propõe. [...] A pesquisa precisa ter um objetivo a ser respondido/perseguido pelo autor. Uma vez estipulado tal objetivo, a pesquisa precisará ter e apresentar uma metodologia a ser percorrida para que o pesquisador ao cumprir uma organização, possa também levar ao conhecimento dos leitores, como a mesma foi desenvolvida [...] (IGP8, 2015).

[...]

Pesquisar é produzir. Essa produção precisa ter reflexo no mercado de trabalho a fim de levar o conhecimento a outras pessoas, reconhecendo também o trabalho do autor (IGP17, 2015).

[...]

A partir de nossas vivências, podemos constatar determinados fenômenos. Entretanto, somente a partir da sistematização de coleta e registro de dados (orientada pelos princípios científicos) é que



podemos considerar esse conhecimento como comprovado/científico (IGP4, 2015).

Como se pode observar nesses recortes, a concepção de pesquisa é significada por essas integrantes como algo ainda relacionada à produção. Isso leva a se pensar que os seus discursos ainda estão inscritos sob outra formação, ou seja, acredita-se que a racionalidade que perpassa os discursos dessas integrantes é remetida a uma discursividade própria do agir instrumental. Diante disso, entende-se também que essa racionalidade pode ser fruto das exigências de um sistema institucional já constituído. A esse respeito, Habermas (2012) diz que o mundo contemporâneo é marcado pela razão instrumental.

Ao mesmo tempo, estas outras entrevistadas dizem que:

Pesquisa para mim, hoje, é, além do ato de investigar, estudar, conhecer, uma nova realidade, assunto, conteúdo, a partir de uma organização e de estudo criterioso quanto à forma como será realizada, resultando em novos conhecimentos, a oportunidade de aprender em conjunto (IGP12, 2016).

[...]

[...] no doutorado os caminhos se ampliaram demais abrindo portas para eu unir minhas duas profissões e através desta união poder pesquisar algo que possa mudar a realidade de alguns espaços acadêmicos e com isso, possa ocorrer um crescimento e melhoramento na realidade do ensino na saúde. Com certeza, mesmo com o término do Doutorado daqui algum tempo, não irei privar-me de continuar pesquisando e ensinando que a pesquisa coletiva nos oportuniza o diálogo e um aprendizado imensurável (IGP11, 2016).

Nota-se, nas falas acima, uma ampliação na concepção de pesquisa para as integrantes. Ao mesmo tempo que elas sinalizam, em suas falas, o processo sistematizado da pesquisa, remetem a experiência vivida no contexto grupal para conceber suas ideias sobre investigação. Entende-se o diálogo acima como uma reflexão fundamentada na perspectiva da razão comunicativa, alicerçada no exercício intersubjetivo.

O modelo de racionalidade apresentada por Habermas (2012) não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos



não apenas com o objeto, mas também promover a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando também as normas e as experiências intersubjetivas. Isso porque a racionalidade comunicativa tem sua ação presente no mundo da vida e a racionalidade instrumental nos sistemas sociais. O fato de o autor primar por uma racionalidade comunicativa é a confiança de que, na ação comunicativa, os atores adquirem a capacidade de produzir, por meio do diálogo, a razão. Isso demonstra que o projeto de Habermas é assertivo, pois acredita na capacidade humana através da competência discursiva dos indivíduos para aprimorar o projeto social.

Dando continuidade à discussão, outras integrantes entrevistadas afirmam:

Entendo pesquisa com um instrumento de aproximação dos fenômenos que existem no mundo natural e humano, que permite a evolução de tais mundos. A evolução se realiza por meio do conhecimento gerado no ato de pesquisar, sendo esse ato, também um fenômeno. E, como uma atividade geradora de conhecimento, exige adequação de ciência e instrumental conforme o mundo fenomenológico ao qual a pesquisa se propõe elucidar (IGP2, 2015).  
[...]

Penso que pesquisa é um processo intenso de estudo, que pode envolver vários sujeitos num mesmo espaço para a coleta e análise de dados, com os quais buscamos compreender um fenômeno social dentro do contexto em que ele se desenvolve (IGP15, 2016).

As falas acima fazem atentar para a educação que, desde sempre, se inscreveu sob o *télos* do diálogo, em processo interativo, em que a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação pode ser ativada por uma razão comunicativa que, conforme Habermas (2012), parte da intersubjetividade como “mundo da vida”. Dessa forma, com base nas narrativas das integrantes entrevistadas, identificaram-se quatro concepções de pesquisa.

Na primeira concepção a pesquisa é vista como atividades técnicas separadas em que o objetivo é sintetizar esses elementos para resolver ou responder a um problema ou abrir novo questionamento; A segunda concepção, conceitos ocultos são procurados e a pesquisa é interpretada como um processo de descoberta ou de criação de significados subjacentes; A terceira concepção enfatiza publicações, reconhecimento. A investigação está, assim,

entendida como uma espécie de lugar social de mercado onde ocorre a troca de produtos; e na quarta concepção o pesquisador considera questões pessoais e impasses. A investigação está interpretada como jornada pessoal de descoberta, possivelmente levando à transformação.

Dessa forma, relacionando as ideias, é possível dizer que essas concepções podem ser resumidas em duas: uma concepção sobre pesquisa que se refere ao conceito de exploração, descoberta e criação de novos conhecimentos; e outra concepção de pesquisa que está relacionada a um processo sistemático, rigoroso e analítico.

Conforme se pode ver, as integrantes, ao evidenciar que possuem diferentes concepções sobre pesquisa, apresentaram dificuldade para realizar as análises no coletivo. Isso é totalmente compreensível uma vez que se tem enraizado uma formação de ensino tradicional (SCREMIN, 2014), calcado no agir instrumental, em que as normas, as regras regulam nossas ações, ou seja, uma formação que aposta na assimilação como forma de adquirir conhecimento. Contudo, é claramente observável, nas falas, um deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, fruto da experiência vivida. O que leva a afirmar isso é a leitura feita das falas das integrantes, em que se expressam de maneira comunicativa ao se movimentarem por meio de uma linguagem natural fazendo interpretações legadas pela tradição e, ao mesmo tempo, se referem a coisas dos seus mundos objetivo, social e subjetivo, numa manifestação descentrada do mundo.

Em suas realizações interpretativas, os envolvidos em uma comunidade de comunicação estabelecem limites entre o mundo objetivo único e seu mundo social intersubjetivamente partilhado, de um lado, e os mundos subjetivos de indivíduos e (outras) coletividades (HABERMAS, 2012, p. 138).

Portanto, a essência de muitas das falas das integrantes do grupo de pesquisa contempla categorias já superadoras da filosofia do sujeito, como, por exemplo, a aplicação da atividade atravessada por uma intencionalidade, por uma reflexão constante da situação vivenciada e por um plano de ação mediado pela teoria; o aprendizado da convivência; o afeto transformador e a escuta em processos de cooperação, que privilegiam a inteligibilidade, favoreceram a comunicação e a conquista de entendimentos. Corroborando os escritos de Habermas, o contato entre a líder e as integrantes gerou um processo de



“coordenação das ações” em que a intersubjetividade foi estimulada entre as integrantes durante todo o tempo; por isso percebe-se que a proposta de análise coletiva prevê a interação entre os envolvidos.

Dessa forma, é imprescindível olhar para o conjunto de construções realizadas pelas integrantes do grupo de pesquisa ao longo dos encontros e como alguns aspectos tidos como importantes pelos referenciais estudados começam a ser contemplados quando as discussões se desenvolveram.

A incursão das integrantes em uma coordenação de ações para a análise coletiva de dados se deu progressivamente ao longo dos encontros. Isso aconteceu pelo fato de as integrantes irem se envolvendo na pesquisa, nas apresentações das análises e no debate de pretensões de validade e, aos poucos, construindo entendimentos sobre a elaboração das ideias e as ações que faziam parte da análise coletiva. Dessa forma, foram sintetizando o processo de análise dos dados e fortalecendo suas concepções no mundo da vida (HABERMAS, 2012), propondo situações de aproximação entre as ideias trazidas para o grande grupo. Segundo Habermas (2012, p. 159), “[...] esse mundo da vida intersubjetivamente partilhado conforma o pano de fundo do agir comunicativo”. De acordo com o autor,

[...] o entendimento só funciona como mecanismo de coordenação da ação à medida que os participantes da interação se põem de acordo quanto à validade pretendida para suas exteriorizações, ou seja, à medida que reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que manifestam reciprocamente (HABERMAS, 2012, p. 191).

Em outras palavras, para Habermas (2012), o agir comunicativo pressupõe a linguagem como *médium* de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam, de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas.

Assim, caracteriza-se o trabalho de análise coletiva como um processo no qual os saberes trazidos pelas integrantes, incluindo preocupações, dúvidas, angústias, são ‘tematizadas’ em um ambiente de busca constante por um entendimento dos conteúdos pragmáticos e proposicionais dos atos de fala (HABERMAS, 2012) das integrantes, que somente pode acontecer na ação comunicativa. Esse dado, também, coopera na concepção de pesquisa,

juntamente com o envolvimento das integrantes como “coordenadores de ação”. Em uma perspectiva habermasiana, o conceito de “coordenação de ações” é um elemento base nas análises de processos de interação.

## Considerações finais

O processo sintetizado, implementado e compreendido neste artigo sobre a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo de pesquisa, se constitui em uma oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de formar um pesquisador no espaço coletivo. É analisado sob uma perspectiva hermenêutica, evidenciando as racionalidades encontradas nas falas das integrantes.

A metodologia de análise foi pautada nos aportes teóricos da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), em que se compreendeu a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo, com base na experiência formativa vivenciada no espaço grupal.

As análises realizadas permitiram observar que houve um significativo deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, no que tange à compreensão das mesmas sobre pesquisa. O trabalho de análise grupal configurou, para as integrantes, uma possibilidade de transcendência na maneira habitual de participação no grupo de pesquisa. Dessa forma, as concepções de pesquisa das integrantes entrevistadas podem ser resumidas em duas: uma concepção de pesquisa que se refere ao conceito de exploração, descoberta e criação de novos conhecimentos; e outra concepção de pesquisa relacionada a um processo sistemático, rigoroso e analítico. Essas concepções são úteis para entender o porquê de, às vezes, pesquisadores ao se referirem à pesquisa, não parecem estar discutindo a mesma coisa ou não conseguem se comunicar de forma eficaz. Eles podem ter diferentes concepções de pesquisa e seus pontos de vista podem impactar sobre o quanto estão dispostos e aptos para realizar sua investigação e lidar com problemas que necessitam de compreensão e competência, tanto comunicativa quanto instrumental para a investigação.

A análise coletiva proporcionou a discussão do trabalho desenvolvido e as integrantes puderam manifestar muitas requisições de inteligibilidade sobre os avanços, os entraves e as conquistas em relação ao trabalho desenvolvido. Essas discussões em grupo estão ligadas, fundamentalmente, aos aspectos



da ação comunicativa e foram mostradas em quase todas as integrantes, em grande parte, ao longo das falas. Sendo assim, evidencia-se, também, o trabalho de liderança, que mediante uma comunicação aberta foi fomentada pelo incentivo à busca por interações entre as participantes.

○ contexto do grupo de pesquisa permite apresentar a premissa teórica segundo a qual o incentivo frequente da líder à análise coletiva de narrativas e a constituição de um ambiente que preze pela ação comunicativa, pode ser tomado como um processo formativo de pesquisadores. Dessa forma, a interação entre as integrantes do grupo de pesquisa, possibilitada pela análise conjunta, permitiu interações intersubjetivas como as preconizadas por Habermas (2012).

Assim, conclui-se que o processo de reflexão e as ações conjuntas efetivadas pelas integrantes no espaço grupal, proporcionaram mudanças na realidade do grupo e nas concepções delas sobre pesquisa. Compreendeu-se que o processo formativo dos pesquisadores também acontece em grupos de análise coletiva, dedicados à busca constante de entendimentos sobre como realizar uma análise de dados no espaço grupal, com sujeitos de diferentes saberes, mas com um objetivo em comum.

Caso se queira guiar ações para uma outra racionalidade, que não aquela técnico-instrumental, na qual, muitas vezes, a busca dos fins justifica a utilização de qualquer meio ou os próprios meios são transformados em fins, é necessário desenvolver teorias críticas e uma reconstrução conceitual que possam fundamentar essa nova racionalidade, concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, de compreensão, de argumentação e de comunicação. Desse modo, tem-se a chance de descentralizar a perspectiva de um pesquisador solitário, que chega a compreensões e conclusões apenas sob o seu ponto de vista e pelo seu próprio viés teórico.

## Notas

- 1 Dentre os 17 membros do grupo, todos são do sexo feminino. Dessa maneira, no decorrer do texto, far-se-á sempre referência a este sexo.
- 2 Dentro do grande grupo foram formados subgrupos com o intuito de agilizar o trabalho coletivo.
- 3 Para dois ou mais sujeitos chegarem a um acordo sobre questões do mundo da vida, não significa, para Habermas, anular as divergências ou as experiências singulares dos sujeitos, mas



buscar um consenso entre eles. O consenso acontece quando um sujeito falante aceita a validade normativa de um comando, mas suspeita da seriedade da intenção a ele relacionada.

- 4 Nas palavras de Bouffleuer (2001, p. 25) “[...] a pertinência dos conceitos habermasianos para a educação [...] não significa a possibilidade de sua aplicação simples e direta para situações pedagógicas”.

## Referências

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a08.pdf>. Acesso em: 20 de jul., 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Ação Comunicativa I**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Asthor Soethe e Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange (Org.). **Sobre filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

IGP2. **Entrevista**. Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.



- IGP3. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP4. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.
- IGP6. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.
- IGP7. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.
- IGP8. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 2 out. 2015.
- IGP10. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP11. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP12. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP15. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP17. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 2 out. 2015.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

SCREMIN, Greice. **O tecido complexo formativo docente nas licenciaturas:** contribuições da complexidade para a formação de professores. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 1996.

Doutoranda Denize da Silveira Foletto  
Universidade Federal de Santa Maria  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação | GTFORMA/CNPq  
E-mail | denizefoletto@gmail.com

Profa. Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia  
Universidade Federal de Santa Maria  
Centro Universitário Franciscano | UNIFRA



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática | PPGECCIMAT  
Coordenadora da Rede Sul-brasileira de Pesquisadores em Educação Superior  
Líder do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação | GTFORMA | CNPq  
E-mail | silviamariaisaia@gmail.com

Recebido 3 ago. 2017

Aceito 25 ago. 2017



## Formação continuada de professores no PAR em municípios do Rio Grande do Norte e Pará

Maria Aparecida de Queiroz

Marcos Torres Carneiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Edilene da Silva Ribeiro

Universidade Federal do Pará

### Resumo

Este artigo analisa aspectos da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. É um recorte da pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011", OBEDUC/CAPES e apresenta dados sobre o Rio Grande do Norte e Pará. Coteja: literatura, documentos, descritores dos conceitos, parte de entrevistas realizadas com membros das Secretarias Municipais de Educação envolvidos no PAR, aporte legal e normativo. As entrevistas seguiram o *WordSmith Tools*, que definiu a *Word list* e um *corpus* com mil palavras, concord. Os sujeitos estão identificados pela sigla do estado e do município; ordem dos entrevistados e pergunta. Contempla as categorias: regime de colaboração, participação, parceria e autonomia identificadas como tendências nas relações intergovernamentais. Predominavam relações verticalizadas, a União financiava a política e os demais entes tinham autonomia relativa.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Plano de Ações Articuladas. Relações intergovernamentais.

131

### Continuous formation of teachers in the PAR in municipalities of Rio Grande do Norte and Pará

### Abstract

This paper analyzes continuous teacher formation aspects to improve the quality of elementary school. This is part of the research "Evaluation of Articulated Actions Plan: a study in municipalities of the states of Rio Grande do Norte, Pará and Minas Gerais in the period between 2007 and 2011" (Avaliação do Plano de Ações Articuladas (Par): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011), OBEDUC/CAPES and it reports data on Rio Grande do Norte and Pará. It collages from: literature, documents, descriptors of essential concepts, interviews held with members of Municipal Education Departments involved in PAR, and legal and regulatory contribution. The interviews followed the *WordSmith Tools*, which

established the Word list and a corpus with a thousand words, the concord. The subjects are identified by the initials of the state and the municipality; order of respondents and question. It includes these categories: collaboration, participation, partnership and autonomy, identified as trends in the intergovernmental relations. Vertical relations prevailed, the Union financed the policy and the other entities had relative autonomy.

Keywords: Continuous formation of teachers. Articulated Actions Plan. Intergovernmental relations.

## Formación continuada de profesores en el PAR en municipios del Río Grande del Norte y Pará

### Resumen

Este artículo analiza aspectos de la formación continuada de profesores para la mejora de la calidad de la enseñanza fundamental. Es un recorte de la investigación "Evaluación del Plan de Acciones Articuladas (PAR): un estudio en municipios de los estados de Rio Grande do Norte, Pará y Minas Gerais en el período de 2007 a 2011, OBEDUC/CAPES y presenta datos sobre el Río Grande Coteja: literatura, documentos, descriptores de los conceptos, parte de entrevistas realizadas con miembros de las Secretarías Municipales de Educación involucrados en el PAR, aporte legal y normativo. Las entrevistas siguieron a WordSmith Tools, que definió Wordlist y un corpus con mil palabras, concord. Los sujetos están identificados por la sigla del estado y del municipio; Orden de los entrevistados y pregunta. Se contemplan las categorías: régimen de colaboración, participación, asociación y autonomía identificadas como tendencias en las relaciones intergubernamentales. Predomina las relaciones verticales, la Unión financiaba la política y los demás entes tenían autonomía relativa. Palabras clave: Formación continuada de profesores. Plan de Acción Articulada. Relaciones intergubernamentales.

### Introdução

Nos propósitos deste artigo, analisamos aspectos da formação continuada de professores – dimensão do Plano de Ações Articuladas 2007 a 2011 –, que visava promover a melhoria da qualidade do ensino fundamental, como recorte da pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011", OBEDUC/CAPES apresenta dados referentes aos estados do Rio Grande do Norte e do Pará. Consideramos,



portanto, que a contingência de escrever um texto impõe alguns desafios, entre os quais, a escolha de fontes, como a literatura, documentos (planos e relatórios), legislação, dados estatísticos e informações, obtidas por meio de entrevistas – compatíveis com as opções epistemológicas, teóricas, metodológicas e políticas dos autores e com os objetivos da investigação.

Independentemente de as fontes serem escassas ou abundantes, faz-se necessário o rigor na seleção e no uso deles desde a localização, a leitura, a seleção, a organização e a análise. Em se tratando de um tema relativo à política educacional, o artigo conta com aporte e abordagens multifacetadas em torno de sujeitos e de objetos distintos.

A educação formal se baseia em processos históricos que se concretizam, preferencialmente, por meio da escola, como instituição educativa. Em nossa cultura, os processos escolares abarcam o desenvolvimento dos seres humanos, e a escolarização básica compreende a infância e a juventude. Dessa forma, a educação dos filhos dos trabalhadores assalariados, mantida pelo Estado brasileiro, com a Constituição federal de 1988, art. 206, tem como princípio que o lócus onde se desenvolve o ensino carece de “[...] condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 10, grifo nosso). Isso implica, portanto, o estudante ser bem-sucedido em aprendizagens distintas relativas aos conhecimentos específicos e àqueles próprios da convivência humana, incluindo-se atitudes e habilidades para lidar com ferramentas modernas das ciências e das tecnologias.

Em artigo sobre a escola, Lima (2008, p. 1) ressalta alguns avanços decorrentes da institucionalização e da generalização da “[...] forma escolar moderna [...]”, considerando-a “[...] um objecto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares”. A escola é, antes de tudo, um espaço vivo de natureza ontológica formado por professores, funcionários, estudantes, com conhecimentos axiológicos – valores, crenças, posturas religiosas, políticas, ideológicas –, entre outros. Nela, se concretiza a educação formal, ou institucionalizada, que é movida por saberes e conhecimentos de natureza distinta, os quais se materializam no ensino por meio da transposição didática. O espaço institucional é também definido por leis, normas e regras, de onde emanam e para onde confluem conflitos e consensos.

Desse modo, o conhecimento veiculado no espaço escolar, por meio de práticas pedagógicas, culturais, artísticas, desportivas e religiosas, nem sempre é compatível com os aspectos da vida que transcendem os ditames das políticas de educação, em particular o currículo formal. Sob esse ângulo, para que a instituição se associe às expectativas dos estudantes, de suas famílias e da sociedade, é necessário que se ponha em evidência um currículo adequado aos estudantes como sujeitos da história. Essa perspectiva de politização pressupõe conhecer, discutir, compreender e transformar a realidade.

Diferentemente dessa perspectiva, quando se cuida, preferencialmente, da enculturação, inviabiliza-se a superação dos conflitos decorrentes das assimetrias próprias da convivência humana nos espaços onde se desenvolvem as práticas sociais e políticas do trabalho, do estudo, do lazer, entre outras. Essa dinâmica reúne “[...] um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima [...]” (SANTOS, 1983, p. 14). Nela, o movimento que caracteriza a vida em sociedade e o espaço como construção histórica evolui de forma contínua e contraditória.

134 Essa compreensão é imprescindível nas abordagens sobre Formação Continuada de Professores. A escola pública, em particular, trabalha com pessoas originadas da seletividade de classe socioeconômica, gênero, etnia, profissão, que definem o status social e político. E a escola não é pensada em termos de diversidade, conjuntamente, pelos pais e pelos professores, estudantes e funcionários. Quem pensa e define o que deve ser e como realizar-se o trabalho na instituição são intelectuais orgânicos, burocratas, políticos, empresários que estão fora dela; encontram-se, portanto, distantes das aspirações de quem a compõe.

No âmbito dos poderes instituídos, muitas pessoas que sequer entendem de educação, de ensino ou de aprendizagem, são aquelas tomadoras de decisão. Em sua maioria, expressam os interesses da classe dominante, ficando a educação e o ensino, em grande medida, à mercê de suas propensões. O campo da educação que é sustentado pela ideologia do capital, as pessoas seguem uma direção política neoconservadora que legitima a ordem social vigente, predestinando a educação a ser uma mercadoria lucrativa. Ainda que haja conflitos e consensos, nele prevalece um projeto político e ideológico que se apropria da realidade de forma natural e acabada, e não por meio de rupturas vislumbrando mudanças ou transformações sociais.



O filósofo Dermeval Saviani (2000) tem contribuído, substancialmente, com reflexões sobre educação e escola voltadas para a realidade brasileira, destacando-se a *Pedagogia histórico-crítica*. No prefácio à sétima edição desse livro, ele critica a *mistificação ideológica* da educação, que oferece respostas imediatas às *mazelas sociais* e ressalta que,

Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000, p. 17).

São, portanto, inquestionáveis a premência e a atualidade da discussão sobre a pedagogia histórico-crítica, que remonta a 1979, quando o Brasil estava sob o regime civil-militar, na transição para a democracia. Entendemos que, sendo a educação e o trabalho docente uma particularidade do trabalho em geral, o professor deve estar em permanente atenção aos apelos do exercício de sua profissão. Conforme Lessard e Tardif (2011, p. 8), remontam aos anos de 1980 os estudos sobre o ambiente escolar envolvendo as atividades docentes e suas relações com os estudantes. O estudos que se contrapõem às abordagens anteriores, de caráter normativo ou experimentais, “[...] confinavam a análise do ensino a variáveis mensuradas em laboratório ou, ainda, a normas tiradas da pesquisa universitária [...]”. O novo paradigma, que orienta a concepção de *trabalho docente como interativo*, é compatível com as mudanças na base técnica da produção e, conseqüentemente, nas relações de trabalho e com a reestruturação do papel do Estado.

Conforme Freitas (2012, p. 91), os estudos sobre formação de professores que traduzem a ênfase ao modelo de ajuste neoliberal indicam problemas como “[...] a perpetuação das desigualdades, do baixo rendimento dos alunos e a repetência e o abandono da escola, remetendo, assim, às críticas sobre as reformas do ensino”. Na declaração de Manágua (Nicarágua), que resultou do seminário internacional: *Rumo a um novo modelo para o desenvolvimento de políticas sociais para crianças e jovens com deficiência e suas famílias* em 1993, os educadores apontavam o baixo investimento financeiro e as precárias condições do trabalho docente, como causas da má qualidade da



educação. O texto do documento acenava políticas que contemplassem uma legislação específica sobre o problema – a defesa de determinados direitos, cooperação, desenvolvimento de sistemas de informação, pesquisas – entre outras iniciativas governamentais.

Na confluência de abordagens contraditórias, a formação dos professores se tornava *estratégica para o capital* e, por parte dos empresários, acentuam-se os interesses pela educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas perspectivas são consolidadas no Plano Compromisso Todos pela Educação, em 2007.

Historicamente desenvolvido como objeto de ações governamentais, o trabalho docente recebe atenção na forma de projetos específicos, que se concretizavam sob denominações distintas, a saber: treinamento, qualificação, capacitação, atualização. Mas foi, na década de 1990, que a categoria *formação continuada* ganhou o status de política nacional de educação, plena de tensões e, demarcada, dessa forma, por projetos políticos e pedagógicos antagônicos.

Queiroz e Garcia (2012, p. 182), em artigo sobre *Planejamento e relações de poder*, reforçam essa ideia, destacando que as políticas educacionais brasileiras, em particular nas duas últimas décadas têm sido movidas por forças sociais sistêmicas e contraditórias, que resultam de “[...] articulações entre instâncias de poder transnacional, nacional e local, de modo que um projeto de educação transnacionalizado apresenta antagonismos, confluências e embates analisados, particularmente, em nível escolar”. Significa, pois, que o contraponto político e ideológico se mantém entre a perspectiva histórico-crítica da pedagogia e o neoconservadorismo que nega a identidade e legitima diversas formas de repressão, com a “[...] criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana” (BARROSO, 2000, p. 209).

Com essa compreensão de sociedade brasileira, em particular, de educação, de escola e de ensino, situamos o professor como educador atuante, de modo especial no espaço escolar – na condição de sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Lassard e Tardif (2011, p. 7) mostram que a *instrução*, ao longo de, aproximadamente, quatro séculos é considerada uma atividade inerente ao mundo social. Assim, o *ensino escolar*, ou a *escolarização* – termo atualizado –, indistintamente, quanto à forma ou ao grau, tem “[...]”



proeminência sobre outras esferas de ação, [...]”, de modo que o exercício de qualquer profissão prescinde de ferramentas procedentes da instrução, da educação, do ensino ou da formação, em cuja base está o conhecimento como produção histórica.

Entendido dessa maneira, o conhecimento assume conotações diversas e, conforme Bertrand Russell, pode ser considerado ‘inútil’, quando as pessoas ocupam todo o seu tempo com determinadas ciências úteis para *ganhar a vida*. Nessa reflexão, conclui o filósofo, em texto de 1935: “Em toda parte, o conhecimento vai deixando de ser visto como um bem em si mesmo ou como um meio de criar-se uma perspectiva de vida humana e abrangente e se transforma em mero ingrediente da aptidão técnica” (ROUSSELL, 2002, p. 39). O embate que permeia a educação escolar requer que seja recuperada uma concepção de conhecimento que inspire a compreensão da vida humana com possibilidades de transformação da realidade.

Nesse movimento, inscrevemos o trabalho docente no âmago do processo de escolarização “[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ [sujeito] de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (LASSARD; TARDIF, 2011, p. 8). Aqui, o professor é visto em sua existência concreta, real, diante de uma realidade complexa, multifacetada, plena de incertezas. O cenário lhe atribui múltiplas funções e responsabilidades, que se modificam ao longo da história, sendo primordial a de educar e ensinar a crianças e jovens.

Estudo realizado por Queiroz (1984) constatou que, nos anos de 1980, os professores em escolas do meio rural no município de Ceará-Mirim, Rio Grande do Norte, além das atribuições pedagógicas, cuidavam, indistintamente, da gestão da escola e de todos os detalhes relativos à merenda até que ela fosse servida aos estudantes. Atualizando essa discussão, Oliveira (2006, p. 30) considera que, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as distintas orientações dos organismos multilaterais para as políticas de educação brasileira que a seguiram, novas exigências se impõem ao trabalho docente: “Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente”.

Ademais, as políticas de formação continuada de professores no Brasil, incentivadas a partir da década de 1990, decorrem, sobretudo, da necessidade de se redefinirem os processos de escolarização da educação básica no contexto internacional. Têm, como referência, as novas habilidades e competências requeridas do trabalhador, as quais vêm à tona com as mudanças no modo de produção capitalista e, em consequência, dos acordos firmados pelos países ocidentais com vistas ao alcance de determinadas metas na escolarização nesses países.

Nessa acepção, a agenda política dos governos brasileiros, a partir de 2003, priorizou, no planejamento, o Plano Plurianual e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O plano, entre seus princípios, conjuga, por meio do contrato de gestão, os esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e Municípios, tendo como norte o regime de colaboração visando à melhoria da qualidade da educação, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O mecanismo de avaliação baliza a concepção de qualidade, direcionada para o alcance de habilidades em leitura, escrita e matemática no ensino fundamental.

138 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 –, expressa o caráter de coalisão de forças com matizes ideológicos distintos na composição dos governos de 2003 a 2016. A composição política nos governos que compreende o período atraiu segmentos importantes do empresariado como definidores das políticas de educação, prevalecendo, o atendimento aos ditames do capital. O plano requeria “[...] a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1).

Nos anos seguintes, o planejamento se estendeu, com ações específicas, aos municípios, por meio do Plano de Ações Articuladas. O plano, se situa como mecanismo na indução de políticas educacionais, em prosseguimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). Todos os planos visavam ao desenvolvimento de ações para estabelecer padrões de qualidade na educação brasileira, sendo pautados pelo alcance de previamente definidas. Em vista disso, foram concebidos agregando e construindo estratégias de ação que, pretensamente, contribuísem para a melhoria da qualidade da educação nos estados e municípios



brasileiros. Incluíam dimensões a serem priorizadas: gestão educacional, formação de professores, prática pedagógica e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A análise dos dados da investigação realizada sobre a implementação do Plano de Ações Articuladas em uma amostra formada por duas capitais e mais oito municípios, de dois estados brasileiros, mostrou algumas tendências quanto às relações intergovernamentais nas ações de formação continuada.

## **Tendências de relações intergovernamentais nas ações de formação continuada no PAR em municípios do Rio Grande do Norte e do Pará**

De posse dos dados colhidos no transcurso da pesquisa, entre os quais os das entrevistas com membros das secretarias municipais de educação (SMEC), em municípios da amostra, e seguindo a metodologia do *WordSmith Tools*, construímos o *Word list*, com um corpus de mil palavras, o concord. Os sujeitos estão identificados pela sigla do estado e do município; por ordem dos entrevistados e a pergunta. Tomamos as categorias de análise eleitas pelos pesquisadores, inerentes às relações intergovernamentais – regime de colaboração, participação, parceria e autonomia –, para identificar as tendências nas ações de formação continuada no Plano de Ações Articuladas 2007-2011.

Além de parte do material das entrevistas, as análises cotejaram dados estatísticos e em documentos, os descritores dos conceitos fundantes, o aporte legal, normativo, e a literatura inerente a vários temas suscitados pela pesquisa. Na análise dos dados – interpretação e compreensão – da realidade específica dos municípios da amostra, identificam-se alguns limites inerentes ao corpus, que não puderam ser superados. A opção teórica e metodológica da investigação não induz a generalizações tampouco a conclusões definitivas.

Alguns conceitos presidiram as análises, entre os quais, o de regime de colaboração, prescrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, que é reiterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e no qual se inscreve a educação “[...] dentro de um Sistema Nacional de Educação e expresso em um Plano Nacional de Educação” (CURY, 2012, p. 31). Sendo o regime conduzido pelo princípio da articulação recíproca – política e administrativa –, as relações entre os entes federados – União, estados,

Distrito Federal e municípios – devem atender ao dispositivo constitucional segundo o qual *a educação é considerada um direito de todos e dever do Estado* (CORRÊA, 2006). Igualmente, o art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, inciso III “[...] estimula a integração entre as ações relativas a diretrizes e planos estaduais de Educação e as iniciativas dos municípios” (BRASIL, 1996, p. 17).

As bases do *regime* de colaboração no federalismo brasileiro, quanto à formação de professores, encontram-se no

Art. 4º do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, destacando-se que o regime de colaboração deve processar-se na articulação dos entes federados por meio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes e de ações e programas específicos do MEC (BRASIL, 2009).

Foi nessa conjuntura que se consolidou o Plano de Ações Articuladas, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, por meio da assinatura de um *termo de adesão*.

140 No processo de investigação, foram direcionadas algumas questões aos sujeitos pertinentes às ações dos municípios na dimensão Formação Continuada de Professores, contemplando as categorias eleitas. Seguindo-se um roteiro, indagava-se sobre a existência, a forma de definição e o financiamento dos cursos; a participação dos professores em eventos além daqueles promovidos pelo município; a existência e o uso de laboratórios, recursos e materiais audiovisuais e multifuncionais como estratégia de formação.

Entre os traços relevantes da amostra no Rio Grande Norte, o *regime de colaboração* foi identificado em ações dos programas de formação de professores financiadas pelo Ministério de Educação, de modo particular, com recursos procedentes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Plano de Ações Articuladas. Natal se destaca por haver uma política própria de formação continuada, para a qual se dispõe de um espaço físico construído com essa finalidade, o Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves (CEMURE). Nele, são realizadas algumas atividades com recursos financeiros próprios, e, para outras, conta com contrapartida financeira e



técnica do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, contemplando coordenadores pedagógicos e professores.

Conforme um dos sujeitos da pesquisa, no espaço do

[...] CEMURE – Centro de Formação –, todas as escolas receberam o material, como também os professores recebiam oportunidades de fazer cursos para usar a Plataforma, aprender a lidar com a tecnologia. O PROINFO foi um dos instrumentos muito utilizados pela Secretaria para que os professores tivessem acesso às tecnologias, [...] no contraturno (RN\_M01\_INF03\_P54, 2015).

Também, no Centro de Formação, funcionam o laboratório de informática e as salas multifuncionais. Não obtivemos informações precisas sobre se havia formação específica para o pessoal que atuava no ambiente pedagógico. Um entrevistado disse que, com o lançamento do PROINFO e das salas multifuncionais, “Havia uma formação. [E acrescentou] não lembro, se estava incluída no PAR, mas já havia um acompanhamento anteriormente” (RN\_M01\_INF04\_P54, 2015).

Ao longo de uma década, Mossoró aderiu aos programas do Ministério de Educação. A formação continuada concretizava-se por meio de cursos anuais e seminários de educação para a diversidade. A contrapartida da prefeitura consistia em destinar recursos para “[...] comprar alimentação, café, água, entendeu? e o pagamento do formador [...]” (RN\_M02\_INF03\_P50, 2015).

No município de Riachuelo, a formação de professores realizava-se na forma de semanas pedagógicas, com o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) – I e II – e com o Programa Escola Ativa, com a oferta restrita de cursos inscritos no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Pro-Infantil. Quando a demanda para a formação excedia o número de vagas, fazia-se um sorteio entre os pretendentes (RN\_M03\_INF02\_P53, 2015).

São José de Campestre, tal como os demais municípios, realizava mais de uma vez ao ano, quando chegavam os recursos (RN\_M05\_INF04\_P52, 2015) –, ações do programa Gestar para professores de português e matemática dos anos finais, do Pró-letramento e do Escola Ativa (RN\_M05\_INF04\_P49, 2015). Todos recebiam assistência técnica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o apoio da Secretaria Estadual de

Educação do Rio Grande do Norte. O processo de formação contava com um tutor credenciado como multiplicador, para atuar nos momentos de capacitação. Geralmente, era contratada uma empresa para realizar os cursos.

Salientamos que não foi devidamente esclarecida a dúvida sobre se os recursos das ações de formação continuada se originavam do Plano de Ações Articuladas ou se elas se realizavam com a contrapartida da prefeitura. Um sujeito da pesquisa, referindo-se ao problema, afirma: “[...] eu sei que vinha dinheiro e, às vezes, eles pagavam e às vezes ficava e eles dividiam e ainda dava-se tipo uma bolsinha de cem reais [...] para os professores” (RN\_M05\_INF02\_51, 2015).

Parte das ações de formação continuada para os professores dessa rede de ensino era promovida na modalidade a distância, conforme

[...] critérios de quem podia e quem não podia ingressar [...] a exemplo de quem possuía o curso superior. [A] maioria que fez especialização foi particular, eles mesmos adquiriram com recursos próprios. Eu não me lembro de mais quais foram os cursos feitos; eu sei que eu me lembro bem da Plataforma Freire, dos cursos de capacitação oferecidos pela secretaria do estado [...] (RN\_M05\_INF03\_P50, 2015).

142

Considerando as evidências acerca das ações de formação continuada como dimensão do Plano de Ações Articuladas 2007-2011 apresentadas nos municípios da amostra no Rio Grande do Norte, com exceção de Acari, a tendência era uma efetivação relativa do regime de colaboração dos entes federados (ABRÚCIO, 2005). As decisões, no entanto, emanavam e retornavam à União.

No estado do Pará, a pesquisa foi desenvolvida em cinco municípios: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal. O regime de colaboração, evidenciou-se, a partir das informações advindas dos entrevistados, que alguns municípios apresentavam iniciativas voltadas para a formação continuada de professores antes da adesão ao PAR em 2007.

Em Belém, conforme o diagnóstico e o relatório do PAR, de forma geral a área Formação Continuada apresentou uma situação satisfatória, indicando que o município já desenvolvia ações com essa finalidade. Em Barcarena, os informantes disseram que a oferta de cursos de formação continuada consistia em uma iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação e, com o



Plano de Ações Articuladas, firmou-se a parceria com o MEC: “[...] sempre também a Secretaria estava investindo em formação continuada, trazendo universidades pra cá, trazendo cursos de aperfeiçoamento. Inclusive pelo próprio Plano de Ações Articuladas, vários técnicos, vários professores fizeram também formação continuada [...]” (PA\_M02\_INF3\_P49, 2015). Entre os cursos ofertados pelo MEC, um dos entrevistados ressaltou: “A gente tem de formação continuada que é o PACTO: o professor recebe uma bolsa mensal de 200 reais, e o professor orientador 750 [...]” (PA\_M02\_INF2\_P51, 2015).

No município de Castanhal, também se realizava a formação como iniciativa de política interna da SEMED, conforme relata um dos informantes: “O município realizou diversas ações, mas que não estavam diretamente ligadas ao PAR” (PA\_M05\_INF1\_R49, 2015). Outras iniciativas decorreram de demandas relacionadas ao Plano de Ações Articuladas: “Das formações continuadas que têm ligação com o PAR, nós já tivemos proposta para o Pró-conselho, Alfabetização na Idade Certa pelo PACTO, saem todas pelo SIMEC via PAR. [...]” (PA\_M05\_INF1\_P49, 2015).

Em Altamira, as ações geradas para a formação continuada resultaram de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e o MEC. Foram geradas ações nas quais se destacavam programas com foco no ensino e na aprendizagem em língua portuguesa e em matemática, como Pró-letramento, Gestar e Escola Ativa.

Da mesma forma, em Cametá, as iniciativas se deram por meio dos programas federais – Gestar e Pró-Letramento –, segundo informou um entrevistado: “As ações eram através de programas, por exemplo, de pró-letramento. Não eram iniciativas do poder público municipal já que eram programas que a SEMED aderiu” (PA\_M04\_INF1\_P50, 2015).

Entendemos que a formação continuada é um processo contínuo, participativo e que deve desenvolver-se de forma contextualizada. É, portanto, sua contribuição significativa para a melhoria da educação pública. A concepção e os procedimentos que a conduzem não devem levar a práticas reducionistas nem homogeneizantes, mas àquelas que atendam à diversidade cultural e pedagógica. A formação da qual participaram os professores das redes de ensino dos municípios da amostra da pesquisa está filiada diretamente aos programas de formação definidos no âmbito do Ministério de Educação com objetivos pontuais.



Eles trazem, em sua matriz, algumas limitações e nem sempre, conseguem ater-se aos problemas concretos identificados no trabalho docente. Em consequência dos desacertos e diante do caráter histórico das políticas educacionais reformistas, às quais o PAR não foge, tem-se a culpabilização dos professores que são considerados como incompetentes e ineficientes. Sua formação torna-se para os gestores públicos, a causa do fracasso escolar e a resposta a ele.

Souza (2006), analisando essa perspectiva perversa, mostra a necessidade de se ter políticas educacionais abrangentes, que não apenas visem a uma formação continuada para desenvolver competências nos professores, mas, sobretudo, que se estendam à qualidade de todo o processo educativo. Isso porque a lógica da competência relaciona-se ao ideário da formação alicerçada na operacionalidade e na produtividade, traços que se imprimem à educação nos marcos da reforma do Estado neoliberal.

Entendemos que, na relação dos entes federados considerando-se a base legal e teórica acerca do regime de colaboração, prevalecem, na tomada de decisões, a concepção e as práticas de gestão verticalizadas. Vem dos entrevistados a informação de que “As ações eram através de programas [...] Não eram iniciativas do poder público municipal, já que eram programas que a SEMED aderiu” (PA\_M05\_INF1\_P49, 2015). “São critérios estabelecidos pelo governo federal” (PA\_M05\_INF1\_P50, 2015). Ressaltamos, ainda, que a centralidade do projeto de formação continuada, por meio dos programas originários do MEC, na melhoria do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e matemática, encaminha para resultados voltados, diretamente, para a elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sobre os quais pesam severas críticas.

Detendo-nos no regime de colaboração, entendemos, conforme Ghanem Júnior (2010), que o princípio da *participação* e sua pertinência em educação acenam como susceptíveis à organização da sociedade, que exerce pressão sobre os dirigentes do Estado brasileiro, em todas as instâncias da Federação. De igual modo, os esforços para promovê-lo assumem conotações distintas, transitando, inclusive,

[...] na forma de lobbies, alguns de grande eficiência – apesar de as conquistas serem desconhecidas da opinião pública –, ocorrem principalmente na modificação de dispositivos legais e são



instáveis por estarem sempre ameaçadas de não serem cumpridas pelo Poder Executivo (GHANEM JÚNIOR, 2010, p. 193).

O plano como estratégia política na conjuntura da primeira década do terceiro milênio, pode ser considerado um *convite* à participação dos estados, do Distrito federal e dos municípios para se tornar, como membros da Federação brasileira, protagonistas nas políticas de educação para o ensino fundamental. Porém, condicionados à adesão a uma proposta do Ministério de Educação que abarcava demandas distintas, antes não contempladas com o caráter supostamente inclusivo.

Em Natal, a pesquisa do OBEDUC mostrou que o Plano Municipal de Educação 2005-2014 – Lei municipal nº 5.650, de 20 de maio de 2005, art. 2º – atendia ao princípio da participação, referindo-se à *sociedade civil* nas avaliações periódicas de implementação. Nele, também é abraçada a formação continuada como política alinhada aos programas e projetos do Ministério da Educação (MEC), como o Plano de Ações Articuladas 2007-2011.

Analisando a minuta do Plano de Ações Articuladas de Mossoró, nos dados relativos ao diagnóstico da educação, constatamos que, em 2006, o município havia aplicado um total de recursos originados da cota municipal do salário educação no valor de R\$ 648.570,99 (seiscentos e quarenta e oito mil e quinhentos e setenta reais e noventa e nove centavos). O município desenvolvia ações específicas de formação continuada de professores, cuja participação era dessa forma evidenciada:

Geralmente, os planos, os orçamentos da prefeitura, [tinham] um recurso destinado à formação continuada. [Para] comprar alimentação, café, água e ao pagamento do formador. [Quanto aos formadores] Ou ele saía de sala de aula ou [ficava] só naquele curso. Por exemplo, como é Natal, você tem a carga horária, então você não fica pra aqueles cursos (RN\_M02\_INF03\_P50, 2015).

No município de Riachuelo, a formação era incentivada pelo Programa Escola Ativa, cuja metodologia subsidiava um formador para multiplicá-la junto aos demais professores. Nessa formação, os docentes eram liberados no contraturno (RN\_M04\_INF03\_P49, 2015).

São José de Campestre apresentava-se com a particularidade de realizar as ações de formação continuada, porém, quando os recursos chegavam

do Ministério de Educação. “Então, geralmente, o município contratava uma empresa [...]” (RN\_M05\_INF04\_P49, 2015).

No estado do Pará, os informantes dos municípios da amostra revelaram que, no processo de elaboração, implementação e avaliação das ações do Plano de Ações Articuladas, não houve participação ativa dos sujeitos nesse nível da Federação. Um dos entrevistados do município de Altamira revelou que havia a tentativa de participação direta dos professores na escolha de cursos de especialização, mas esta fora frustrada:

[...] tivemos alguns cadastros via SIMEC em que foram oferecidas especializações para os professores, os professores se cadastraram na plataforma, logo em seguida teria um fórum estadual de educação pra que este fórum fosse selecionar os cursos mais solicitados pelos municípios, e infelizmente isso não aconteceu. Ficaram listados, os professores estão até hoje e continuam cadastrados no sistema, sem as devidas qualificações que eles solicitaram no momento, e parou. Estão lá. Muitos professores estão deixando de ser ‘graduados’ numa especialização, numa pós, por falta de um momento burocrático, de seleção ou problemas que politicamente poderiam ser, é, poderão solucionar a vida desse professor com especialização numa área que ele pudesse atuar em sala de aula (PA\_M01\_INFO12\_P53, 2015).

Em face do caráter com que se apresentam as políticas de formação continuada, a participação e as necessidades formativas dos professores são forçadas externamente, podendo-se afirmar, grosso modo, o desconhecimento dos anseios e de realidades específicas da educação pública brasileira. Esta carece de programas e projetos que contemplem a totalidade da dinâmica da escola como espaço educativo produzido com qualidade socialmente referenciada.

Algumas falas, a seguir, revelam o distanciamento dos sujeitos, em nível local, da Federação nas decisões acerca da implementação de políticas focalizadas: “As ações eram através de programas, por exemplo, de Pró-letramento. Não eram iniciativas do poder público municipal já que eram programas que a SEMED aderira” (PA\_M04\_INF1\_P50, 2015). E “São critérios estabelecidos pelo governo federal” (PA\_M05\_INF1\_P50, 2015).

Sob esse ponto de vista, analisando-se o princípio de participação nas ações de formação continuada nos municípios da amostra no Pará,



ressaltamos que prevaleciam as estratégias das políticas verticalizadas, e os dados coletados indicam, como tendência, que as decisões tomadas sobre o Plano de Ações Articuladas, ocorriam em nível macro, pela União como provedora e reguladora do financiamento para a educação (FARENZENA; MARCHAND, 2013).

Em se tratando da participação dos professores e da intensificação do trabalho docente, com exceção de Belém, onde se dispunha de horas de trabalho para o planejamento e a participação nas atividades, como é destacado a seguir “Nós temos uma coisa muito interessante na SEMEC, que é a HP, ela foi realmente institucionalizada [...]” (PA\_M03\_INF5\_P49, 2015). Nos demais, municípios o trabalho do professor é intensificado sobremaneira, pois “A proposta é aos sábados, que a equipe trabalhe aos sábados [...] se a gente pega assim sexta feira, já nosso calendário tá muito apertado [...]” (PA\_M02\_INF2\_P51, 2015); [...] como eram professores específicos da sala da aula, o município liberava naquele período, mas as aulas eram repostas aos sábados, que nós chamávamos de sábados de reposição (PA\_M01\_INFO12\_P49, 2015).

A literatura mostra que a intensificação do trabalho docente, conforme é aqui abordado, compromete a qualidade de vida dos profissionais do magistério. Acarreta o adoecimento, entre outros problemas, expondo, ainda mais, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Farenzena (2009), a parceria, é outra particularidade da análise eleita neste texto, com o PDE associado ao Plano de Metas Todos pela Educação, constituiu-se em política, segundo a qual

O MEC planejou um modo de apoiar os municípios com intermediação, propôs parcerias com Universidades, Instituições, UNDIME, Cefetes que pudessem fazer a mediação na implantação da política (FARENZENA, 2009, p. 11).

Seguindo essa orientação, o município de Natal firmou um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por força do qual repassava os recursos financeiros a ele correspondentes. A universidade realizava os cursos de formação continuada de professores e certificava os concluintes (RN\_M01\_INFO2\_P51, 2015).

Em Mossoró, o município dispõe de um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), criado, em 2008, e reconhecido pelo MEC/PROINFO com o objetivo de

[...] atender às escolas municipais, por meio da adesão ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Possui, além de computadores, retroprojetor, multimídia e outras tecnologias. O programa disponibiliza cursos de formação para os professores e conteúdos digitais, que possibilitam a dinamização das aulas, motivando os alunos na construção de sua aprendizagem e para o exercício da cidadania (MOSSORÓ, s/d).

No núcleo as atividades do Proinfo e “[...] a formação continuada é muito ativa. Existem também alguns cursos que são através do MEC; [...] a certificação vem pra cá, pra gente fazer o registro” (RN\_M02\_INF03\_P54, 2015). As pessoas que atuam no núcleo dispõem de uma senha oficial de acesso às informações, para enviar relatórios e fazer outros registros dos cursos que nele estão sendo oferecidos.

Para desenvolver as ações de formação de professores, o município de Acari definiu parcerias com instituições privadas, como o Polo da Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e o Instituto Superior (ISEP) para promover cursos de especialização, e com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As demandas procediam mais da educação infantil. “Quem mais tem resistência com relação à formação é o pessoal do 6º ao 9º, de disciplinas específicas; são aqueles que geralmente eles sabem de tudo, são mais resistentes” (RN\_M04\_INF03\_P53, 2015).

Nos municípios paraenses que fazem parte da amostra da pesquisa, segundo os informantes, as Secretarias Municipais de Educação firmaram parcerias com o MEC e com instituições locais públicas e privadas de ensino. No município de Altamira, a parceria se estabeleceu com o setor público e o privado:

Nós tivemos algumas especializações que foram pelo EDUCIMAT em parceria com a UFPA e o MEC, e Tecnologias em Educação em parceria com as secretarias de educação, como sempre, o MEC, a Universidade é a PUC (PA\_M01\_INFO12\_P53, 2015).



As parcerias com universidades públicas e privadas, no percurso da formação continuada, também foram identificadas em Barcarena: “[...] sempre também a secretaria estava investindo em formação continuada, trazendo universidades pra cá, trazendo cursos de aperfeiçoamento [...]” (PA\_M02\_INF3\_P49, 2015). Observa-se também parceria com instituição universitária na fala do informante PA\_M04\_INF5\_P52, do município de Cametá ao enunciar parceria com a UFPA, bem como Castanhal. “Por exemplo, o Pacto, tivemos o professor da UFPA pelo MEC que acompanhou as ações do Pacto no município” (PA\_M05\_INF1\_P52, 2015).

Ainda que uma das principais parcerias seja com instituições de educação superior, ressaltamos que, ao se contratarem universidades, sobretudo particulares ou empresas privadas para promover cursos de formação continuada para professores, intensificam-se os mecanismos mercadológicos que influenciam a concepção de gestão gerencial, centrada nas políticas de metas. Ao mesmo tempo, consolida-se a presença do setor privado na condução de programas educacionais nas redes públicas de ensino.

Compreendemos *autonomia* como uma faculdade segundo a qual “[...] os indivíduos ou organizações têm de se reger por regras próprias. Não obstante, a autonomia não se confunde com independência, sendo um conceito relacional, isto é, somos sempre autônomos em relação a alguma coisa” (BARROSO, 2000, p. 17). Corroborando essa análise sobre as relações inter-governamentais previstas no art. 1º da Constituição da República Federativa do Brasil entre União, estados, municípios e o Distrito Federal, elas são indissociáveis e se efetivam sob a coordenação e o princípio da autonomia, pelo regime de colaboração e descentralização de poder.

Essa autonomia que regula as relações federativas entre as instâncias de governo não é sinônimo de soberania, visto que se efetiva mediante tensões entre competências privativas da União e competências comuns e concorrentes de todos os entes federados (DOURADO, 2013). Assim entendendo, a União é o ente responsável por estabelecer normas gerais, mas a efetivação dessas normas não deve implicar a perda de autonomia dos governos subnacionais, como expressa o § 2º do art. 24 da CF de 1988: “A competência da União para legislar sobre as normas gerais não exclui a competência suplementar dos estados” (BRASIL, 1988).

Os dados da pesquisa sobre a formação continuada de professores são reveladores de que, historicamente, o município de Natal tem uma política nessa dimensão para atender às modalidades, etapas de ensino e funções distintas: EJA, educação infantil, ensino fundamental e gestores escolares. Mantém uma sistemática, com calendário específico, segundo o qual “[...] toda segunda e quarta-feira do mês tem um encontro com os gestores que é não só administrativo, de avisos, mas sempre tem um aspecto de formação nesses encontros” (RN\_M01\_INF03\_P49, 2015).

As características dessa política indicavam que o ente federado tinha autonomia relativa, uma vez que parte das ações de formação emanavam do Ministério de Educação configurando, também, políticas induzidas, e a Secretaria Municipal de Educação exercia a função primordial de executá-las. Essa conduta política levava a Secretaria a divulgar e incentivar ações de formação continuada com frequência, ainda que nem sempre oferecesse incentivo financeiro. Além dessas particularidades na formação continuada, o município incentivava os professores a participar de eventos, e, em algumas situações, “[...] a Secretaria comprava uma quantidade de inscrições em alguns cursos e disponibilizava para as escolas. Não podia mandar pra todos, mas disponibilizava para os técnicos da Secretaria” (RN\_M01\_INF03\_P53, 2015). Dessas informações, podemos inferir que essa instituição não interferia diretamente nas decisões sobre quem iria participar dos eventos, revelando-se, pois, assimetria no princípio que orienta as relações interinstitucionais.

O município de Mossoró, em consonância com Natal mantinha *autonomia política e pedagógica* para realizar determinadas ações de formação continuada de professores, atendendo também às etapas e modalidades de ensino, destacando-se como evidência, o programa Gestar. “O Departamento de Gestão reunia os gestores às segundas e quarta-feiras do mês para cuidar de assuntos administrativos (avisos)”. Por parte dos gestores, havia o entendimento de que a formação continuada não deveria ser uma obrigação exclusiva da Secretaria. Salientamos que a presidente da comissão de progressão funcional afirma que entre os requisitos “[...] tem um ponto que diz respeito à formação continuada. Eu vejo todos os processos; alguns, um percentual muito pouco, faz outros cursos, além dos que eram ou são oferecidos pela Secretaria municipal. A grande maioria, que não faz, só espera ou só faz os cursos oferecidos por aqui” (RN\_M01\_INF03\_P49, 2015).



Em Acari, a formação continuada de professores se restringia às modalidades educação especial e educação do campo, com cursos que atendiam a essas demandas. As inscrições se faziam no setor do PAR (RN\_M03\_INF01\_P53, 2015).

Nos municípios paraenses, detectamos que a autonomia era relativa, na relação entre os municípios e a União, pois a competência de cada ente federado era preconcebida pelo poder central e cada um recebia determinadas atividades para serem cumpridas. No processo de elaboração do Plano de Ações Articuladas, aos municípios competia assinar o termo de adesão, constituir um comitê local para fazer o preenchimento de formulários *on-line* cujas questões e respostas já estavam prontas e delimitadas conforme o entendimento dos planejadores em nível do governo central.

Dessa forma, os municípios não poderiam opinar sobre ou solicitar ações para além das listadas no sistema SIMEC, mesmo que estas estivessem em parte distanciadas da realidade educacional paraense. As ações geradas para a formação continuada de professores, assim como para as demais áreas e dimensões do plano, não passaram por uma consulta prévia aos principais interessados, que eram os professores das redes municipais de ensino. Os sujeitos eram selecionados e/ou convocados para participar de determinados cursos, cujos objetivos e estratégias não passaram por seu controle, nem mesmo pelo da escola onde eles atuavam ou da Secretaria Municipal de Educação à qual estavam vinculados.

As informações, advindas de sujeitos da pesquisa reiteram o que vimos abordando neste item do trabalho. No município de Altamira, os programas voltados para a formação continuada não foram planejados pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e pelos professores da rede pública de ensino, mas encaminhados, pelo MEC como é dito a seguir:

Os professores de língua portuguesa e matemática tiveram formação através do programa Gestar por mais ou menos oito meses de programa e depois que terminou a secretaria continuou fazendo as formações. Nós tivemos o pró-letramento, do primeiro ao quinto ano [...] quando eu me referia à escola do campo, eu estava falando do programa Escola Ativa. [...] em relação à Escola Ativa e as escolas indígenas, eles também faziam parte dessa formação 'in loco'. [...] Em relação à educação especial, [existiam] as salas de AEE [...] através do programa Brasil Alfabetizado, as pessoas



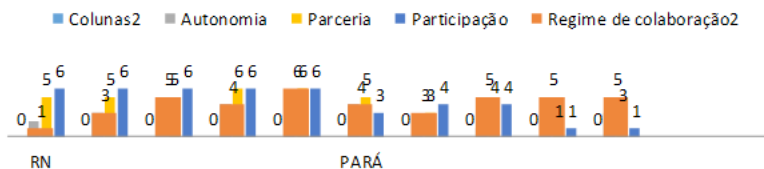
que saíam dali, eles iam para a primeira etapa da EJA (PA\_M01\_INFO12\_P49, 2015).

Com base no exposto, percebemos que os programas referendados, supostamente, se propunham à suprir as necessidades dos professores, mas sem que estes tivessem autonomia para se posicionar ou reivindicar algo conforme os interesses das escolas onde exerciam a docência. Recebiam um pacote pronto para qualificá-los quanto ao ensino e à aprendizagem, especialmente em língua portuguesa e matemática.

Os demais municípios seguem como tendência prevalecer a ausência de autonomia para participar de discussões, debates e na tomada de decisões. Nessa perspectiva, informante de Barcarena afirma que o Plano de Ações Articuladas foi um importante mecanismo para planejar as ações educativas do município, mas pouca importância recebeu da comunidade escolar no acompanhamento e na avaliação das ações. Essas tarefas recaíram sobre o Comitê local, sobre os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, como ele enfatiza: “[...] a gente faz a chamada para as outras entidades que vão consolidar o comitê. Vão nas primeiras reuniões, participam da elaboração; chega na hora de avaliar as ações somente os técnicos da secretaria” (PA\_M02\_INF3\_P52, 2015).

A autonomia precisa ser construída de forma coletiva pelos sujeitos educacionais. Segundo Barroso (1996) “[...] esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (BARROSO, 1996, p. 10). Desse modo, as ações educacionais podem firmar-se como expressão da vontade e das decisões da unidade socialmente construída que é a escola.

#### TENDÊNCIAS NAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE E DO PARÁ



Fonte: Autores



O gráfico, que mostra as tendências nas relações intergovernamentais em municípios do estado do Rio Grande do Norte e do Pará, bem explicita, entre outros aspectos, diferenças significativas na estrutura dos entes federados, em termos de política de Formação Continuada de Professores. Indica que, onde elas eram efetivas, reduziam-se as demandas ao plano, a começar pelo regime de colaboração dos entes federados. Conforme dados da pesquisa, nos municípios da amostra no Rio Grande do Norte, à exceção de Acari, é possível identificar-se alguns programas ou projetos induzidos pelo Ministério de Educação.

No estado do Pará, destacamos Altamira, onde a área 1- Formação Continuada de Professores – recebeu pontuação 1, pois estava em uma situação crítica e carente de ações. Também nos demais municípios, nos quais mesmo existindo ações criadas pela Secretaria Municipal de Educação, ainda eram insuficientes para atender à demanda.

Autonomia relativa foi identificada em Natal e em Mossoró, evidenciando que os municípios desenvolviam políticas efetivas de formação continuada. No segundo deles, no entanto, não foram geradas ações nessa categoria.

Nos Municípios paraenses, seguiu-se, também, essa tendência. Belém, Barcarena e Castanhal apresentaram formação continuada por iniciativa da Secretaria e a complementaram com as ações do PAR. Em Cametá e Altamira, ficou demonstrado, que os programas existentes têm sua matriz no Plano de Ações Articuladas.

Não foi evidenciada *participação* direta da União nas ações de formação continuada em Acari e Riachuelo no Rio Grande do Norte. Os demais municípios se integravam aos programas financiados pelo FNDE/Ministério de Educação. Nas ações desenvolvidas pelo PAR, nos municípios paraenses, identifica-se, a participação direta do ente federado local.

Nos cinco municípios do Rio Grande do Norte, constatou-se parceria, sendo que, em Mossoró, havia contrapartida do ente federado local, que destinava recursos, no orçamento da prefeitura, para a formação continuada, com a finalidade de suprir o pagamento de gêneros alimentícios ao formador.

A parceria foi estabelecida pelas Secretarias Municipais de Educação paraenses, sobretudo, com instituições de educação superior públicas e/ou privadas que assessoraram, tecnicamente, a execução dos programas federais.

A despeito das evidências demonstradas com os dados da pesquisa, configurando, nas relações intergovernamentais, tendências de os demais entes federados se articularem com a União, por meio do regime de colaboração, com autonomia, participação e parceria de forma relativa, prevalecem, no entanto, as relações verticalizadas. As políticas são formuladas em nível central – no MEC – e retornam à União, sendo que os demais entes federados são induzidos a nelas se inscreverem, como foi com o Plano de Ações Articuladas, objeto dessa discussão.

## Considerações finais

Os dados da pesquisa em municípios da amostra no Rio Grande do Norte e no Pará, que emanaram de fontes distintas, tornaram possível identificar opções que permeavam a política de planejamento da educação brasileira entre 2007 e 2011, desenvolvida, estrategicamente, por meio de planos plurianuais. Eles revelam intenções e práticas de seus autores na definição de objetivos e metas a serem alcançados, de modo particular no Plano de Ações Articuladas, na dimensão Formação Continuada de Professores.

154 Sendo a escola o lugar do trabalho docente por excelência, ela contempla profissionais adultos – na condução dos processos de ensino e aprendizagem, junto a estudantes – jovens e crianças –, todos sujeitos da história, em seu desenvolvimento integral. Como parte do universo de relações similares, o professor só ingressa no magistério com formação inicial específica e, diante dos apelos da sociedade circundante, deve manter atualizados os conhecimentos atinentes ao exercício da docência por meio da formação continuada.

Essa tarefa, no sistema educacional brasileiro foi instituída pela Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como responsabilidade do estado e da União, os principais provedores dos recursos que são transferidos aos demais entes federados, para concretização das políticas agendadas em determinados períodos.

A investigação realizada sobre a formação continuada de professores na implementação do Plano de Ações Articuladas acena que, nessa ocasião, alguns deles desenvolveram ações de formação continuada com relativa autonomia e envolvendo parceria, participação e regime de colaboração. Prevaleceu, no entanto, a tendência na qual as decisões políticas eram



verticalizadas, iniciando-se nas instâncias centrais de poder – a União – e a ela retornando em forma de acompanhamento e controle. Os municípios, no entanto, visando à obtenção do financiamento à proposta de programas com a configuração do PAR.

O aporte teórico e metodológico, apreendido em livros, periódicos, teses, dissertações, na legislação, em documentos e em parte das entrevistas, possibilitou agregar, no processo de análise, os dados originados dessas fontes. Por tratar-se de ações políticas no federalismo integrado pela União, estados, municípios e Distrito Federal, na amostra da pesquisa no Rio Grande do Norte constatou-se, ainda que, de forma tímida, em Natal e em Mossoró.

Neste último, apenas algumas ações foram geradas na formulação do Plano de Ações Articuladas. A ausência do atributo nos demais municípios indica que quanto menor ele é, mais restritas são as possibilidades de desenvolver políticas com recursos próprios, estando, pois, na maior dependência da União.

A pesquisa apontou que, no estado do Pará, na relação dos entes federados a gestão e o planejamento dos programas de formação continuada são conduzidos pelo governo federal visando ao alcance da eficiência e da eficácia da/na prática docente. Destaca-se a ênfase na leitura, na escrita e nos conhecimentos matemáticos para alcançar índices que expressem resultados quantitativos balizados nas avaliações em larga escala, que culminam no Ideb.

Quanto à parceria nas ações de formação continuada, o município de Natal firmou convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte para formar professores. Mossoró integrava vários programas induzidos pelo MEC e apresentava contrapartida com recursos originados do orçamento municipal em situações de formação continuada. São José de Campestre tinha plena dependência dos recursos do FNDE/Ministério de Educação. A parceria de Acari era diretamente com a União e com instituições de ensino superior públicas e privadas para realizar cursos *lato sensu*. As ações dessa dimensão em Riachuelo estavam relacionadas aos programas do MEC, inclusive o Plano de Ações Articuladas.

No estado do Pará, as parcerias também foram firmadas com instituições de ensino superior na concretização das políticas focais induzidas por governos, em distintos períodos, em âmbito federal. Essas políticas,

desenvolvidas com caráter pontual, supostamente se voltam para o atendimento de necessidades emergenciais, mas, em sua essência, correspondem ao atendimento dos interesses dominantes por parte do Estado.

Nesse sentido, a política de Formação de Professores, no plano, tanto no Rio Grande do Norte quanto no Pará não contemplou, efetivamente, a participação das Secretarias Municipais de Educação na tomada das decisões. Ademais, em sua formulação, a realidade é abstraída, e, conseqüentemente, não fluem os problemas nem as realizações das escolas que poderiam expressar a qualidade social do processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados obtidos nas fontes estudadas foi fundamental para compreender realidades específicas sob a mediação de conceitos como regime de colaboração, participação, parceria e autonomia, para iluminar, na implementação de ações do PAR, as tendências das relações intergovernamentais. Reforça, portanto, a compreensão de que uma política de educação focada em determinado objeto, e em sujeitos distintos, em um tempo limitado, não tem força suficiente para mudar a cultura que preside as relações intergovernamentais verticalizadas; ou seja, centrada na União, como reguladora e financiadora. Às demais instâncias, cabe executá-las com autonomia relativa.

156

## Referências

ABRÚCIO, Fernando Luiz. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atual tendência, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.



\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 31 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de responsabilidade educacional. **Direito e Sociedade**, Catanduva, v. 7, p. 9-18, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismos e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

FARENZENA, Nalú. **Políticas de assistência financeira na educação básica:** ação redistributiva da União? Paris: ILPE, 2009.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações Intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 43, n. 150 p. 788-811, set./dez. 2013.

FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito (Org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício do professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

MOSSORÓ. **Histórico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal**. s/d. Disponível em: <http://tecnologiasmossoro.blogspot.com.br/p/n.html>. Acesso em: 13 fev. 2017.

NATAL. **Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal e dá outras providências. Disponível em: <https://cm-natal.jusbrasil.com.br/legislacao/243680/lei-5650-05>. Acesso em: 30 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2006.

PA\_M01\_INFO12\_P49. **Entrevista**. Altamira (Pará), 14 set. 2015.

PA\_M01\_INFO12\_P53. **Entrevista**. Altamira (Pará), 14 set. 2015.

PA\_M02\_INF2\_P51. **Entrevista**. Barcarena (Pará), 21 jul. 2015.

PA\_M02\_INF3\_P49. **Entrevista**. Barcarena (Pará), 21 jul. 2015.

PA\_M03\_INF5\_P49. **Entrevista**. Belém (Pará), 22 jun. 2015.

PA\_M02\_INF3\_P52. **Entrevista**. Barcarena (Pará), 21 jul. 2015.

PA\_M04\_INF1\_P50. **Entrevista**. Cametá (Pará), 21 jul. 2015.

PA\_M04\_INF5\_P52. **Entrevista**. Cametá (Pará), 21 jul. 2015.

PA\_M05\_INF1\_R49. **Entrevista**. Castanhal (Pará), 10 set. 2015.

PA\_M05\_INF1\_P50. **Entrevista**. Castanhal (Pará), 10 set. 2015.

PA\_M05\_INF1\_P52. **Entrevista**. Castanhal (Pará), 10 set. 2015.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A questão rural e os desacertos da educação**: o caso de Ceará-Mirim. Campinas, 1984. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Planejamento e relações de poder: antagonismos na política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 182-207, maio/ago. 2012.

ROUSSELL, Bertrand. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: sextante, 2002.

RN\_M01\_INFO2\_P54. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.

RN\_M01\_INFO3\_P49. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.

RN\_M01\_INFO3\_P53. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.

RN\_M01\_INFO3\_P54. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.

RN\_M01\_INFO4\_P54. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.

RN\_M02\_INFO3\_P50. **Entrevista**. Mossoró (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.

RN\_M02\_INFO3\_P54. **Entrevista**. Mossoró (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.



- RN\_M03\_INF01\_P53. **Entrevista**. Riachuelo (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M03\_INF02\_P53. **Entrevista**. Riachuelo (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M03\_INF01\_P53. **Entrevista**. Riachuelo (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M04\_INF03\_P49. **Entrevista**. Acari (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M04\_INF03\_P53. **Entrevista**. Acari (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M05\_INF02\_51. **Entrevista**. São José de Campestre (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M05\_INF03\_P50. **Entrevista**. São José de Campestre (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M05\_INF04\_P49. **Entrevista**. São José de Campestre (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- RN\_M05\_INF04\_P52. **Entrevista**. São José de Campestre (Rio Grande do Norte), 25 set. 2015.
- SANTOS, Milton. Posface: Les nouveaux mondes de la géographie. In: BAILLY, Antoine; FERRAS, Robert; PUMAIN, Denise (Org.). **Encyclopédie de géographie**. Paris: Economica, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contexto Histórico e Atual das Políticas Educativas: autonomia e regime de colaboração. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Injuí: Editora Unijuí, 2006.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida de Queiroz  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Programa de Pós-graduação em Educação

Grupo de Pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (Par): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011"

E-mail | cidinhafrn@gmail.com



Prof. Ms. Marcos Torres Carneiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Departamento de Fundamentos e Políticas

Grupo de Pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011"

E-mail | [torriscarneiro@gmail.com](mailto:torriscarneiro@gmail.com)

Profª. Drª. Maria Edilene Silva Ribeiro

Universidade Federal do Pará

Faculdade de Pedagogia

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011"

E-mail | [mariaedileneribeiro@yahoo.com.br](mailto:mariaedileneribeiro@yahoo.com.br)



## **Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal**

Emília Maria da Trindade Prestes  
Luiz de Sousa Junior  
Universidade Federal da Paraíba

### **Resumo**

Este artigo foca as orientações das políticas globalizadas de educação superior e seus efeitos nos processos de expansão e financiamento da educação, particularmente da educação brasileira depois da crise econômica de 2008-2009. O estudo busca averiguar as orientações das políticas internacionais educacionais após os anos de 1990 e suas influências nas mudanças processadas nas políticas de educação superior global e local, particularizando a relação entre expansão e financiamento da educação superior, em tempos de crise econômica e de ajuste fiscal. Adota-se a ideia de que a globalização dos mercados, com conseqüente impacto nas políticas públicas, atualizou a importância das análises educacionais em uma perspectiva comparativa, refinando teorias e metodologias capazes de explicar as tendências transnacionais e locais que conformam os funcionamentos dos sistemas educacionais. O texto conclui que a estratégia atual sinaliza para a perda do prestígio da educação superior nos orçamentos públicos, fortalecendo sua inserção à lógica do mercado.

Palavras-chave: Educação superior. Expansão. Financiamento.

## **Expansion and financing of higher education in the context of economic crisis and fiscal adjustment**

### **Abstract**

This article focuses on the globalized policies of higher education and its effects on the expansion and financing of education, particularly on the Brazilian education after the economic crisis 2008-2009. The study seeks to ascertain the orientations of international education policies in the 1990s and their influence on the changes process in global and local higher education policies, particularizing the relationship between expansion and financing of higher education, at times of economic crises and fiscal adjustment. We have adopted the idea that the globalization of markets, with the consequent impact of public policies, has updated the importance of educational analysis in a comparative perspective, refining theories and methodologies capable of explaining transnational and local trends that shape the functioning of educational systems. The

text concluded that the current strategy signals the loss of prestige of higher education in public budgets, strengthening its insertion into the logic of the market.

Keywords: Higher education. Expansion. Financing.

## **Expansión y financiamiento de la educación superior en el contexto de crisis económica y de ajuste fiscal**

### **Resumen**

Este artículo enfoca las orientaciones de las políticas globalizadas de educación superior y sus efectos en los procesos de expansión y financiamiento de la educación, particularmente de la educación brasileña después de la crisis económica de 2008-2009. El estudio busca determinar las orientaciones de las políticas internacionales educativas después de los años 1990 y las influencias en los cambios procesados en las políticas educativas superior global y local, particularizando la relación entre la expansión y el financiamiento de la educación superior en tiempos de crisis económica y de ajuste fiscal. Se adopta la idea de que la globalización de los mercados, con consecuente impacto en las políticas públicas, actualizó la importancia de análisis educacionales desde una perspectiva comparativa, refinando teorías e metodologías capaces de explicar las tendencias transnacionales y locales que conforman el funcionamiento de los sistemas educacionales. El texto concluye que una estrategia actual señala para la pérdida del prestigio de la educación superior en los presupuestos públicos, fortaleciendo su inserción en la lógica del mercado.

Palabras clave: Educación superior. Expansión. Financiamiento.

○ presente estudo busca averiguar as orientações das políticas internacionais educacionais após os anos de 1990 e suas influências nas mudanças processadas nas políticas de educação superior global e local, particularizando a relação entre expansão e financiamento da educação superior, em tempos de crise econômica e de ajuste fiscal. ○ seu desenvolvimento baseou-se em análises teóricas e evidências empíricas postas em documentos, bibliografias e informações relacionados às mudanças operadas nesse sistema educativo. A organização do texto compreende um panorama sobre o tema de estudo, algumas compreensões sobre os conceitos de política internacionais de educação, políticas públicas e políticas de educação superior. Intenta, ainda, abordar as orientações das políticas de educação superior no contexto



da globalização sinalizando para o momento contemporâneo, quando a sociedade global, gradativamente vai aprofundando suas crises estruturais com reflexos no financiamento da educação. Por fim, busca situar a política de financiamento da educação superior tanto no âmbito internacional quanto no âmbito brasileiro.

O artigo, inicialmente, foca os papéis que jogam os organismos multilaterais nos processos globais de educação superior, particularizando a expansão e o financiamento da educação superior brasileira. Adota-se a ideia de que a globalização dos mercados, com conseqüente impacto nas políticas públicas, atualizou a importância das análises educacionais em uma perspectiva comparada, refinando teorias e metodologias capazes de explicar as tendências transnacionais e locais que conformam os funcionamentos dos sistemas educacionais globais. Conclui, baseando-se no caso brasileiro, que, em tempos de crise econômica e de ajuste fiscal, a educação superior vai, gradativamente, perdendo prestígio nos orçamentos públicos, fortalecendo, assim, sua inserção à lógica do mercado.

## Panorama da problemática

Nos anos de 1980, período de mudanças inéditas, velozes, sistemáticas e globais, os Estados nacionais trataram de reorganizar suas instituições e sistemas sociais visando responder às diferentes demandas de natureza econômica, política, ideológicas e sociais, resultantes da nova agenda internacional decorrida do chamado "Consenso de Washington". Esse termo, cunhado pelo economista John Williamson para descrever o receituário resultante de um encontro ocorrido em novembro de 1989, com a presença de funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados, como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, inaugurou uma nova fase do capitalismo mundial, caracterizada pela concentração e centralização do capital em nível mundial, pela redução da ação econômica do Estado, diminuição de tributos, privatização, abertura comercial, com repercussão nas ações e decisões dos Estados-nações. Essas medidas repercutiram no direcionamento da educação e nas universidades estatais públicas, provocando mudanças nas suas identidades, sustentabilidades e funções sociais.

A partir de então, a educação, compreendida como subsistema social com função legitimadora do sistema social, passou a ser fortalecida como mecanismo capaz de oferecer respostas e convencimentos a essa nova conjuntura, por várias razões. Por um lado, constituía demanda de grupos excluídos relacionada à justiça social e com à capacidade de diminuir as desigualdades de classe; ao mesmo tempo, funcionava como um fator aglutinador e de reorganização política de blocos de nações em busca de maior desenvolvimento e competição; ademais servia como fenômeno inserido na história da expansão do sistema capitalista moderno e global, ao se ajustar aos processos e interesses da “[...] acumulação de capital e das estruturas político-econômico onde tais processos estão inseridos” (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 31). Prestava-se, também, para contemplar as exigências da nova sociedade informacional, onde o conhecimento se apresentava como um fator determinante para a produtividade, competitividade e desenvolvimento, diminuindo as desigualdades sociais e as incertezas futuras, buscando garantir a coesão social; e, finalmente, articulava os interesses de reprodução e qualificação da força de trabalho, nos termos do que veio a se denominar de “capital humano” (SCHULTZ, 1967).

164 Nesse diapasão, diferentes países adotaram as ideias propagadas por organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento *Económico* ou Económico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação (Unesco) e a União Europeia sobre os benefícios “materiais e imateriais” da educação superior. A defesa de uma educação superior expansionista, centrada nas valorizações democráticas e coletivas, nas liberdades e nos méritos individuais, no desenvolvimento científico e nos benefícios econômicos para os governos, amplamente debatida nas Conferências Mundiais Sobre Educação Superior organizadas pela Unesco (1998, 2009), resultou em um intenso processo de massificação de estudantes, enfatizada na privatização do ensino. Enquanto isso, o Banco Mundial e a OCDE, adotando posturas e abordagens teóricas e políticas centradas em enfoques econômicos, focaram as suas atenções na ampliação do ensino superior e no treinamento dos recursos humanos, tidos como fatores de competitividade e de revitalização econômica das regiões e necessárias para reorganizar a ordem social capitalista ameaçada. Com isso, o conflito entre regiões pobres e ricas parecia diluída na ideologia de uma prosperidade comum e de “[...] um Estado [...] menos intervencionista [...] com preferência por mecanismos semelhantes aos do mercado ao invés



de métodos burocráticos de provimento de serviços” (WORLD BANK, 1995, p. 12). O conjunto desses discursos centrados na inversão no capital humano para a prosperidade econômica, empregos e coesão social, sintonizados com a conjuntura da época, serviram para assegurar maior controle da educação superior, globalmente reconhecida como fenômeno legitimador das relações sociais e de poder e como um dos mecanismos de inclusão e diminuição das desigualdades sociais. Colocavam, também, em evidência diferentes mediações e jogos entre atores públicos e privados, provocando resistências, conflitos e negociações (ARRIGHI, 1997; 2001; FEATHERSTONE, 1999; GIDDENS, 1991; 2000; IANNI, 1996; 2000; 2004; SANTOS, 1994 apud KOPPE, 2010).

Mesmo assim, no decorrer da década de 2000, a maior parte dos países do mundo havia sofrido ingerências externas no campo educacional, materializadas na reorganização dos planos de educação nacionais, na gestão educativa, nos esquemas de financiamento e no estabelecimento das novas relações de poder.

No caso europeu, a reorganização da educação superior em 1999, compatibilizado pelo Tratado de Bolonha, envolveu 48 países da região e convergiu para o aumento da sua produtividade. A orientação genérica era de que a política da educação superior regional deveria envolver um sistema de crédito, mobilidade discente e docente, garantia da qualidade educativa e cooperação para a promoção do espaço regional de educação superior. Independentemente da sua localização territorial, países como a Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos, de forma quase consensual, reforçaram suas posições educacionais, adotando medidas, sobretudo as relacionadas com a qualificação da força de trabalho e constituição das forças econômicas, baseadas na industrialização e ampliação dos seus compromissos políticos com as políticas de educação superior (LÁZARO, 2001). Os países que perseguiam uma inserção na nova reestruturação do sistema capitalista como a Coreia e Taiwan e iniciavam uma competição na nova economia, após universalizar a sua educação básica, passaram a chamar a atenção do mundo, em decorrência das avançadas políticas de inserção social da sua população, na educação superior (GALVÃO, 2007).

Em se tratando da América Latina e Caribe, regiões cuja educação era mais intensamente regulada pelo Banco Mundial e pela Unesco, após a universalização do ensino fundamental, partiu-se para a remodelagem

do ensino superior que transitava entre a privatização e a expansão pública (VILLANUEVA, 2008). A reestruturação desses sistemas educacionais, compatível com as adotadas pelo bloco da União Europeia, se processou de forma desigual entre os países da região e através de experiências isoladas, implicando múltiplos problemas relacionados à adequação e à adaptação às novas propostas.

Com razão, naquele contexto, os blocos econômicos da América Latina e Caribe sem muitas experiências nos assuntos educacionais compactuados, pareciam restringir seus interesses a objetivos estritamente econômicos, excetuando o Mercado Comum do Sul – Mercosul, criado em 1991 e envolvendo o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Argentina. Esse bloco, mesmo com algumas dificuldades, procurava aliar seus objetivos econômicos a aspectos sociais e educacionais (SANTOS; DONINI, 2010). Os demais blocos, como o Pacto Andino, criado em 1969, o Mercado Comum Centro-Americano de 1960 e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), organizado em 1994, aglutinando os Estados Unidos, Canadá e México e tendo o Chile como associado, alimentavam seus interesses comerciais em termos de cooperação e competição e através de equilíbrios desiguais.

166

Mesmo assim, ainda primeiros anos de 2000, cerca de 19 países da região adotaram o projeto Tuning América Latina, baseado no modelo de Bolonha e similar ao Tuning europeu. Esse projeto, financiado pela União Europeia, centrava seus objetivos na construção de linguagem e mecanismos comuns ao sistema de educação superior europeu e priorizava a formação para o mercado de trabalho (EIRÓ; CATANI, 2012). Nessa esteira de mudanças e adequação, em 2005, a maioria dos países do Mercosul, formalizou a acreditação, a mobilidade e a cooperação interinstitucional como linhas prioritárias para a expansão desse ensino no bloco regional, através dos documentos conhecidos como Compromisso de Gramado e Terceiro Plano Educacional do Setor Educativo do Mercosul (SEM).

Apesar de muitos países dessa Região terem enfrentado problemas para responder às exigências da emergente internacionalização da educação superior globalizada, seja por não dispor de uma forte tradição universitária ou por enfrentar sérios problemas econômicos (VILLANUEVA, 2008), os sistemas educacionais iam sendo ajustados às suas circunstâncias contextuais, em confluência com as forças políticas nacionais (RIZVI; LINGARD, 2013). A nova reorganização da educação superior se repercutiu no financiamento,



nas condições de expansão, nas ações de integração social e nas suas identidades.

## Educação superior no contexto das crises internacionais

A nova agenda da educação superior caracterizou-se, num primeiro momento, por processos de expansão e democratização do ensino. Havia uma crença reforçada e difundida nacional e internacionalmente de que um sistema educacional superior forte contribuiria para o desenvolvimento, e minimizaria as desigualdades. A propagação da massificação da educação superior fortalecida no cenário mundial tornou-se uma questão econômica e de direitos de cidadania. A ideia propagada era a de que uma sólida formação acadêmica e científica propiciaria benefícios econômicos e sociais coletivos.

Para colocar em prática essas ideias, as organizações internacionais, reunidas com representantes políticos de diferentes países, adotaram, em seus documentos, três linhas estratégicas que passaram a ser adotados pelos países globalizados: a expansão da oferta, a alocação de recursos para financiar essa expansão e a integração econômica e política dos blocos regionais (NEAVE, 2001).

As escolas e as universidades tornaram-se, simultaneamente, um ideal e um objeto de disputa de indivíduos, de instituições e das forças políticas produtivas e organizativas da sociedade, compondo uma nova ordem mundial ainda desconhecida, confusa e instável.

No início dos anos 2000, o mundo presenciou um acréscimo, nas suas matrículas, passando de 1,3 milhões de estudantes em 1960 para 137 milhões, entre 1960 e 2005 (UNESCO, 2007, p. 132). Esse crescimento requereu uma maior qualificação e contratação de professores, a ampliação e melhoramento das estruturas físicas das universidades e institutos superiores, assim como a ampliação do seu financiamento.

Com a chegada do ano de 2008, as ameaças das crises do sistema financeiro e do trabalho que vinham sendo sinalizadas se concretizaram. Tendo como epicentro os Estados Unidos e centrada na falência da bolha especulativa no mercado imobiliário norte-americano, rapidamente se espalhou pelo mundo, alcançando economias desenvolvidas e emergentes e obrigando os governos centrais a financiar boa parte da quebra das instituições financeiras.



Mas, o impacto na economia real também foi devastador, e o tombo, na indústria, resultou em queda, em alguns casos, de quase 10 pontos na produção com relação ao ano anterior de 2007.

Talvez seja forçoso pensar que ocorreu um esgotamento do movimento de “*globalização financeira*”, registrado por várias crises de dimensão local. Note-se, entretanto, que, mesmo antes da crise do capitalismo global de 2008, a economia estadunidense, considerada, até então, a locomotiva da economia mundial, já apresentava sinais de decadência em face de seu esvaziamento produtivo e da relativa perda de importância do dólar, além dos visíveis e crescentes os sinais de forte concentração de renda. No decorrer das últimas duas décadas, o segmento constituído pela faixa do 1% mais rico daquela população teve a sua renda aumentada em 256%, enquanto o rendimento dos pobres subiu somente 11%. O milésimo superior passou de 2% para 10% da renda nacional. Assim, a sociedade norte-americana voltou a deter um padrão de desigualdade de renda somente verificado antes da Depressão de 1929 (PIKETTY, 2014).

Não por acaso, o impacto negativo da crise econômica sobre os sistemas educacionais manifestou-se mais fortemente sobre os países desenvolvidos desde o Japão, passando pelos Estados Unidos, até os países europeus. O Japão, por exemplo, amargou uma queda nas despesas educacionais de 0,9% em 2013. Os investimentos em Ciência e Tecnologia em 2014 caíram 1,6%. No caso dos Estados Unidos, entre 2008 e 2010, auge da crise econômica, diversos distritos escolares diminuíram seus gastos, adiando projetos de manutenção e construção e demitindo pessoas de administração e serviços. Em 2011, como medidas contencionistas, houve fechamento de escolas, demissão de professores e aumento de alunos por turma. Em se tratando da Europa e mesmo constatando diferenças enormes no desempenho dos países, a maioria apresentou estagnação de seu dispêndio. Entre 2011 e 2012, vinte países europeus reduziram seus gastos educacionais, a exemplo de Grécia (19%), Itália (15%), Hungria (7%), Portugal (13%) e Reino Unido (10%). Em sentido contrário, nove países aumentaram seus gastos entre 1% e 5% e apenas quatro países tiveram aumento de mais de 5% no período (LÁZARO, 2017).

Por sua vez, em apenas dez anos, a produção chinesa triplicou, projetando, globalmente, a sua ascensão. Entre 1999 e 2010, por exemplo, a variação acumulada do Produto Interno Bruto dos Estados Unidos foi equivalente a apenas 1/8 da verificada na China. A China, rapidamente, respondeu



por maior parcela da produção de manufaturados do mundo, representando 18 do valor agregado industrial %, em 2009. A indústria de transformação de alta tecnologia também saltou de 4%, para 18% entre 2000 e 2009. Nesses últimos anos, a China assume a condição de segunda nação mais importante na produção de material de escritório e informática do mundo, na produção de material de rádio, TV e comunicação, sendo a primeira na produção de veículos automotores e nos investimentos na indústria aeroespacial, de supercomputadores e de núcleos eletrônicos, entre outras posições estratégicas mundiais (POCHMANN, 2015).

O milagre chinês também se reproduziu no ensino superior. Em 1980, o país contava com um milhão de alunos no ensino superior, subindo para 31 milhões, em 2010, adotando como medidas a descentralização e diversificação das Universidades (Instituições de pesquisa, de pesquisa e ensino, de ensino e de formação técnica). O governo chinês projetou, nestes últimos anos, 100 instituições educacionais para alcançar padrões mundiais neste século 21. Estima que, desse total, trinta e nove unidades tenham um aporte de recursos compatível aos de instituições líderes da Europa e dos Estados Unidos da América. Em 201, mais de 5 milhões de alunos estavam matriculados em 700 universidades privadas e o número de estudantes no exterior chegava a 2,3 milhões (SCHWARTZMAN, 2015).

Contemporaneamente, com a crise, um dos grandes dilemas enfrentado pelos países parece centrar-se na sustentabilidade das reformas da educação superior iniciadas há mais de quinze anos. Neste momento, tanto os países Europeus como os Latino-americanos e Caribenhos, estão reduzindo as suas despesas com a educação e com a expansão do ensino superior. Em consequência, propostas previstas nas narrativas dos documentos internacionais, regionais e nacionais e que subsidiaram as reformas do ensino superior, como fomentar o ingresso de alunos, combater o abandono, criar oportunidades de trabalho para os egressos e alocar recursos necessários, encontram-se longe de ser implementadas.

De todo modo, a educação, mesmo sendo representada como um fenômeno inserido na lógica de uma estrutura social desigual e voltada para fins de legitimação de diferentes formas de violência (BOURDIEU, 2001 apud CARIA, 2007), possui uma dupla natureza histórica, política e cultural. Essa natureza a converte, ao mesmo tempo, em um mecanismo de justiça e inclusão social. Por isso, o debate sobre o direito à educação ou sobre a

democratização da educação superior, independentemente de ser considerado um fenômeno inserto na lógica liberal, continua sendo nuclear para abrir espaços ou avançar na condução de políticas educacionais fundadas no tratamento das desigualdades (BELTRÁN, 2013). Isso implica, essencialmente, as condições de financiamento e de sustentabilidade, possibilitadas pelos estados nacionais.

## As políticas de educação superior

A noção de política de educação superior incorpora/integra a compreensão de políticas públicas educacionais, tidas como um conjunto de atividades normativas e administrativas assumidas pela administração pública, visava melhorar ou resolver problemas concretos, relacionados ao sistema educacional e às suas demandas. Como componentes das políticas públicas, essas políticas educativas podem ser interpretadas como decisões e ações de diferentes atores, públicos e privados, interessados tanto na formulação quanto na resolução de um problema político, definido como público (SUBIRATS; KNOEPFEL; LARRUE; VARONE, 2012).

Atualmente, essa diversidade de influências provoca reflexos diretos nos seus processos de organização e gestão, direcionando a instituição governamental a novas formas de organização, regulamentação e regulação, capazes de contemplar prioridades educativas tanto internacionais como nacionais. Na verdade, as avaliações contemporâneas das políticas de educação superior se definem com base em três características: uma se relaciona com a "formatação" e interações entre atores nacionais e internacionais – públicos e privados; a outra, com a sustentabilidade das suas ações; e a terceira destaca o seu papel social ou a sua coesão social. Realmente, a expressa tentativa de conciliar projetos e propostas educativas portadores de características e necessidades diferentes, oriundos de tratados econômico, políticos e sociais e de arranjos multilaterais ou bilaterais e regionais acentua essa complexidade.

De todo modo, a força ideológica das mudanças educacionais, operadas pelos países mais fortes, alcançam aqueles mais frágeis, levando-os a padronizar ou aproximar os seus modelos educativos em coerência com os adotados pelos países hegemônicos, visando ao reconhecimento e à integração internacional.



Por isso, conceitos, como empregabilidade, responsabilidade social, competências e empreendedorismo, ganham espaço nas agendas governamentais como respostas para os problemas sociais e caminhos para facilitar vias de ação ao futuro. A busca da eficiência e da competitividade e a justificativa da superação da crescente desigualdade social, econômica e educacional servem como justificativa para os governos operarem as mudanças processadas na educação superior.

Esses argumentos, que sustentam a necessidade de transformação e melhoramento da qualidade educacional, ficam evidentes no documento da Comissão Europeia, "El gobierno de la educación superior en Europa: Políticas, estructuras, financiación y personal académico", de 2008. Esse documento apresenta, no âmbito do bloco regional, a decisão de cerca de 30 países da Rede europeia Eurydice atingirem, de forma consensual, ações relacionadas ao emprego, à reforma econômica e à coesão social, propostas na reunião de Lisboa, em março de 2000.

Todo o documento expressa o desejo de que os países integrantes do bloco funcionem de forma coletiva e harmoniosa visando oferecer políticas de educação superior, capazes promover o conhecimento na perspectiva da globalização, contando com as instituições e as influências dos diversos atores – públicos ou privados, externos e internos. A orientação geral é a de que os Estados-membros possam resolver problemas relacionados à qualidade educativa no âmbito da comparação internacional; melhorar as ações do governo e suas responsabilidades, aumentar os recursos financeiros e diversificar suas fontes de financiamento. As questões da justiça educacional e dos interesses econômicos são também tidas como prioritárias em suas propostas educativas.

Essas orientações, com algumas diferenciações, estão presentes na organização e funcionamento das mudanças da educação superior de diferentes países/regiões. Malgrado as críticas relacionadas às mudanças operadas na educação superior ou ao seu modelo padronizado, nota-se que, após o ano de 2000, as novas políticas de ensino superior em todo o mundo passaram a ter um propósito educativo mais amplo, destacando não apenas a sua vinculação para o desenvolvimento e a sustentabilidade da economia, mas também a ampliação do acesso e a inclusão social, na perspectiva da equidade. Ocorre que, em tempos de crise, educação e cultura costumam ser os primeiros programas a terem os seus gastos reduzidos no orçamento público.

Portanto, em que pese o incremento do ensino superior, com maior ou menor financiamento das instituições públicas, a depender das políticas locais, em um contexto de crises e de inseguranças reveladas internacionalmente de forma destacada após 2008, quando as disputas relacionadas à educação superior se tornaram mais visíveis e acirradas, qual poderá ser o alcance dessas políticas educacionais em um futuro próximo? É possível que, em um mundo aproximado pela tecnologia, pelos interesses econômicos e por regras unificadoras, a luta política e ideológica pelo que representa a educação para o estabelecimento de relações sociais capazes de legitimar a estrutura social vigente continue presente, talvez por muito tempo, ainda. Não parece improvável que diferentes organizações e grupos, em seus processos complexos e conflituosos continuem exigindo mudanças e melhores condições educacionais para todos.

Há de se convir, entretanto, que em países emergentes, a exemplo do Brasil, os rumos que a política econômica vem dando ao ensino superior são por demais preocupantes, ainda mais considerando os desafios de um país marcado por graves distorções sociais e educacionais, historicamente determinadas por um processo de forte exclusão social, realimentando o debate acerca das limitações dos estados nacionais no contexto de um mundo globalizado e de uma crise sistêmica. Isso será tratado no próximo item.

172

## **A experiência brasileira: expansão e financiamento em tempos de crise**

A expansão da educação superior no Brasil é, de certo modo, fenômeno recente. O seu impulso data dos anos de 1960, mais precisamente a partir da Reforma Universitária de 1968, em pleno Regime Militar. Como se sabe, a Reforma buscou ampliar a oferta de vagas na rede pública federal por meio de efficientização da gestão universitária, ao mesmo tempo que procurou criar as condições de incremento de vagas também no setor privado, respondendo à demanda das classes médias por acesso ao ensino superior. Em razão dessa política privatizante, a participação de matrículas, na rede pública, declinou, em 20 anos, de 58,6% para 35,7%, enquanto o setor privado passou a responder, por 64,3% das matrículas totais. Esse movimento de fortalecimento do setor privado foi acentuado nos anos seguintes –, mesmo em



governos democráticos - chegando em 2010, a atingir 73,2% das matrículas totais de ensino superior no país, conforme tabela abaixo.

**Tabela 1**  
Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional – Brasil (1960-2010)

Ano	Pública		Privada		Total
	Matrículas	%	Matrículas	%	
1960	59.624	58,6	47.067	41,4	101.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	31,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2010	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	5.449.120

Fonte: Corbucci, Kubota e Meira (2016).

A tabela acima capta bem o movimento de expansão das vagas no ensino superior, mostrando o deslocamento dessas matrículas para o segmento privado, inflexão concluída ainda no início da década de 1980. Na década seguinte, a velocidade de incremento de novas vagas diminui, tanto na rede pública quanto na rede privada, decorrente, provavelmente, do baixo crescimento econômico daquele período e das políticas de ajuste fiscal que resultaram em diminuição das verbas para o ensino superior público, a exemplo das universidades federais, conforme aponta estudo de Nelson Cardoso do Amaral (2003). Mas, a partir dos anos 2000, a rota ascendente de matrículas, no ensino superior, é retomada nas duas esferas, embora o setor privado, ao que tudo indica, tenha se beneficiado melhor das políticas de financiamento público.

Em meados dos anos 2000, o Brasil implantou dois grandes programas de expansão da educação superior: um com foco no setor privado; outro visando ao setor público. O primeiro deles, mirando a rede particular de ensino, foi criado em 2004, com a edição da Medida Provisória nº 213, posteriormente convertida na Lei nº 11.096/2005. Trata-se do Programa Universidade para Todos (ProUni), que atua por meio de concessão de bolsas

de estudo integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições particulares de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em contrapartida, o Estado brasileiro concede isenções fiscais às instituições que aderem ao programa, de quatro impostos (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social). Inicialmente, em 2005, o ProUni ofereceu, segundo relatório do Tribunal de Contas da União, 112.275 bolsas para estudantes de baixa renda. Até o primeiro semestre de 2008, foram concedidas, pelo Programa, 520.931 bolsas (BRASIL, 2009). O diferencial desse programa, em relação a outros programas de financiamento do ensino superior privado, consiste na adoção de políticas de ações afirmativas, através da oferta de bolsas no sistema de cotas étnico-raciais.

Antes, porém, do Prouni, havia sido implantado um programa de financiamento estudantil, criado, em 1999, e regulamentado pela Lei nº 10.260/2001, denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino Superior (Fies). Esse programa, que oferece subsídio para estudantes de baixa renda, cobrindo até 100% do valor das mensalidades dos estudantes da rede privada, tem como fontes financeiras recursos consignados no orçamento do Ministério da Educação, recursos de loterias e de retornos financeiros. No período de 2004-2009, a rede privada obteve 173 mil novas matrículas, tendo sido o Fies o seu principal indutor dessa ampliação. Com efeito, em 2015, foram contabilizadas 1,9 milhão de matrículas vinculadas ao Fies (BRASIL, 2017). Os investimentos públicos, na rede de ensino superior privada, foram crescentes a partir de 2004. O mercado educacional privado foi beneficiado, sobretudo, com as medidas de financiamento das mensalidades estudantis, por meio do Fies. A tabela abaixo mostra a evolução da despesa governamental com esse programa nos anos de 2004 a 2014.



**Tabela 2**  
**Despesa paga do Governo Federal com Fies e proporção do PIB**

ANO	R\$ Milhões de 2014	% PIB
2004	1.138	0,03
2005	1.050	0,03
2006	1.224	0,03
2007	1.149	0,03
2008	1.241	0,03
2009	1.302	0,03
2010	1.211	0,02
2011	2.247	0,04
2012	5.342	0,10
2013	8.189	0,15
2014	13.769	0,25

Fonte: Adaptado de Mendes (2015).

Como se verifica nos dados acima, os dispêndios governamentais com o Fies permaneceram, praticamente, estáveis, em proporção do PIB, no período de 2004 a 2010, com pequenas oscilações. A partir de 2011, essas despesas crescem, vertiginosamente, e, em 2014, passam a representar, em termos reais, 12,5 vezes o valor gasto no primeiro ano da série. Estima-se, que em 2016, o ônus fiscal do Fies alcançou a cifra de 32 bilhões de reais (TANNO, 2017), sendo computados, nesse montante, os dados relativos à inadimplência dos estudantes.

Já em relação às instituições públicas de ensino superior, em 2006, o governo central instituiu o Programa Expandir, destinado à interiorização das universidades federais, organizando, em seguida, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cuja vigência previa o período de 2007 a 2012. O programa Expandir abriu 42.204 vagas, enquanto o Reuni pretendeu alcançar o total de 92.240 novas inscrições nas instituições federais de ensino superior. Desse modo, em 2007 foram ofertadas 139.875 vagas na graduação presencial das universidades federais, saltando para 231.530, com crescimento de mais 91.655 lugares, em 2011. Nesse mesmo



período, foram acrescentadas 164.070 novas matrículas nas universidades federais (SILVA, 2014).

Apesar desse aumento substancial da educação superior pública, a forte expansão do ensino superior, no Brasil, deveu-se ao setor privado, embora com decisivo apoio técnico e financeiro do poder público. As transferências de recursos públicos para a iniciativa privada foram, crescentemente, atingindo impressionantes cifras; o percentual de matrículas com algum tipo de financiamento não reembolsável em cursos de bacharelado presencial nas instituições privadas que, em 2009, se apresentava na ordem de 18,8%, atingiu 25,4% em 2013. Vale destacar o fato de que 29,9% dessas bolsas pertenciam ao Prouni. Assim, em 2009, 26,3% das 2.842.203 matrículas no setor privado em curso de bacharelado presencial contavam com algum tipo de auxílio financeiro. Já em 2013, quase metade (44,0%) dos 3.427.528 de matrículas no setor privado em curso de bacharelado presencial se beneficiava de algum tipo de auxílio financeiro. Como consequência, a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que, em 2004, frequentavam o ensino superior passou de 32,9%, para 58,5%, em 2014 (IBGE, 2015). Em seu conjunto, a participação da iniciativa privada nas matrículas da educação superior passou de 73,3% para 76,8%, entre 2004 e 2014.

Por outro lado, a ampliação do acesso também foi estimulada por uma série de políticas públicas inclusivas. Houve, por um lado, aumento das reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis (portador de deficiência, procedente de escola pública, com baixa renda familiar, etnias específicas etc) e, por outro, medidas de favorecimento da permanência do estudante, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Em que condições foi possível manter a curva ascendente de acesso ao ensino superior no Brasil? Tratou-se de um crescimento sustentável? Essas perguntas fazem sentido, sobretudo considerando que, em 2008, o mundo capitalista foi surpreendido por uma de suas piores crises econômica, resultando em forte queda da produção mundial e consequente redução dos gastos públicos, conforme se viu anteriormente. E, como já mencionado, a crise atingiu, de maneira rápida e atroz, países desenvolvidos e em desenvolvimento e seus impactos ainda estão sendo sentidos por muitas economias nacionais.



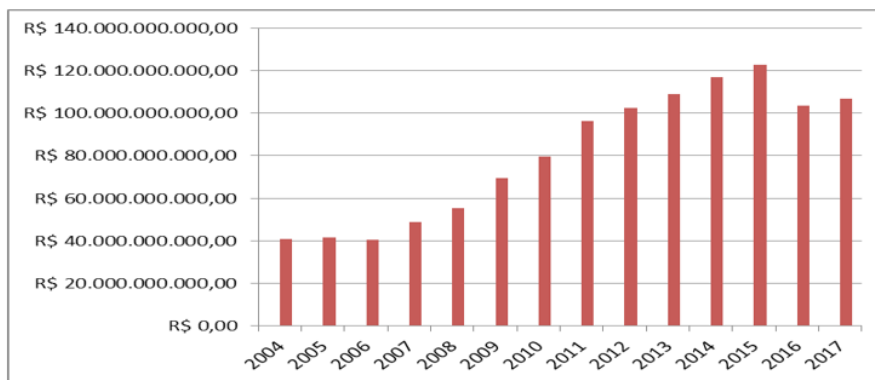
A reação, à época, do governo brasileiro de investir e fortalecer o mercado interno, com redução das taxas de juros, ampliação do crédito e redução de tributos de diversos produtos, foi decisiva para que o país enfrentasse a crise em situação melhor do que outras nações. O governo federal fez aprovar um pacote de estímulo fiscal, no fim de 2008, que levou ao crescimento do investimento público, entre outras importantes medidas. Em razão disso, mesmo a economia nacional tendo encolhido 0,3% em 2009, conseguiu alcançar, no ano seguinte, o seu maior nível, com expansão de 7,5% do seu Produto Interno Bruto.

No que tange aos recursos destinados à educação em geral e à educação superior em particular, não houve redução das despesas governamentais, mesmo no período de crise mundial. Contrariamente, a partir de 2006, verifica-se uma ampliação dessas despesas. Segundo os dados disponibilizados pelo governo federal, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-educacionais>), a estimativa do percentual de investimento público total em educação em relação ao PIB vem crescendo ao longo dos anos. Até o ano de 2005, o Brasil despendia algo próximo a 4,6% do seu PIB em todos os níveis de ensino. A partir de então, esse percentual foi crescendo, gradativamente, até chegar ao patamar de 6%, aumento de, aproximadamente, 30 pontos percentuais. Importa esclarecer, desde logo, que nesses cálculos estão incluídos os recursos para bolsa de estudo, financiamento estudantil e a modalidade de aplicação: Transferências Correntes e de Capital ao Setor Privado.

O carro-chefe dessa expansão do gasto público foi a educação básica, mas a educação superior também foi beneficiada, embora em menor escala, sobretudo nos últimos anos. Convém dizer, ainda, que o crescimento não foi apenas proporcional, visto que o próprio PIB também apresentou forte expansão no período de 2004 a 2014, contrariamente ao que aconteceu em boa parte dos países desenvolvidos que, como visto anteriormente, reduziram seus gastos em educação superior.

No período de 2004 a 2015, o orçamento do MEC saltou de cerca de 40 bilhões de reais para mais de 120 bilhões em valores reais, ou seja, um incremento de mais de 200%. Essa tendência começa a se reverter a partir do ano de 2016, segundo o gráfico abaixo.

Gráfico 1  
Evolução do Orçamento do MEC: 2004-2017



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SigaBrasil.

Disponível em: [www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrazil](http://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrazil)

Obs.: valores atualizados para 2017 pelo IPCA.

178

Nessas circunstâncias, as universidades federais, bem como a rede federal de ensino técnico e tecnológico, experimentaram a expansão e a melhoria de sua infraestrutura, o crescimento das funções docentes e o aumento real dos salários. Todavia, há que se recordar que parte do orçamento público também foi redirecionado para a iniciativa privada, sobretudo através do Fies, o que contribuiu para fortalecer um movimento de reconcentração do mercado educacional privado. Com efeito, desde 2005, inicia-se um amplo processo de fusões e aquisições por parte das empresas de ensino superior privadas com fins lucrativos, fortalecendo os interesses dos grupos educacionais privados. Foi emblemática, naquele ano, a aquisição da parte majoritária das ações da Universidade Anhembimorumbi pelo grupo americano *Laureate* e a compra pela Anhanguera, importante instituição privada do setor de ensino superior, do total do capital da Unibero. Já o fundo de investimento americano *Advent* adquiriu 50% das ações da rede Kroton (CORBUCCI, KUBOTA, MEIRA, 2016).

## Crise econômica e a nova agenda: de volta ao passado

Conforme se viu antes, o colapso mundial de 2008 atingiu o Brasil de maneira mais suave que os demais países, em seu primeiro momento. A queda



do PIB brasileiro, em 2009, foi rapidamente revertida, e, em 2010, o Brasil experimentou seu maior crescimento econômico dos últimos 20 anos, de 7,5%. Ocorre que a crise mundial mostrou-se mais resiliente do que pensavam os construtores da política econômica. Como agravante, o ciclo de fortalecimento dos preços das *commodities* – principal pauta de exportação de economias emergentes como a do Brasil – esgotou-se, fazendo despencar os preços de produtos como petróleo, soja e outros. O Brasil já não poderia mais contar com essas receitas, resultando em um maior endividamento externo, desequilíbrio fiscal, redução da atividade econômica e desindustrialização, além da apreciação do dólar. O governo central da época pareceu não perceber a mudança no patamar das receitas tributárias e continuou com sua política de desoneração de tributos de produtos industrializados e expansão do gasto público. A crise econômica rapidamente evoluiu para uma crise política, com ecos nas grandes manifestações, ocorridas em junho de 2013, resultando em forte desgaste da coalização governista, acuada por graves denúncias de corrupção em sua principal estatal, a Petrobras. O resultado foi a deposição da presidenta Dilma Rousseff, após um processo de impeachment cuja principal acusação foi a de ter cometido “pedaladas fiscais”, artifício contábil para honrar outros compromissos e retardando os pagamentos de despesas de bancos oficiais. Como se sabe, esse mecanismo já fora utilizado por todos os presidentes desde a redemocratização do país. O impedimento da presidenta possibilitou a ascensão executiva do seu vice-presidente, Michel Temer, e a organização de uma agenda de ajuste fiscal com corte nos gastos públicos e reformas regressivas nas áreas trabalhista e previdenciária.

179

A retórica governamental do governo do presidente Temer consiste em construir uma trajetória de equilíbrio fiscal sólido, com superávit e a redução progressiva do endividamento público apresentou como objetivo maior e em curto prazo, reduzir a taxa de inflação em 4,5% ao ano, meta que vem alcançando sucesso. Esse logro, entretanto, vem ocorrendo a partir de um sacrifício enorme da população, em decorrência da forte retração da economia e levando o país a uma de suas piores recessões econômicas. Como consequência, os níveis de desemprego aumentaram, o salário real dos trabalhadores diminuiu e a pobreza voltou a crescer. Por outro lado, a dívida pública alcançou níveis estratosféricos, prenunciando um *default* nas condições de pagamento das obrigações financeiras.

Para viabilizar essa política econômica, o governo central conseguiu, junto ao Congresso Nacional, aprovar uma Emenda Constitucional (EC) de número 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), limitando, por 20 anos, a expansão dos investimentos sociais, visando reduzi-los de 19,7% para 15,5% como proporção do PIB. A adoção dessas medidas centrou as suas maiores repercussões em despesas obrigatórias nas áreas de saúde e educação, prejudicando as propostas de ampliação e melhoramento da educação, particularmente da educação superior. De fato, não se sabe quais serão os seus efeitos, pois o grande objetivo da EC 95 é retirar, em um futuro, as obrigações vinculantes em saúde e educação do texto constitucional.

O que passou, de forma quase imediata, foi o contingenciamento das verbas direcionadas para os diversos programas de Ciência e Tecnologia, sobretudo aquelas destinadas aos programas de fomento à internacionalização, extensão e assistência estudantil. Nesse pacote, os órgãos de fomentos (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – Capes e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) reduziram bolsas de estudos e financiamentos de projetos de pesquisa, enquanto as universidades federais viram-se obrigadas a coatar suas despesas de custeio e capital.

Em 26 de abril de 2017, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, conforme expresso na Constituição Federal, não se aplica aos cursos de pós-graduação Lato Sensu ou de extensão, prenunciando um ataque mais profundo ao caráter público das instituições públicas de ensino superior. A decisão, na prática, reinterpreta o próprio conceito de Universidade, ao suspender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente na Constituição Federal de 1988.

Em outra direção, as políticas de ajuste fiscal caminham no sentido de desestruturar o atual Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em julho de 2014, seja tanto as metas de expansão da educação básica quanto as do ensino superior. A meta 20 do PNE, por exemplo, que dispõe sobre o percentual de gasto em educação em 10% do PIB ao longo dos anos, perdeu toda a sua eficácia em função da redução de despesas. Adicionalmente, reformas educativas, como a do ensino médio, têm sido aceleradas no sentido de fortalecer parcerias público-privado, fomento à educação a distância, flexibilização de conteúdos curriculares e corte de disciplinas, com fins de transferir responsabilidades e reduzir gastos. Essas mudanças, caso se concretizem em



sua totalidade, trarão fortes repercussões tanto na carreira docente, a exemplo da introdução da figura do Notório Saber, quanto nos cursos de formação docente, os quais terão que se adaptar ao novo formato “utilitarista” do ensino médio. De imediato, é possível admitir que a política de ajuste resulta em profunda precarização das instituições de ensino, com a redução do custeio. A manutenção das universidades federais, com essa redução, poderá resultar em crise aguda dessas instituições, a exemplo do que já vem ocorrendo com universidades estaduais em todo o país.

## Considerações finais

Os processos de mudanças no ensino superior, de avanços e recuos, próprios de uma situação estrutural instável, revelam que as políticas de educação superior, tomadas em conjunto, representam um fenômeno próprio da sociedade moderna em transformação, com suas encruzilhadas, dilemas, interesses e contradições. Essas políticas, claramente marcadas nos discursos políticos internacionais e nacionais, revelam-se não só como objeto de disputa e de posicionamentos divergentes entre agências, grupos e setores da sociedade globalizada, mas também como fenômeno fortemente imbricado com as tendências estruturais e conjunturais do mundo contemporâneo globalizado; provisório, variável e problemático.

Isso se avolumou com a crise econômica mundial de 2008/2009 e sua repercussão negativa sobre o conjunto das políticas sociais em todos os países capitalistas e, em particular, sobre as políticas expansionistas de educação superior. Mundialmente, o desconforto com as medidas de austeridade tem gerado mudanças na forma de se ver a própria sociedade e sua relação com a política. E assim como aconteceu em outros momentos da história internacional e nacional, o colapso econômico e a instabilidade política abrem espaços para o ressurgimento de ideias fascistas, xenófobas e excludentes, levando o mundo a se aproximar de soluções violentas, precárias e incertas. A expansão mercantil do ensino superior e o subfinanciamento público são componentes dessa nova postura social e política, pois o que está em jogo, de fato, é a própria crise do Estado do Bem-estar Social, ou o que dele tenha restado.

Desse modo, se é verdade que o final do século passado presenciou o fortalecimento do ensino superior, com base na crença de que um sistema educacional superior forte seria capaz de contribuir para a melhoria da equidade social e a diminuição das desigualdades socioeconômicas; no início deste século, a situação altera-se, e o fortalecimento das posições mercantilistas, em face de *Welfare State*, sinaliza para a perda do “prestígio” da educação superior nos orçamentos públicos. A promessa de inclusão pela via de acesso à educação superior desmancha-se no ar. Mas, assim como, em outros momentos, a sociedade percebeu a tempo o erro de entregar – pura e simplesmente – a educação em geral e a educação superior em particular ao mercado, é possível que outra etapa de resistência ao desmonte da educação pública se inicie.

## Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado X mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba, Editora UNIMEP, 2003.

182

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Giovanni; SILVER, Beverly. (Org.). **Caos e governabilidade no moderno sistema mundial**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ, 2001.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D. C.: 1995.

BELTRÁN, José Llavador. Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. In: ENCUENTRO ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES. 13, 2013, Valencia. **Anais...** Valencia: Universitat de Valencia, 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. Secretaria de Acompanhamento Econômico/Tesouro Nacional. **Diagnóstico FIES**. Brasília: Ministério da Fazenda., jun. 2017.



\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria Operacional**: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior (FIES). Relator Ministro José Jorge. Brasília: Tribunal de Contas da União, 2009.

CARIA, Telmo. História, reforma e lucidez em ciência: a reflexividade científica segundo Pierre Bourdieu. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 79, p.133-149, dez. 2007.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luís Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, Brasília, n. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/radar46\\_art01.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/radar46_art01.pdf). Acesso em: 16 ago. 2017.

EIRÓ, Maria Idati; CATANI, Afranio Mendes. Projetos Tuning e Tuning América Latina: Afinando os Currículos às Competências. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto, CATANI, Alfredo Mendes (Org.). **Educação superior na América Latina**. Políticas, impasses e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

EURYDICE. Comisión Europea. D.G. Educación y Cultura. **El gobierno de la educación superior en Europa**. Políticas, estructuras, financiación y personal académico. Brussels: Eurydice, Unidat Europea 2008. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/091ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091ES.pdf). Acesso em: 2 ago. 2017

GALVÃO, Olímpio José de Arroxelas. Globalização e mudanças na configuração espacial: da economia mundial. Uma visão panorâmica das últimas décadas. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 61-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-98482007000100003version=html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura global**: nacionalismo, globalização e modernidade, 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FEDOZZI, Luciano. **Niklas Luhmann**: A nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_, Otávio. **A era do globalismo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_, Otávio. Globalização e nova ordem internacional. In: AARÃO, Daniel Reis Filho; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Org.). **O século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v. 3).



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_, Anthony. **Mundo em descontrole**. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KOPPE, Leonardo Renner. **Transformações da educação superior na Europa**. A reforma da educação superior na Alemanha pós-processo de Bolonha. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LÁZARO, Luís Miguel. La educación superior en Europa. El desafío pendiente de la equidade. In: LÁZARO, Luís Miguel (Org.). **Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina**. Valencia: Universitat de València, 2001.

\_\_\_\_\_, Luís Miguel. El impacto de la crisis económica global en la educación. Repercusiones sobre la educación superior, 2008-20014. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires: v. 8, n. 11, jun./out. 2017.

MENDES, Marcos. **A despesa federal em educação: 2004-2014**. Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/senado. Abril/2015. Boletim Legislativo do Senado Federal, Brasília: nº 26, 2015. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 16 abr. 2015.

NEAVE, Guy. **Educación superior**: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona (Espanha): Gedisa Editorial, 2001.

OCDE. **Políticas Nacionales de la Ciencia y la Tecnología**. París: OCDE, 1994.

PIKETTY, Thomas. **O capital do século XXI**. Tradução Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POCHMANN, Marcio. **China e o novo centro dinâmico**. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/06/china-e-o-novo-centro-dinamico/>. Acesso em: 15 jan. 2015.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Políticas educativa em um mundo globalizado**. Madrid: Marata 2013.



SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; DONINI, Ana Maria Cambours. **Políticas de Integração e Internacionalização da educação superior no Mercosur educetivo**. Mar del Plata (Uruguai). 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97024/POL%CDTICAS%20DE%20INTEGRA%C7%C3O%20E%20INTERNACIONALIZA%C7%C3O%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20SU.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. Demandas e políticas públicas para o ensino superior nos BRICs. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 267-289, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-crh-28-74-0267.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação**: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SUBIRATS, Joan; KNOEPFEL, Peter; LARRUE Corinne; VARONE, Frédéric. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 2012.

TANNO, Claudio Riyudi. **Nota técnica nº 28/2017**. Subsídios acerca da adequação orçamentária e financeira da medida provisória nº 785, de 6 de julho de 2017, que reformula o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Brasília: Câmara dos deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira, 14 jul. 2017.

UNESCO. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior**. París: UNESCO, 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaracion Mundial Sobre La Educacion Superior En El Siglo XXI**: Vision Y Accion. París: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) Acesso em: 26 jul. 2017.

UNESCO. Institute for Statistics. **Global education digest 2007**: comparing education statistics across the world. Unesco: Montreal (Canadá), 2007.

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial sobre Ensino Superior. **As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

[index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2015

VILLANUEVA, Ernesto: Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana. Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Editores). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. UNESCO, 2008.

WELCH, Antony. Mamon, mercados e gerencialismo: perspectivas da Ásia e pacífico sobre reformas educacionais contemporâneas. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas ULTERHALTER, Elaine (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. (v. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf> Acesso em: 8 set. 2015.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**. A World Bank Review Washington. DC: 1995. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities\\_and\\_Strategies\\_for\\_Ed\\_WB\\_Review.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf). Acesso em: 25 ago. 2015.

Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes  
Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação-  
Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações Aprendentes | MPPGOA  
| CAPES CNPQ  
Grupo de Pesquisa CNPQ: Trabalho, Educação e Políticas Públicas  
E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br

Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior  
Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação  
Superior | MPPGAV



---

Líder do Grupo de Pesquisa sobre Gestão e Financiamento da Educação

E-mail: [luizsjunior@gmail.com](mailto:luizsjunior@gmail.com)

Recebido 30 ago. 2017

Aceito 28 out. 2017

# A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo

Fabiana Alvarenga Filipe

Regiane Helena Bertagna

Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" | Rio Claro

## Resumo

Este artigo apresenta dados de pesquisa e visa analisar a concepção de qualidade educacional induzida pela sistemática de avaliação em larga escala adotada do estado de São Paulo. Com relação aos procedimentos metodológicos, insere-se na Abordagem Qualitativa (ANDRÉ, 2005) por meio da Pesquisa Bibliográfica sobre avaliação e qualidade educacional, Levantamento Documental e Análise de Conteúdo. Evidenciou-se que o ideário neoliberal que permeia a política educacional paulista, desde a década de 1990, induz a qualidade educacional a uma concepção reducionista, pautada na quantificação de resultados. A pesquisa possibilitou também a reflexão acerca da Avaliação Institucional Participativa e do conceito de Qualidade Negociada como caminho para alcançar a Qualidade Social da Educação.

Palavras-chave: Qualidade educacional. Avaliação em larga escala. Políticas educacionais.

## The conception of educational quality driven by external evaluations in the state of São Paulo

## Abstract

This article presents research data and aims to analyze the conception of educational quality induced by the large-scale evaluation system adopted in the state of São Paulo. Regarding the methodological procedures, it is inserted in the Qualitative Approach (ANDRÉ, 2005) through the Bibliographical Research on evaluation and educational quality, Documentary Survey and Content Analysis. It was evident that the neoliberal ideology that permeates the São Paulo educational policy, since the 1990s, induces educational quality to a reductionist conception, based on the quantification of results. The research also made possible the reflection on the Participatory Institutional Assessment and Negotiated Quality concept as a way to achieve Social Quality of Education.

Keywords: Educational quality. Large-scale evaluation. Educational policies.



## La concepción de calidad educacional impulsada por las evaluaciones externas en el estado de São Paulo

### Resumen

Este artículo presenta datos de investigación y busca analizar la concepción de calidad educativa inducida por la sistemática de evaluación a gran escala, adoptada en el estado de São Paulo. Con respecto a los procedimientos metodológicos, se inserta en el Enfoque Cualitativo (ANDRÉ, 2005) por medio de la Investigación Bibliográfica sobre evaluación y calidad educativa, Levantamiento Documental y Análisis de Contenido. Se evidenció que el ideario neoliberal que impregna la política educativa paulista, desde la década de 1990, induce la calidad educativa a una concepción reduccionista, pautada en la cuantificación de resultados. La investigación posibilitó también la reflexión acerca de la Evaluación Institucional Participativa y del concepto de Calidad Negociada como camino para alcanzar la Calidad Social de la Educación.

Palabras clave: Calidad educativa. Evaluación a gran escala. Políticas educativas.

### Contexto das avaliações em larga escala no estado de São Paulo

189

Sabe-se que, desde meados da década de 1990, o estado de São Paulo está sendo governado pelo mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Em 1995, enquanto Fernando Henrique Cardoso assumia a presidência da república, Mário Covas tomava posse do governo do estado de São Paulo.

Russo (2014) assinala que foi no governo Fernando Henrique Cardoso que foi promovida a reforma educacional com base no modelo neoliberal e que tal reforma refletiu na política educacional do governo paulista, tendo em vista que ambos pertenciam ao mesmo partido político.

Dantas (2013) analisou a política educacional do estado de São Paulo e assinala que

De início o texto faz uma análise crítica da educação pública e de sua administração nos últimos anos enfatizando a ineficiência da própria Secretaria da Educação na condução dos serviços públicos, tidos como deteriorados, ineficazes e sem controle.

Considera-se que a educação paulista passou, nos últimos vinte anos, por um processo de deterioração e de retrocesso (DANTAS, 2013, p. 39).

Dessa forma, a educação do estado estaria (per) seguindo o ideário neoliberal proposto por FHC em âmbito federal, que a partir da problemática da ineficiência do Estado propõe soluções pautadas nos parâmetros da gestão empresarial.

Lammoglia (2013, p. 104) afirma que com base no “diagnóstico” da ineficiência do sistema educacional paulista, ocorrido pelo “[...] gigantismo do sistema aliado à falta de mecanismos de controle; a centralização excessiva e a irracionalidade em relação ao quadro de funcionários [...]” a receita para melhorar a “[...] eficiência da educação em São Paulo [...]” estava centrada na proposta de “[...] revisão do papel do Estado na prestação de serviços educacionais [...]”.

Acerca das mudanças para reformar o Estado, a autora pontua que “[...] temos o incentivo à municipalização do ensino, com o interesse de descentralização, e a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, o SARESP, como mecanismo de controle” (LAMMOGLIA, 2013, p. 105).

Com base no diagnóstico de que houve a expansão do ensino sem devida preocupação com a qualidade, o governo Covas tomou medidas estratégicas para solucionar o problema da baixa qualidade educacional, que “[...] contemplaram a racionalização do fluxo escolar, a instituição de *mecanismos de avaliação de resultados* e o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas” (DANTAS, 2013, p. 42, grifo nosso).

Para racionalização do fluxo escolar, foram implementados os Programas de Correção do Fluxo Escolar, Programa de Escola nas Férias e de Progressão Continuada, sendo este último, o que mais gerou críticas por eliminar a reprovação no ensino fundamental. O Programa Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental foi implementado por meio das Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino e, concomitantemente, foi implantada a recuperação nas férias.

No que tange à instituição de mecanismos de avaliação, em 1996 é criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) “[...] cujo objetivo anunciado foi a integração das ações escolares a partir do estabelecimento de um sistema criterioso de avaliação dos resultados



da aprendizagem dos alunos e a criação de condições para que as escolas respondam por eles” (DANTAS, 2013, p. 44).

De acordo com Oliveira Júnior (2013, p. 40), “A entrada do SARESP com seus indicadores, juntamente com o escopo da progressão continuada na educação paulista, são elementos bem significativos na constituição e desenvolvimento de uma cultura avaliativa no estado de São Paulo.” Mas, apesar de ser clara a utilização do SARESP “[...] como forma de ampliar as possibilidades avaliativas na escola [...]”, “[...] a partir de suas ações e impactos, alguns autores questionam e/ou ponderam acerca dessa condição concernente ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa nas escolas paulistas”.

O autor assinala que a política do SARESP está circunscrita em três grandes momentos, no período compreendido entre 1996 e 2011. O primeiro momento é designado pelo pesquisador como “Formação identitária no contexto do pioneirismo das avaliações em larga escala (1996-2002)”, e

[...] se caracterizou pela construção identitária, uma vez que esse sistema de avaliação se colocou como política educacional de avaliação capaz de contribuir para uma nova ‘cultura de avaliação’ no ensino de São Paulo, em busca da melhoria da qualidade educacional, no contexto, em ampla ascensão, da avaliação em larga escala no Brasil (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 55-56).

O segundo grande momento, designado por Oliveira Júnior (2013) como “Instabilidade do sistema no contexto da alternância no comando (2003 a 2007)”.

[...] teve como características fundamentais a *instabilidade na estrutura do sistema*, marcado por muitas *trocas de comando da Secretaria de educação*. Passaram por esse período três secretários. Gabriel Chalita (2002-2006), a professora Maria Lucia Vasconcelos (2006-2007) e a ex-presidente do INEP Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009). Também fizeram parte desse período três governadores: Geraldo Alckmin (2003-2006), Cláudio Lembo (2006) e José Serra (2007-2010) (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 65, grifo nosso).

De acordo com o autor citado, “[...] essas trocas de comando, que geraram alguns desencontros, também foram responsáveis pela preparação para outra importante transformação do SARESP, iniciada em 2007 e efetivada



no terceiro grande momento, a partir de 2008” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 65), designado como “Estabilidade do sistema no contexto do hiperpragmatismo gerencial”:

O terceiro grande momento do SARESP está marcado por um importante processo de estabilização, a partir da reestruturação iniciada em 2007 e consolidada em 2008, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro. Essa estabilidade alinha-se a um formato gerencial que atua, principalmente, com medidas consideradas aqui pragmáticas, em termos de eficiência das iniciativas governamentais, numa racionalidade essencialmente instrumental, com foco nos resultados dos alunos no SARESP, objetivando sua evolução (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72).

Desta forma, o contexto de emergência e consolidação da implantação das avaliações em larga escala no estado de São Paulo, instigou a análise da concepção de qualidade educacional induzida pela sistemática de avaliação em larga escala adotada pelo referido estado, objetivo deste trabalho.

## A trajetória da pesquisa

A investigação ocorreu no âmbito da abordagem qualitativa, visto que é fundamentada “[...] numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 47). A pesquisa é documental, valendo-se “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2008, p. 51) e é também do tipo bibliográfica, aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50).

Foi realizado levantamento de Leis Ordinárias, Leis Complementares, Decretos e Resoluções do período compreendido entre 2008 e 2014, que pudessem, de alguma forma, auxiliar na compreensão da concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala no estado de São Paulo.

Com a revisão bibliográfica e com o levantamento dos documentos, necessários ao desenvolvimento da pesquisa, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo que é definida por



Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

No total, foram analisados 77 documentos oficiais, sendo que, durante as leituras dos dispositivos legais, foram emergindo as Unidades de Registro Temáticas/categorias (BARDIN, 2010). O Quadro 1 traz a distribuição das quantidades e tipos de documentos por categoria.

**Quadro 1**  
Quantidades e tipos de documento por categoria

Categoria	Lei Ordinária	Lei Comp.	Decreto	Resolução	Outros Docs.	Total
Participação	1	0	3	6	0	10
Avaliação	0	0	3	4	0	7
Qualidade	0	3	21	35	1	60
<b>Total de Documentos</b>						<b>77</b>

Fonte: Dados de pesquisa elaborados pelas autoras.

Vale ressaltar que os documentos foram pesquisados no site da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo (<http://www.al.sp.gov.br/>) e no site da Secretaria de Educação do estado de São Paulo ([www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)).

## **A qualidade educacional evidenciada pelos documentos pesquisados**

### **Quem participa e para quê?**

O objetivo deste tópico é destacar alguns pontos das análises dos documentos da Categoria "Participação" (apresentados no quadro 2), visto que, em nossa compreensão, a participação do coletivo da escola é primordial para construção da qualidade social.

**Quadro 2**  
**Categoria Participação – Documentos**

Lei Ordinária	14.689/2012
Decretos	53.667/2008, 51.672/2007, 52.221/2007
Resoluções SE	18/2010, 22/2011, 51/2012, 21/2012, 09/2013, 55/2014.

Os documentos constantes do quadro acima trouxeram alguns pontos relevantes para compreensão do nosso problema de pesquisa. São eles:

- Presença do controle social dos recursos educacionais
- Criação de uma “cultura da participação”
- Democracia
- Diálogo
- Debates
- Abertura para propostas
- Qualidade Social da Educação
- Apoio a ações de voluntariado e solidariedade
- Abertura para convênios e parcerias que abrangem o setor privado
- Participação de Estudantes Universitários que podem atuar de acordo, não somente com seus cursos de graduação, mas também conforme as suas habilidades pessoais.

Alguns elementos elencados no conjunto de normas dessa categoria foram muito significativos ao propiciarem possibilidades para que, por meio da participação dos agentes escolares, a educação do estado de São Paulo percorra o caminho rumo à efetividade da qualidade educacional. Entretanto, alguns elementos apresentam outras possibilidades que merecem e inspiram cautela, como a compreensão de participação como incentivo ao voluntariado e parcerias com entidades privadas, pois essas possibilidades ensejam estratégias para a inserção do setor privado na esfera pública. Isso pode caracterizar a desresponsabilização do Estado e a conseqüente abertura para que a lógica do mercado, do setor empresarial introduza regras em um espaço que é direito social.



Dessa forma, compreende-se que a problemática que permeia a categoria “Participação” está localizada em seu conceito, ou seja, enquanto se entende que a participação está relacionada à gestão democrática da educação e, portanto, da participação dos agentes escolares na construção da qualidade social, que está ligada a fatores internos e externos, conforme proposto por Silva (2009), e que é de responsabilidade do Estado. A legislação ora analisada abre possibilidades para que a responsabilidade educacional seja repassada para o setor privado. Como exemplo, é oportuno citar a Resolução SE 18, de 5 de fevereiro de 2010 que traz a importância de desenvolver uma cultura de participação, dando abertura para participação da comunidade escolar, mas, ao mesmo tempo, abre possibilidades para convênios e parcerias com empresas privadas (SÃO PAULO, 2010).

Convém ressaltar, ainda, a compreensão de que os espaços de participação previstos nas normas analisadas, como, por exemplo, o “Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos [...]” do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (SÃO PAULO, 2008a, p. 3), instituído pelo Decreto 53.667/2008, devem ser ocupados e utilizados pela coletividade da escola, na perspectiva da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004) entre os diferentes participantes da comunidade escolar e, entre estes e o poder público responsável.

Nesse ponto, é pertinente ponderar que, apesar de o conjunto de normas da Unidade de Registro trazer pontos que não vão ao encontro da qualidade social, como, por exemplo, a possibilidade de interpenetração do setor privado no público, compreende-se que há, também espaços de participação onde a luta para a construção de uma educação de qualidade social pode se fazer permear.

### Para que avaliar?

Na categoria “Avaliação” foram analisados os documentos apresentados no Quadro 3.

**Quadro 3**  
**Categoria Avaliação – Documentos**

Decretos	54.253/2009, 55.864/2010, 61.307/2015
Resoluções SE	42/2009, 74/2012, 41/2014, 73/2014.

Os documentos, apresentados no Quadro acima, revelaram alguns pontos que merecem destaque:

- A criação do CIMA – Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, devido à necessidade de avaliar, sistematizar e disseminar resultados para formulação de políticas educacionais, sendo, portanto, o porta-voz das informações “objetivas e confiáveis” sobre o desempenho educacional. Esse comitê ganha também, em 2012, a responsabilidade pelo censo escolar.
- O reconhecimento do SARESP como fonte para tomada de decisões de educadores e como importante indicador de qualidade, por compor o IDESP.
- A reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada.
- O enaltecimento dos resultados das avaliações externas, pela Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014 ao afirmar que eles “[...] confirmam as possibilidades de *aumento da eficácia e eficiência do redimensionamento dos ciclos do Ensino Fundamental*, com flexibilização dos tempos de aprendizagem e diversificação dos mecanismos de apoio [...]” (SÃO PAULO, 2014a, grifo nosso).

Acerca do CIMA, há o entendimento de que ele exerce um importante papel de organização e de execução da política de avaliação do estado de São Paulo. É por meio desse comitê que os resultados são sistematizados e disseminados para que as políticas sejam formuladas. Nesse sentido, há um enaltecimento dos resultados do SARESP, que compõem o IDESP e que possibilitam, segundo os documentos, a melhoria no que tange ao redimensionamento dos ciclos.

Pertinente a Progressão Continuada sabe-se que esse é um mecanismo que tem potencialidade para diminuir a exclusão e a seletividade nas escolas,



visto que o seu objetivo é flexibilizar o tempo de aprendizagem, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. No entanto, Bertagna (2010, p. 196), ao apresentar as conclusões de sua pesquisa, constatou que “[...] a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola, como foi enunciado nos textos oficiais”.

De acordo com a autora, “[...] pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar, como a proposta do regime de progressão continuada apontava nos documentos oficiais” (BERTAGNA, 2010, p. 197).

Dessa maneira, é possível afirmar que os objetivos declarados do Regime de Progressão Continuada não se efetivam no estado de São Paulo, ou seja,

Ao descrever como opera na realidade a avaliação informal e formal e como ela mantém sua função de selecionar os indivíduos e classificá-los, pode-se afirmar que a progressão continuada dificilmente se efetivará nessas condições; ela poderá apenas aproximar-se de uma aprovação automática que não responde às expectativas propostas nos documentos oficiais, muito menos, ao ideal de qualidade de ensino, ainda que *resolva* em parte o problema dos índices estatísticos relativos à reprovação (BERTAGNA, 2010, p. 208, grifo da autora).

197

Segundo a referida autora, o problema dos índices estatísticos é resolvido “em parte”, porque

[...] além da exclusão [...] no interior do sistema escolar, para aqueles que conseguiram o acesso [...] e conseguem nele permanecer [...], há outras que não foram aqui abordadas: a exclusão antes da escola e a “exclusão oficial”, as taxas de evasão escolar oficiais, que não deixam de representar uma outra forma de exclusão (BERTAGNA, 2010, p. 208).

Arcas (2010), ao analisar as implicações do SARESP e do Regime de Progressão Continuada na avaliação escolar, de acordo com depoimentos de Professores Coordenadores pontua que houve mudanças nas práticas avaliativas com a progressão continuada, mas que essa é incômoda aos professores,

pelo fato de que eles possuem dificuldades em compreendê-la e por sentirem que os alunos não se dedicam como antes, e ainda, por ocorrer a reprovação apenas ao final de cada ciclo. Foi revelado também que há professores que se esforçam para compreender a progressão continuada e promover mudanças em função dela.

Já o SARESP influencia mais o trabalho pedagógico, havendo uma tendência cada vez maior de sua utilização no currículo e no planejamento escolar, que, de acordo com o autor, ocorre em parte, por conta do enfraquecimento da política de ciclos e progressão continuada (ARCAS, 2010). Dessa forma,

A centralidade do objetivo da avaliação deslocou-se, em certa medida, da decisão sobre a aprovação/reprovação para o Saresp. Essa situação revela que ele é, atualmente, o mais potente indutor e implementador de políticas educacionais no Estado de São Paulo (ARCAS, 2010, p. 486).

Em face do exposto, é possível afirmar que o conjunto de normas constante da Unidade de Registro "Avaliação" é composto por dispositivos que representam avanços, no sentido de uma política que visa combater a seletividade, como é o caso da Progressão Continuada, mas que estão alicerçadas em uma política que valoriza os resultados das avaliações.

Outro aspecto interessante que emergiu nessa unidade está relacionado ao SARESP, instituído em 1996 e em funcionamento. Seus resultados são importantes para a composição do IDESP, instituído em 2007; nos documentos analisados, se observou que há maior recorrência da menção ao índice do que ao sistema de avaliação.

### Que qualidade está sendo impulsionada?

Esta seção tem o objetivo de discutir acerca da concepção de qualidade educacional que está sendo impulsionada pelas iniciativas de avaliação em larga escala no estado de São Paulo, por meio dos documentos elencados no Quadro 4.



**Quadro 4**  
**Categoria Qualidade – Documentos**

<b>Leis Complementares</b>	1.078/2008, 1.086/2009, 1.087 /2009
<b>Decretos</b>	54.043/2009, 54.173/2009, 54.174/2009, 54.277/2009, 54.278/2009, 54.702/2009, 54.553/2009, 55.545/2010, 55.727/2010, 56.125/2010, 56.872/2011, 57.195/2011, 57.571/2011, 57.791/2012, 57.925/2012, 57.931/2012, 57.978/2012, 59.018/2013, 59.863/2013, 59.150/2013, 60.299/2014.
<b>Resoluções SE</b>	SE 86/2007, 74/2008, 76/2008, 86/2008, 96/2008, 21/2009, 22/2009, 23/2009, 25/2009, 26/2009, 66/2009, 31/2010, 32/2010, 34/2010, 43/2010, 45/2010, 63/2010, 20/2011, 21/2011, 81/2011, 35/2012, 36/2012, 37/2012, 41/2012, 87/2012, 11/2013, 21/2013, 36/2013, 67/2013, 68/2013, 88/2013, 3/2014, 17/2014, 21/2014, 71/2014.
<b>Outro Documento</b>	Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica

Fonte: Dados de pesquisa elaborados pelas autoras.

A categoria “Qualidade” agrupa o maior número de documentos analisados, merecendo destaque, o lançamento do PQE e a criação do IDESP (que utiliza os resultados do SARESP em sua composição), sua vinculação à Proposta Curricular, a política de Bonificação por Resultados e, ao Programa Educação Compromisso de São Paulo.

A Resolução SE 74 de 6 de novembro de 2008, cria o IDESP e o PQE com o propósito de melhorar os serviços educacionais e, também, subsidiar as ações, visando promover a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2008b). Entretanto, constata-se que tal norma traz consigo uma concepção reducionista de qualidade educacional, ao restringi-la à necessidade de diagnósticos e metas quantificáveis para cumprimento nas unidades escolares.

Cabe ressaltar, ainda, que a mesma norma vincula o cumprimento de metas à bonificação por desempenho ou por mérito, tanto que pouco mais de um mês da instituição do IDESP, é promulgada a Lei nº 1.078, de 14 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a BR (SÃO PAULO, 2008c).

Dessa forma:

[...] a concessão de bônus para os professores depende do IDESP das escolas. Como um importante componente do IDESP é o SARESP, e considerando que as questões que são cobradas



no SARESP estão vinculadas ao currículo padronizado da SEE/SP, é possível afirmar que quanto mais o ensino se aproximar do 'Caderno do Professor' e da Proposta Curricular, maiores as chances dos alunos obterem boas notas no SARESP e elevar o IDESP da escola, o que contribuiria para o recebimento do bônus por parte dos professores (LOUREIRO, 2011, p. 96-97).

Barros, Tavares e Massei (2009) defendem a política de Bonificação por Resultados – BR do estado de São Paulo e afirmam que

Essa política faz parte do amplo projeto educacional do Estado de São Paulo, cuja missão é promover a mudança de cultura organizacional das instituições estaduais de ensino, de modo a incorporar a análise dos resultados das avaliações e dos indicadores como instrumento de tomada de decisões no campo pedagógico e administrativo em direção ao cumprimento de metas de melhoria de qualidade do ensino (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009, p. 54).

Os autores mencionados possuem a compreensão de que a política de BR faz parte de um projeto maior de alteração da cultura organizacional e que, sendo cumpridas as metas, a unidade escolar será de qualidade. Entretanto, as evidências dos documentos analisados parecem encaminhar para a compreensão de que essa política faz parte de um projeto que possui o interesse de alinhar a escola ao funcionamento do mercado, regulada por metas, com distribuição de prêmios para os “melhores profissionais”.

Da mesma forma que Barros, Tavares e Massei (2009), Castro (2009) também concorda com a política de BR por considerá-la como incentivo às unidades escolares “mais” esforçadas. Nesse sentido, a autora afirma que

O novo SARESP [revisado em 2007] e o IDESP transformaram-se na base de sustentação da política de incentivos às equipes das escolas com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho, *independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista* (CASTRO, 2009, p. 289, grifo nosso).

Como se pode observar, Castro (2009) entende que independentemente das diferenças e dos determinantes intra e extraescolares, é possível que haja esforço visando melhorar o desempenho das escolas, sendo nosso posicionamento contrário ao da autora.



É possível afirmar ainda, por meio dos documentos analisados, que a competitividade é impulsionada no sistema educacional pela política de BR; e, nesse contexto, as avaliações, em larga escala, assumem a função de controle, já que fazem parte do cálculo do IDESP, que classificará as escolas e, de acordo com a política educacional do estado de São Paulo, premiará os melhores.

Para que as metas sejam cumpridas, no dia seguinte da publicação da norma que instituiu o IDESP e o PQE, é publicada a Resolução SE 76, de 7 de novembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008d), que institui a “Proposta Curricular”, e “[...] trouxe no bojo o vício autoritário das políticas educacionais e foi visto como esvaziador do trabalho docente, significando falta de autoria e de autonomia dos profissionais da Educação” (DANTAS, 2013, p. 116).

Não se deve deixar de destacar aqui o Programa Educação Compromisso de São Paulo, que traz consigo diretrizes que abordam questões como a valorização do magistério, a melhoria da qualidade do ensino médio e o atendimento prioritário às escolas que possuem alunos que não apresentaram bom desempenho no SARESP. O referido programa aponta, claramente, a concepção de avaliação em larga escala como instrumento que referencia a qualidade, reduzindo-a ao desempenho exigido nessas avaliações.

Com a implementação do Programa Educação Compromisso de São Paulo, vários outros programas vão sendo instituídos para lhe dar aplicabilidade, tais como: o Programa Residência Educacional, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades.

Dantas, ao discutir o Programa Educação Compromisso de São Paulo, assinala que

Na realidade, a intenção declarada fora a construção de um plano de ação, envolvendo o Governo, a Secretaria da Educação e a sociedade civil, com o objetivo de desenhar um plano estratégico de longo prazo, isto é, um plano que transcenda o governo atual, lançando diretrizes a serem seguidas pela Rede Estadual paulista até 2030, isto é, um Plano de Estado (DANTAS, 2013, p. 91).

A autora afirma ainda que “[...] todas as ações previstas para os próximos anos estão contempladas nos documentos elaborados pela Consultoria Americana Mckinsey & Company” (DANTAS, 2013, p. 91) e, considerando

que os relatórios, elaborados pela Consultoria, teriam o diagnóstico da situação educacional do estado de São Paulo, a pesquisadora pontua que

Diante dessa situação, pareceu-nos estranho as restrições de uso dos Relatórios da Mckinsey & Company, visto que ele fora um presente dos empresários para a SEE/SP. Assim, a interdição pública dos planos traçados para a educação do Estado de São Paulo vão de encontro com uma política de transparência e participação dos profissionais da educação na construção de um plano de ação coeso e consensual. Na realidade, todas as ações já estavam estrategicamente planejadas, com detalhamento de todas as intervenções, marcos de implementação, macroestratégias etc (DANTAS, 2013, p. 92).

Outro ponto a ser destacado é que o Programa Educação Compromisso de São Paulo,

[...] teve como colaboradores para a sua construção não só o apoio de suas diversas áreas técnicas, mas também levou em conta as propostas e sugestões da própria rede estadual de ensino, cuja participação foi propiciada nas reuniões do Secretário da Educação, Prof<sup>o</sup> Herman Voorwald e do Secretário-Adjunto, João Cardoso de Palma Filho com as 91 diretorias de ensino de todo o Estado, divididas em 15 pólos [...] (DANTAS, 2013, p. 93).

Além da participação dos atores acima mencionados, a autora assinala que

Outros atores estavam envolvidos na construção do programa Educação Compromisso de São Paulo, a saber: Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar Dpaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e consultoria internacional Mckinsey & Company (Overall Coordination) (DANTAS, 2013, p. 93).

A mobilização da sociedade civil pela educação é um dos pontos principais do Programa e, por conta disso,



[...] a primeira iniciativa para alavancar esse envolvimento e a participação foi o chamamento dos 185 mil pais de alunos, em 1.934 escolas estaduais que possuíam o Programa Escola da Família, para participarem de um dia de discussões. Os dados divulgados pela SEE apontaram que 95 mil sugestões foram elaboradas e utilizadas como subsídio para o programa (DANTAS, 2013, p. 93).

A “[...] viabilização de mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa” é “[...] outro pilar do Programa Educação Compromisso de São Paulo [...]” (DANTAS, 2013, p. 93) e, para tanto, são previstas parcerias para fomentar a educação. Exemplo disso é a proposta

[...] parceria público-privada, via Comunicado SE publicado em 4 de abril de 2012, em que houve o chamamento público nº 003/2012 do Conselho Gestor do Programa Estadual de parcerias público-privada – CGPPP do Estado de São Paulo para apresentação de eventuais agentes interessados da iniciativa privada, de estudos técnicos e modelagem do projeto de Parceria Público-Privada (PPP) Aula Interativa (DANTAS, 2013, p. 93).

Com o projeto Aula Interativa “[...] tornou-se possível que serviços considerados privativos do Estado sejam transferidos pela iniciativa privada. Eis a lógica da parceria público-privada, materializada [...]”. Dessa maneira, enquanto a SEE-SP considera que “[...] o objetivo do projeto é contribuir para melhorar as condições de ensino e aprendizagem por meio do uso de tecnologias em sala de aula [...], para estudiosos da política educacional, muitas dessas parcerias são, de fato, privatizações, pois enfraquecem o poder público e transferem o poder de decisão para instituições e empresas privadas (DANTAS, 2013, p. 109).

Em face do exposto, é possível questionar se tal Programa, que declara como objetivo melhorar a qualidade do ensino paulista, não favorece e incentiva a participação do setor privado na esfera pública, de forma a ocorrer a desresponsabilização do Estado.

## Evidências e possibilidades: da concepção quantitativa de qualidade à avaliação como exercício coletivo

Diante do exposto nas três Categorias analisadas, assinalam-se alguns pontos que contribuem para a discussão deste trabalho.

Primeiramente, é válido destacar que os documentos analisados evidenciam uma concepção de participação, contendo elementos que possibilitam a participação dos atores escolares em decisões que podem trazer proposições com transformações positivas para a unidade escolar, mas, contraditoriamente, essa concepção de participação pode, por exemplo, ampliar a inserção do setor privado na esfera pública, conseqüentemente, ocorrendo a desresponsabilização do Estado e a entrada da lógica mercadológica no espaço público. Isso deve ser analisado com cautela quando se trata de direitos sociais.

Os documentos analisados também evidenciam que o SARESP ganha destaque a partir da introdução do IDESP; esse último, sendo utilizado para a bonificação dos profissionais, acaba por induzir a qualidade educacional a uma concepção pautada na quantificação de resultados, em que o índice diz se a escola é de boa qualidade ou não e assim, se distribui prêmios e sanções entre os profissionais da educação. Nesse contexto, a Proposta Curricular impulsiona o alcance de metas, podendo trazer alterações na organização do trabalho escolar, principalmente a padronização de conteúdos em função das avaliações externas.

Dessa forma, a proposta atual do SARESP, atrelada ao Currículo e a uma política de bonificação, carrega consigo uma concepção que facilita e naturaliza uma ideia de qualidade educacional, alavancando os princípios de mercado, com base em uma lógica empresarial, tais como: competir, classificar, premiar/punir indivíduos e escolas para responsabilizá-las, sob o discurso da prestação de contas à sociedade, sendo o CIMA, o comitê que divulga os resultados sobre o desempenho educacional.

Nesse sentido, Afonso (2000, p. 44) esclarece que “[...] a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas [...]”.



Vale, ainda, salientar que ações com potencialidade para otimizar a qualidade educacional, como, por exemplo, o Regime de Progressão Continuada – que representa um avanço conceitual nas políticas educacionais do estado de São Paulo, no que tange aos aspectos de reprovação e exclusão – são abaladas diante da centralidade das avaliações em larga escala, visto que, como apontado por Bertagna (2010) e Arcas (2010), existem alterações nos instrumentos avaliativos, sem, contudo, alterar, de fato, a concepção de avaliação.

Ao discutir as ações do estado de São Paulo para implantação do modelo gerencial, Oliveira Júnior assinala que

Para atender a esse desígnio e sob as bandeiras revitalizadas da eficiência, da prestação de contas e da equidade, o governo investe em medidas para envolver e aprimorar as relações de vários públicos do ambiente educacional. Daí a ações mais efetivas para participação dos pais em dias de SARESP, da política de bonificação por mérito aperfeiçoada, da intensificação na utilização de tecnologias comunicacionais e das premiações aos alunos que participam dessa avaliação. Destacamos também a abrangência de todas as áreas curriculares em suas avaliações, criação de matrizes de referência próprias de avaliação, o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e, junto com ele, a criação do Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo (IDESP) [...] (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72).

205

Dessa forma, “A elaboração da Proposta Curricular, a criação do IDESP e a articulação da política de bônus-mérito com grande parte dos projetos da SEE/SP podem ser vistos como expressão do aprimoramento do controle das políticas educacionais neoliberais no Estado de São Paulo” (LOUREIRO, 2011, p. 40).

Outro ponto importante a ser assinalado é que a centralidade das avaliações, em larga escala, pode favorecer a inserção da lógica da gestão empresarial, oriunda do setor privado na esfera pública.

Nesse ponto, torna-se necessário trazer as discussões realizadas por Freitas (2012), acerca da interligação entre a responsabilização, meritocracia e privatização. Entende-se, pois, que a relação entre os resultados das avaliações em larga escala, o estabelecimento de metas para o IDESP e a Proposta

Curricular podem impulsionar o setor público a adotar a lógica de gestão privada nas unidades de ensino.

Nesse sentido, existe a compreensão de que a responsabilização, possibilitada pelo não cumprimento das metas estabelecidas, é, de acordo com Freitas (2012, p. 346), legitimada pela meritocracia, que, por sua vez, possui o objetivo de “[...] desenvolver novas formas de privatização do público [...]”, para que se constitua o espaço “público não estatal”, oposto ao espaço “público estatal”.

Depreende-se do exposto que as avaliações, em larga escala, a partir das formas de utilização previstas nos documentos oficiais do estado de São Paulo, como por exemplo, consta da Lei nº 1.078/2008 que institui a BR, estão induzindo a qualidade educacional a uma concepção mercadológica, que centraliza, segundo os documentos, a ideia de qualidade pautada em quantidade, competição e premiação, desconsiderando outros determinantes da qualidade educacional.

Nesse sentido, não são garantidas, por exemplo, a quantidade adequada de alunos por sala de aula, a formação e a valorização do magistério, sendo que essa última tem sido considerada pelos documentos como uma tarefa cumprida por meio da BR.

Importante ressaltar, também, que Sousa, Maia e Haas (2014) analisaram os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP de 41 unidades da rede pública de um município da Grande São Paulo, no período de 2008 a 2012, trazendo as metas estabelecidas, as variações do índice ano a ano e o recebimento ou não da bonificação.

Os dados da pesquisa apontam oscilações no desempenho das escolas no período analisado, entretanto, como o IDESP é recalculado anualmente, “[...] houve bonificação em 2012 para 22 escolas que apresentaram, nesse ano, desempenho inferior ao de 2008” (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 200). Nesse sentido, as autoras afirmam que “essa variação no cálculo e recálculo das metas, bem como nas bonificações com base no IDESP alcançado, colocam em questão a consistência dos resultados e a pertinência dessa iniciativa de política educacional”

Os dados apresentados pelas autoras indicam que

[...] o cumprimento de metas anuais não necessariamente representa melhoria de desempenho da escola; além disso, nem sempre



a premiação recebida pela escola evidencia o aprimoramento de seu desempenho no decorrer dos anos. A focalização na alteração de desempenho anual e a correspondente premiação parecem iniciativas equivocadas, que não induzem a uma melhoria sustentada e cumulativa (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 203).

Nesse sentido, ainda que o IDESP seja tomado como referência de qualidade, o estudo acima mencionado aponta que não há avanços no sentido de melhoria do índice, tendo em vista que

O procedimento de recalcular as metas, alicerçado na ideia de considerar o processo de desenvolvimento de cada escola e de cuidar para que as metas sejam realistas, pode estar induzindo as escolas a acatarem a ideia de que resultados imediatos – por serem premiados – são mais relevantes do que o alcance de metas de longo prazo, o que as levaria a caminhar em sentido contrário ao da proposta inicial, que visava ao alcance de metas predeterminadas até 2030 (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 205).

Dessa forma, além de entendimento de que o IDESP não expressa todas as dimensões da qualidade educacional, é possível afirmar que o recálculo do índice e a busca imediata de resultados para que haja bonificação, fazem com que as metas a longo prazo não sejam relevadas.

Em face das evidências apontadas, é necessário esclarecer que a defesa não é em favor da extinção das avaliações de sistemas, mas sim, pela sua utilização de uma forma diferente, que possibilite à instituição se apropriar dos dados e com base neles e não somente com eles, possa se transformar, ou seja, “[...] não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola” (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2012, p. 48), para que a instituição possa utilizá-los no momento da autoavaliação. Dessa forma, os resultados dos testes poderão auxiliar o coletivo escolar na identificação de suas dificuldades e também dos progressos da escola, auxiliando no trabalho pedagógico e no desenvolvimento dos alunos.

Tem-se a clareza de que é necessário que ocorra uma mudança na forma de “olhar” e utilizar os dados das avaliações em larga escala e que a



qualidade social da educação é o caminho para que todos possam desfrutar de uma formação humana emancipatória.

A qualidade social, de acordo com Silva (2009, p. 223), “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”. Uma escola de qualidade social

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 223).

A autora aponta alguns indicadores da qualidade social na educação, dividindo-os em determinantes externos e determinantes internos que contribuem para referência da qualidade escolar. Com relação aos determinantes do lado de fora da escola, tem-se:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização



da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009, p. 224, grifo da autora).

Internamente à escola, a autora traz elementos como:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

No entanto, para que a educação avance nesse sentido, é preciso que “Processos de avaliação alternativos sejam exercitados com os atores da escola e da comunidade”, processos esses pautados no diálogo entre diferentes pessoas “[...] unidas em torno de um projeto comum” (SORDI, 2012, p. 165).

Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloque os processos de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e os associe a um processo (institucional) destinado a levar em conta o desempenho dos alunos como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2012, p. 67).

Assim, entende-se que é a comunidade local das escolas “[...] que pressionará os eventuais servidores públicos lenientes a assumir o verdadeiro “espírito de serviço público” onde o atendimento indiferenciado é pedra fundamental” (FREITAS, L.; SORDI; MALAVASI; FREITAS, H. 2012 p. 67).

Na mesma direção, Mendes (2012, p. 171) compreende as Avaliações Institucionais Participativas (AIP) como uma opção de ruptura e enfrentamento ao modelo neoliberal. Para a autora, nessa concepção, a escola “[...] a partir de uma ação de autoavaliação participativa, torna-se capaz de olhar criticamente para si mesma, redefinindo caminhos para alcançar a qualidade desejada [...]”, ou seja, as AIPs são como uma resposta do coletivo da escola na construção da qualidade educacional.

A autora supracitada apresenta resultados da implementação de uma política de Avaliação Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, para as escolas do ensino fundamental. Por meio da formação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA), o processo participativo foi implementado em 40 escolas da rede municipal. As considerações da autora apontam que as iniciativas “[...] denotam processos participativos ancorados na defesa da qualidade básica”; que “[...] a AIP dependerá muito do modo como é realizada essa ação pelas escolas”; e ainda que “[...] há indícios de a AIP, na rede, ser fortemente formativa para todos os segmentos envolvidos [...] potencializando momentos de autoavaliação por meio da reflexão e do diálogo entre os diversos segmentos da escola”.

A conclusão da autora é de que “[...] a opção da avaliação institucional em ter a escola como referência revela-se estratégia potente de contra-regulação, pois possibilita aprendizagens que se encaminham para o estabelecimento de pactos de qualidade negociada com os atores locais [...]” inferindo que “[...] processos de constituição de avaliação institucional, pautados por princípios democráticos, ancorados na qualidade negociada, provocaram mudanças, mesmo que pontuais para a rede de Campinas” (MENDES, 2012, p. 192-193).

Importante ressaltar, ainda, que existe a clareza de que é necessário potencializar todas as formas de participação nas escolas, como, por exemplo, os Conselhos Educacionais, que também podem se tornar espaços de negociação e abrir possibilidades para construção da qualidade social da educação.

Para seguir esse outro caminho, ou seja, para que o processo avaliativo tenha um caráter formativo, é imprescindível que se tenha em mente os requisitos da qualidade negociada, quais sejam:

- [...] a qualidade tem uma natureza transacional;
- [...] a qualidade tem uma natureza participativa;
- [...] a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva;
- [...] a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- [...] a qualidade é um processo;
- [...] a qualidade tem uma natureza transformadora (BONDIOLI, 2004, p. 14).



Ou seja,

Valorizamos o contexto de práticas no qual há espaços de autonomia, de insubordinação, de apropriação e recontextualização. Ali ocorrem as operações de recepção, microrresistências, inércias, diferentes modos de praticar que são metáforas da ordem estabelecida e que manifestam, a um só tempo, o exercício e a burla da lei e da norma. Valorizamos o contexto das práticas onde se constrói a qualidade da educação, uma qualidade que envolve, a um só tempo, qualidade de rendimento, de gestão, de projeto político pedagógico; uma qualidade social que inclui necessariamente negociações (WERLE, SCHEFFER; MOREIRA (2012, p. 26)

Dessa forma, é importante que a comunidade escolar compreenda o papel da avaliação, visto que é, por meio da coletividade que existe a possibilidade de transformação da instituição, no intuito de alcançar a qualidade social.

Percebe-se que, para a compreensão do papel da avaliação, é necessário considerar a relação entre a educação e a sociedade e, antes de tudo, refletir acerca da função social da educação, que pode servir à manutenção da ordem vigente (se considerada como mercadoria) ou na emancipação dos indivíduos (se considerada como direito para o exercício da cidadania).

Sabe-se que os três níveis de avaliação (avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação do processo de ensino-aprendizagem) devem ser trabalhados de forma integrada. Nesse sentido, corroboramos as ideias de que

[...] a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2012, p. 65, grifo dos autores).

As avaliações educacionais devem ser pensadas por todos os atores envolvidos no processo educacional, considerando que é coletivamente que são construídos os parâmetros da qualidade educacional que efetivamente, almejamos.

O conceito de qualidade negociada, “[...] traz a dimensão da mudança, da participação” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 89). Entretanto, é válido salientar que, quando se fala em “negociação”, corrobora-se com as ideias de Sordi (2012a, p. 489) que tal termo “[...] causa certo desconforto no campo da educação. Fruto da visão mercadológica que percorre esta área, observamos que o uso de palavras que parecem reforçar o viés mercantilista é objeto de crítica por parte de alguns”.

Dessa forma, concorda-se com a autora que:

Negociar, no âmbito da política de AIP, não pode ser entendido como sinônimo de barganha realizada à custa de prejuízo imposto a terceiros, sobretudo aqueles segmentos mais fragilizados no diálogo, exatamente pelo jogo assimétrico das relações de poder que os envolvem. Trata-se de legitimar a ideia de que atores diferentemente situados no projeto da escola podem, pelo diálogo, estabelecer negociações em torno dos problemas a resolver e das metas a atingir, permitindo-se demandas bilaterais (SORDI, 2012a, p. 489-490).

Pensando a avaliação e a qualidade no âmbito educacional de forma participativa e negociada, emerge outra forma de responsabilização, qual seja, a “responsabilização participativa”, que “Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

Compreende-se que as políticas participativas requerem um esforço no sentido de que todos os atores escolares se apropriem de seus problemas, reflitam sobre eles e proponham alternativas para transformação; as responsabilidades devem existir, mas devem ser atribuídas a todos os envolvidos no desafio de construir a qualidade educacional, incluindo o poder público.

Essas políticas enfatizam que não há, apenas, um caminho a seguir. Mais do que isso, assinalam que existem formas de resistência que podem



ser trabalhadas dentro do sistema (im)posto, inclusive com a apropriação dos dados fornecidos por esse sistema.

## Considerações finais

Com base na contextualização histórico-política da centralidade das avaliações em larga no Brasil e no estado de São Paulo, foi possível constatar que tal unidade federativa, em consonância com a reforma pautada no ideário neoliberal, propulsionada pelo PDRAE em âmbito federal, instituiu o SARESP na década de 1990, visando promover uma cultura avaliativa no estado de São Paulo.

Da análise dos documentos, realizada com base nos referenciais teóricos adotados, infere-se que o estado de São Paulo trabalha, desde a década de 1990, para a manutenção e o aprofundamento de uma política de caráter neoliberal no campo educacional, cabendo ressaltar que a Resolução SE 74, de 6 de novembro de 2008, avança no sentido de imprimir centralidade ao SARESP, que compõe o IDESP e que, por sua vez, está atrelado à BR. Destaca-se, ainda, com base nos documentos analisados, o CIMA, comitê instituído pela Resolução SE 42, de 14 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009) e que possui um grande papel de organizar e disseminar os resultados do SARESP, dando destaque ao sistema de avaliação do estado de São Paulo.

Os documentos analisados evidenciaram ainda que as avaliações em larga escala, da forma como estão sendo utilizadas potencializam a abertura à tríade “responsabilização, meritocracia e privatização” discutida por Freitas (2011). Nesse sentido, o estado de São Paulo, a partir dos resultados de IDESP classifica as escolas, e, de acordo com o mérito, premia as “melhores” e responsabiliza aquelas que não conseguiram atingir a meta proposta.

Destaca-se ainda, a fragilidade na política de BR (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014), que, ao recalcular as metas do IDESP, premia escolas que estão com o índice mais baixo do que outras escolas que mantiveram seu IDESP e, não recebem o bônus. Além da problemática em relação ao recebimento do bônus, o recálculo das metas faz com que a meta final fique mais distante de ser atingida.

É provável que o índice, da forma como está sendo utilizado, não induz a melhoria da qualidade educacional, mas possui a função de

responsabilizar as escolas, que, por determinantes que extrapolam ao controle dos seus profissionais, não conseguem alcançar as metas.

Dessa forma, a BR, além de ser uma política que não potencializa a qualidade do trabalho das escolas, pode promover a competitividade entre os profissionais da educação, segregando-os. Portanto, a BR é uma política que não possui a potencialidade de fazer com que a coletividade da unidade escolar participe da construção da qualidade educacional, mas, contraditoriamente, promove a naturalização de relações na escola que exprimem um determinado entendimento de construção da qualidade, por meio de competitividade.

Em face do exposto, é possível afirmar que, no estado de São Paulo, as avaliações, em larga escala, induzem a uma concepção de qualidade educacional pautada na quantificação de resultados. Verifica-se que a melhoria da qualidade aparece diversas vezes nos documentos com uma interpretação reducionista, como, por exemplo, a Resolução SE 41, de 31 de julho de 2014 (SÃO PAULO, 2014b) que traz consigo a preocupação com a qualidade educacional traduzida pelo IDESP.

É possível afirmar que a concepção de qualidade educacional, impulsionada pelas avaliações em larga escala e que emana dos documentos oficiais do estado de São Paulo é aquela em que a “mensuração objetiva” parece dar credibilidade ao processo que traduz a qualidade da educação em números e a “publicidade e transparência” parecem validar toda essa “lógica”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o governo do estado de São Paulo intensifica a concepção de que as avaliações em larga escala são os instrumentos que verificam (medem) a qualidade educacional.

Com base na análise dos dados, percebe-se que o governo do estado de São Paulo sempre considerando o êxito, o sucesso obtido em suas políticas, a necessidade de melhorar a qualidade da educação, dispara novas normas, aprofundando a concepção gerencialista de cunho neoliberal na agenda educacional.

Compreende-se que a estratégia avaliação-informação-premiação (ou medida-classificação-punição), utilizada pelo estado de São Paulo, é inerente ao ideário neoliberal que permeia as políticas educacionais do estado de São Paulo desde a década de 90, com o governo de Mário Covas que iniciou o



projeto de implementação da política gerencialista, que teve e tem continuidade e aprofundamento com seus sucessores.

A naturalização da meritocracia, da competitividade, evidenciada pelos documentos oficiais do estado de São Paulo, possibilita o controle do processo educativo por meio dos testes. Isso torna possível a responsabilização e a transposição da lógica de mercado (gerencial), portanto, da esfera privada para a esfera pública, centralizadas no cumprimento das metas estabelecidas.

Apesar dos apontamentos (reducionistas) evidenciados na concepção de qualidade educacional nos documentos oficiais do estado de São Paulo, existe a compreensão de que o conceito de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004; SORDI; FREITAS, 2013) traz a ideia de mudança, de melhoria, a partir da participação dos atores escolares, possibilitando um novo olhar para avaliação educacional. A Qualidade negociada construída coletivamente por meio da Avaliação Institucional Participativa (MENDES, 2012) deve ser a instância mediadora das avaliações da aprendizagem e das avaliações em larga escala.

Urge considerar que, apesar das evidências constantes dos documentos oficiais, que direcionam a qualidade educacional voltada para uma concepção mercadológica, eles também revelam as contradições que sinalizam possibilidades de resistência, visando recolocar a educação na esfera dos direitos sociais.

215

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARCAS, Paulo Henrique. SARESP e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70/LDA, 2010.



BARROS, Maria Camila Mourão Mendonça; TAVARES, Priscila de Albuquerque; MASSEI, William. O desenvolvimento da educação no estado de São Paulo. **Perspect**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 28 set. 2015.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 63, p. 193-218, set./dez. 2010.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

DANTAS, Gisele Kemp Galdino. **Política educacional paulista (1995-2012)**: dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

FREITAS Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigris; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

216 FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação. In: FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, 2011. **Anais...** Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 maio 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAMMOGLIA, Bruna. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino**. 2013. 479f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Reforma educacional neoliberal**: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. 2011. 130f. Dissertação (Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.



MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. Avaliação institucional na escola pública: construções possíveis à contrarregulação. In: FREITAS, Luiz Carlos de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; SORDI, Mara Regina de; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti (Org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo**: um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2013.

RUSSO, Miguel Henrique. Reforma da educação no estado de São Paulo: dimensões político-pedagógica e reforma curricular. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4 / CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6, 2014. Porto. **Anais...** Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Porto: 2014. Disponível em: [http://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT6/GT6\\_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso\\_GT6\\_integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso_GT6_integral.pdf). Acesso em: 14 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 53.667, de 7 de novembro de 2008. Altera e acrescenta dispositivos que especifica no Decreto nº 51.672, de 19 de março de 2007, que regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB e institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 8 nov. 2008a. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.078, de 14 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 18 dez. 2008c. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br> >. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE-74, de 6 de novembro de 2008**. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. [2008b]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE-76, de 7 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. [2008d]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE-42, de 14 de julho de 2009.** Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. [2009a]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE-18, de 5 de fevereiro de 2010.** Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas. [2010]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE-41, de 31 de julho de 2014.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2014. [2014b]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE-73, de 29 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. [2014a]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

218 SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, Luiz Carlos de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; SORDI, Mara Regina de; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti (Org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate.** Campinas: Leitura Crítica, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012a.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; MAIA, Marcia Vieira da; HAAS, Celia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Scheneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fae.uni-camp.br/revista/index.php/etd/article/view/3193/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.



Ms. Fabiana Alvarenga Filipe  
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE  
E-mail | fabiana\_alvarenga@yahoo.com.br

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna  
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE  
E-mail | regiane@rc.unesp.br

Recebido 27 out. 2017

Aceito 23 nov. 2017

## O Plano de Ações Articuladas e o regime de colaboração na gestão educacional em municípios paraenses

Laurimar de Matos Farias  
Secretaria Estadual de Educação  
Universidade Federal do Pará  
Vera Lúcia Jacob Chaves  
Universidade Federal do Pará  
Valéria Silva de Moraes Novais  
Universidade do Estado do Amapá

### Resumo

O regime de colaboração fixado na CF/1988, visa determinar o compartilhamento do poder entre os entes federativos. No que tange à educação, esse regime tem se estabelecido principalmente por meio de programas implantados pelo governo federal como o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o argumento de melhoria da educação básica. Este artigo tem por objetivo analisar as características do regime de colaboração instituídas no desenvolvimento do PAR tendo como foco de análise a dimensão da gestão educacional em cinco municípios paraenses. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com 39 sujeitos que atuaram na elaboração do PAR. Os dados coletados foram analisados tendo como base as categorias autonomia e participação. O estudo evidenciou que predomina uma concepção de gestão centralizada e verticalizada que não se coaduna como uma efetiva ação pública que promova, conforme prevê a constituição, um verdadeiro regime de colaboração.

Palavras-chave: Regime de colaboração. Plano de Ações Articuladas. Gestão educacional.

### The Plan of Articulated Actions and the regime of collaboration in the educational management in cities of Pará

### Abstract

The regime of collaboration established in the Federal Constitution of 1988 aims to determinate the sharing of power among federative persons. Talking about education, this regime is being established by programs implemented by the Federal Government such as the Plan of Articulated Actions (PAR in Portuguese), promising to make the elementary education better. This paper aims to analyze the characteristics of this regime



of collaboration established on the PAR's development, having as an analyze focus the dimension of the educational management in five cities of Pará. To develop this research, an educational analyze and semi-structured interviews with thirty-nine (39) persons that helped the PAR to be elaborated were performed. The data collected were analyzed having a basis the categories autonomy and participation. The study showed that the predominance is of a conception of centralized and verticalized management, which one is not in line as an effective public action promoting, as the constitution expects, a true regime of collaboration.

Keywords: Regime of collaboration. Plan of articulated actions. Educational management.

## **El Plan de las Acciones Articuladas y el régimen de la colaboración en la gestión educacional en los municipios paraenses**

### **Resumen**

El régimen de colaboración fijado en la CF/1988, busca determinar el reparto del poder entre los entes federativos. En lo que se refiere a la educación, este régimen se ha establecido principalmente por medio de programas implantados por el gobierno federal como el Plan de Acciones Articuladas (PAR), con el argumento de mejora de la educación básica. Este artículo tiene por objetivo analizar las características del régimen de colaboración instituidas en el desarrollo del PAR teniendo como foco de análisis la dimensión de la gestión educativa en cinco municipios paraenses. Para el desarrollo de la investigación se realizaron análisis documental y entrevistas semiestructuradas con 39 sujetos que actuaron en la elaboración del PAR. Los datos recolectados fueron analizados teniendo como base las categorías autonomía y participación. El estudio evidenció que predomina una concepción de gestión centralizada y verticalizada que no se acoge como una efectiva acción pública que promueva, según prevé la constitución, un verdadero régimen de colaboración.

Palabras clave: Régimen de colaboración. Plan de acción articuladas. Gestión educacional

### **Introdução**

Este artigo analisa as características do regime de colaboração, efetivadas por intermédio do Plano de Ações Articuladas – PAR em cinco municípios paraenses<sup>1</sup>, no que tange à dimensão da gestão educacional. O texto apresenta parte dos resultados da pesquisa acerca da Avaliação do Plano de

Ações Articuladas – PAR: um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011<sup>2</sup>.

O regime de colaboração – importante categoria de análise para a pesquisa supracitada – se fundamenta, a priori, numa relação da gestão colaborativa, cuja engrenagem deve funcionar de modo articulado dentro de uma totalidade ordenada, isto é, trata-se de um conceito estreitamente ligado ao de princípio federativo, e não deve comportar relações hierárquicas entre as esferas do poder político, visto que está calcado na ideia da relação entre iguais. Assim, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, não deve haver relação de subordinação, por se constituírem entes federados iguais, tal qual prevista na legislação que a fundamenta.

Dessa forma, a negociação coletiva, o compartilhamento de poder, a autonomia e as tomadas de decisões horizontalizadas podem ser encaradas como peças centrais na efetivação das relações que concretizam o regime de colaboração<sup>3</sup>. A colaboração, nesse formato, passa a incorporar aspectos, além da mera execução, e assume práticas de participação na criação, na interposição decisória nos destinos das políticas e nas suas formas de materialização, além da tomada de posição concreta na sua execução por todas as unidades governamentais que compõem o sistema federativo (ABRUCIO, 2010).

Nas orientações da atual política para a gestão da educação, o PAR é considerado “[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007). A concretização das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação requer o comprometimento dos gestores em nível local por meio da assinatura de um Termo de Adesão ao compromisso e se dá na construção ou preenchimento do Plano de Ações Articuladas de cada ente municipal.

O PAR se fundamenta em princípios de um modelo de gestão que tem privilegiado as parcerias entre todos os entes da federação promovendo, entre outras, a desconcentração de poder e do financiamento, configurando um plano que alterna dois modelos de gestão – a democrática e a gerencial, caracterizada por Camini (2009) como gestão híbrida (misto de democrática e gerencialista).



Esse hibridismo de modelo de gestão pública caracteriza modelos em transição e, por vezes, fragilizados, típico “[...] da Nova Gestão Pública, apesar de serem absorvidas sem resistências, supõem a adaptação de parâmetros do modelo de Estado residual ou do Estado híbrido aparentemente progressista” (CAMINI, 2009, p. 107). Nessa perspectiva, o PAR se fundamenta, ao mesmo tempo, num modelo de gestão compartilhada mediante a defesa de mecanismos democráticos, como a efetivação de conselhos escolares, e num modelo gerencial, fruto do ideário neoliberal de gestão em que se propõe a melhorar os índices de qualidade mantendo a centralidade nas decisões e o prevalecimento da busca por resultados com base em índices, indicadores e critérios a serem alcançados.

O próprio termo de adesão ao PAR impõe que os entes federativos concentrem esforços na busca de atendimento aos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – projetados para cada ano da educação básica e de melhorias contínuas dos índices por escola, mas não considera a realidade de cada escola ou sistema, ou seja, o modelo proposto pelo PAR exige que os entes federados se adaptem ao modelo informatizado previamente definido e não permite que o sistema se amolde as necessidades e realidades de cada um.

Com base nessas reflexões iniciais, este trabalho teve por objetivo analisar as características do regime de colaboração estabelecidas no desenvolvimento do PAR tendo, como foco de análise, a dimensão da gestão educacional em cinco municípios paraenses. Para tanto, buscamos respostas às seguintes questões: Que relações prevalecem no regime de colaboração entre os entes federativos, firmado por meio do PAR, cooperação ou responsabilização? Como vem se efetivando o regime de colaboração entre o governo federal e cinco municípios paraenses tendo como foco a dimensão da gestão educacional?

A organização do texto compreende duas seções. Na primeira, discorreremos sobre os fundamentos do regime de colaboração e como vem se articulando com a política educacional nos últimos anos, tendo como base de análise os estudos efetivados por Werler (2006); Camini (2010); Abrucio (2010) e Luck (2010). Na segunda parte do texto, apresentamos os resultados da pesquisa realizada sobre a dimensão gestão educacional presente no PAR de cinco municípios paraenses (Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal) tendo como base a análise dos documentos e das entrevistas



realizadas com 39 sujeitos, distribuídos pelos municípios de Altamira (15), Barcarena (03), Belém (07), Cametá (07) e Castanhal (07), entre técnicos das secretarias, ex-secretários de educação, conselheiros municipais de educação, membros da diretoria de sindicatos e técnicos de planejamento. Na conclusão, refletimos sobre as relações existentes no regime de colaboração celebrado entre o governo federal e municípios paraenses, articulando com o modelo de gestão assumido com base na mediação com o PAR.

## **Breves incursões sobre o regime de colaboração enquanto princípio federativo e sua articulação com a política educacional**

A discussão sobre os princípios basilares que envolvem o conceito de regime de colaboração no sistema nacional e seu aparelhamento político-administrativo implica a necessidade da definição de um significado distinto desse termo, considerando sua intencionalidade organizativa e sua importância para a consecução da gestão do aparato estatal. Neste sentido, com base nas contribuições da literatura consultada, expomos, em linhas gerais, o significado dos dois termos que compõem esse modelo administrativo, quais sejam: regime e colaboração.

Werle (2006, p. 23) ao discorrer sobre essa temática, explica que o termo *regime* vem do latim *regimen* que significa “[...] ação de guiar, de governo, de direção”. E que esse termo diz respeito ao “modo de administrar, regra ou sistema, regulamento”. Em suma, essas definições do termo regime referem-se, em especial, a um esforço concentrado entre todos os membros de uma federação ou de governo na ação da gestão colaborativa, em que os princípios da descentralização de poder e de decisões, da autonomia política e administrativa devem ser a mola motriz das relações institucionais.

As responsabilidades e corresponsabilidades na direção da efetivação de um regime colaborativo, no atendimento às especificidades da educação básica, de modo que essas relações de interesses não sobrepujam as individualidades e considerem, sobretudo, as capacidades financeiras de cada ente, devem ser bem definidas, para não ferir a autonomia dos entes regionais e nem os tornar reféns das determinações do governo central, pois, além de “[...] simples transferência administrativa e burocrática de responsabilidade, a corresponsabilidade significa uma vontade política conjunta de



resolver os problemas do ensino básico, dentro das possibilidades de cada esfera administrativa” (HAGUETE, 1989, p. 27).

O modelo atual do regime de colaboração, se considerarmos as definições do termo “regime”, é contraditório. As relações exercidas, especialmente pelo governo central, na elaboração de políticas educacionais, a partir da década de 1990, afetam os preceitos basilares da autonomia dos demais entes federativos e, o esforço comum que deveria ser implementado pelo conjunto dos membros partícipes da federação, acaba por se resumir a simples execução dos planos e programas federais, via transferências aos membros regionais, em que os Municípios, nas principais políticas, são os mais penalizados.

Nesse contexto, é fundamental que a autonomia seja a base das relações estabelecidas entre os entes federados e não a subordinação ou a “[...] imposição de decisões inclusive a simples transferência de encargos no trato de questões comuns” (WERLE, 2006, p. 23).

Quanto ao termo colaboração, esse implica, conceitualmente, em: “[...] trabalhar na mesma obra, cooperar, interagir com outros [...] contribuir, assumir responsabilidades, ter parte nos resultados e em compromisso e despesas comuns” (WERLE, 2006, p. 23). Essa autora argumenta, ainda, que a colaboração implica, sobretudo, que todas as proposições e decisões tomadas sobre uma determinada política pública que comprometa o envolvimento dos entes federativos, devam ser conjuntas e comuns, isto é, colaborar, sugere a igualdade de competências e tomadas de decisões.

Em face disso, a autora define, em linhas gerais, um conceito basilar do desenvolvimento e o que, de fato, seja o regime de colaboração, afirmando que este é:

O processo colaborativo que se constrói com envolvimento de todos, numa perspectiva democrática cidadã, cujas bases não se restringem a documentos formais, mas que compreende a importância de uma cultura de colaboração entre redes sistemas, entre executivo e legislativo municipal, entre órgãos normativos dos sistemas de ensino e de todos os envolvidos (WERLE, 2006, p. 9).

Ao considerarmos essa corresponsabilidade na implementação de políticas públicas e a cumplicidade dos entes federativos na promoção de planos e programas educacionais comuns a cada ente, concordamos com Cassini

(2011, p. 68, grifos da autora) quando assevera que a colaboração configura “[...] um instituto obrigatório, não vulnerável a uma ‘possível adesão’ e, dessa forma, não corre o risco de ser mais um instrumento sujeito ao jogo defensivo e colaborativo das unidades subnacionais”

A autora defende que um Estado no qual se proponha, em suas ações governativas uma relação de colaboração, em que cada membro da federação seja coparticipante na promoção de políticas educacionais, deve ser um Estado que promova uma mais efetiva interação entre os entes federativos, proporcionando, sobretudo, a garantia de maior autonomia, sem o risco de fragilização do princípio que marca a gestão; nesse caso, o princípio do regime de colaboração.

Assim, partimos do entendimento de que o regime de colaboração pressupõe “[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a convencionar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (PARENTE apud CAMINI, 2010, p. 6). Essa compreensão de ações de compartilhamento comuns difere da delegação de responsabilidades, visto que ressalta os princípios democráticos da autonomia, da cooperação e da participação de cada ente da federação.

Na prática, tal efetivação do princípio colaborativo não ocorre de forma equânime, gerando uma sensação de fracasso no cumprimento do princípio constitucional. Abrúcio (2010), em estudo recente, constata tais dificuldades. Esse autor destaca que:

A sensação de fracasso do regime de colaboração incitou o governo federal a pensar em alternativas para o problema. Dois tipos de ação aconteceram. Um deles foi a criação de vários programas federais, desde o governo Itamar e intensificando-se nos mandatos dos dois últimos presidentes (FHC e Lula), com o propósito de criar parâmetros nacionais e combater desigualdades (ABRÚCIO, 2010, p. 62).

A relação estabelecida entre os entes federativos, desde a CF/1988, visando possibilitar maior integração regional e promover melhorias para a educação básica no país, toma rumos que fogem ao controle do ente central. Embora a legislação nacional defina as orientações das políticas educacionais, fundamentada em um regime de colaboração, sua praticidade se efetiva



por meio de planos e programas focalizados, indo, nesse sentido, na contra-mão das proposições legais.

A legislação que delibera sobre maior efetivação do regime de colaboração ainda é frágil, no que diz respeito à forma de condução administrativa entre os entes federativos e das políticas que, efetivamente, promovam a responsabilização e o comprometimento conjunto e a melhoria da qualidade do ensino ofertado na educação básica.

Neste aspecto, concordamos com Fernandes (2013, p. 19) quando afirma que “[...] enquanto o regime de colaboração para a educação não for regulamentado por meio de Lei complementar, a colaboração entre União, Estados e Municípios terá dificuldades para ser efetivada”.

Essas incertezas administrativas e a concentração de responsabilidades na promoção de programas sob a responsabilidade da União, descaracteriza o princípio basilar do regime de colaboração, inviabilizando ações educacionais concretas e eficazes, criando conflitos entre os demais entes federativos, dificultando a atuação desses entes no atendimento ao que foi proposto como sendo suas responsabilidades na melhoria da qualidade da educação básica no país.

Para Araújo (1998), devido a não efetivação concreta de um regime de colaboração que atenda à educação básica no país, os entes da federação atuam de acordo com seus interesses, e assim:

[...] as três instâncias da Federação podem operar (ou não) redes de ensino; podem financiar (ou não) a educação; e podem escolher onde desejam (ou não) atuar. Resultado: não existe uma instância do poder público que seja responsável (e responsabilizável) pela oferta (ou não) de ensino fundamental aos municípios. Cada instância faz o que pode e o que quer, supostamente em regime de colaboração (ARAÚJO, 1998, p. 24).

A política social brasileira apresenta características e ideários que, no discurso, defendem a ação de colaboração entre os entes federativos, isto é, União, Estados, Municípios e o Distrito Federal devem propor e promover políticas públicas sociais que estabeleçam um regime de colaboração efetivo. Nesse aspecto, a legislação nacional é objetiva, pois orienta e reforça que os entes federativos devem estar integrados na efetivação do regime de colaboração no território nacional.

Cabe destacarmos, na legislação, os dispositivos que deliberam sobre a educação, que são de competência comum, conforme preceitua o artigo 23, inciso V, combinado com o caput do artigo 211, os quais estabelecem que os membros da federação devem “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” e organizar os seus sistemas de ensino com vistas a um regime de colaboração (BRASIL, 1988).

No que tange às políticas educacionais e sua relação com o sistema político gerencial implantado no país, também a Constituição Federal (1988) propõe um sistema de colaboração entre os entes federados. Os artigos 208, 211 e 212 reforçam essa ideia quando mencionam que a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Esses artigos inclusive indicam uma previsão de investimentos, oriundos das transferências para a manutenção da educação básica.

A Emenda Constitucional 14/1996, ratifica e executa seus intentos na Lei nº 9.424/1996 (que dispõe sobre o Fundef) e, posteriormente, a Ementa Constitucional 56/2006 (que cria o Fundeb e que será regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007) define os procedimentos legais e sistemáticos de redistribuição do financiamento da educação, especialmente da educação básica, determinando e (re) definindo a relação de responsabilidade dos entes federados com esse nível de ensino. Essas alterações no texto constitucional possibilitaram maior definição no papel dos entes federados que, na CF de 1988, não estava bem explícito.

A partir desse marco legal, a União passa a ter responsabilidade pelo sistema federal de ensino, assim como assume a assistência técnica e financeira aos entes federados, por meio dos programas elaborados pelo governo federal e repassados aos demais entes, para serem executados por esses. Dessa forma, a União exerce a função redistributiva e supletiva, conforme determina o parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição Federal de 1988, abaixo transcrito.

A união organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).



A União se apresenta, no bojo da legislação, com o compromisso de exercer, sistematicamente, na relação entre os entes federados, sua função redistributiva dos recursos (aporte financeiro) e de apoio ou assistência técnica especializada aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vista a garantir educação básica de melhor qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) ratifica essa obrigatoriedade quando no artigo 9º, inciso III delibera que a União deve, entre outras coisas, “[...] prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (BRASIL, 1996).

O pressuposto da função redistributiva da União para os demais entes federativos já havia sido estabelecido, na Constituição Federal de 1988, ratificando, assim, que a ela cabe o exercício dessa função em relação aos demais entes federativos quando exara no parágrafo 1º do artigo 211 que a União “[...] exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva [...] mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

A LDB/1996 também destaca que a União deve exercer a função de coordenação das políticas educacionais e, ainda, atender aos demais entes regionais com ações formativas que articulem seu papel de promotora de fomento, visando primar pela qualidade da educação no território nacional. O parágrafo único do artigo 8º, da LDB exara, neste sentido, que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996).

Concomitante a isso, a LDB, em seu artigo 75, considerando a necessidade de corrigir as disparidades regionais e garantir um padrão mínimo de qualidade na educação nacional ratifica que “a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos o teor das discussões sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estão presentes no livro “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas”, podemos ter uma noção sobre os

interesses estatais com esse novo macro do programa, lançado com o discurso de que efetivaria a aceleração do crescimento nacional na área educacional. Tal afirmativa é confirmada na apresentação do livro quando, o Presidente da República à época, Luís Inácio Lula da Silva, afirma que “[...] a educação, é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o nosso povo. O PDE é um passo grandioso neste sentido” (SILVA, 2008, p. 3).

O discurso presente nos documentos é o de que o PDE é “mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação” e, ainda, que o PDE é

O plano do executivo, como conjunto de programas que visa, dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal (PNE/2001), mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, 2007, p. 7).

No que concerne aos princípios do regime de colaboração presentes no documento balizador desse programa, o texto do documento oficial salienta que:

O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo local, regional ou nacional (BRASIL, 2007, p. 11).

No aspecto da efetivação de ações que permitam uma maior distribuição de recursos aos entes regionais, com vista à concretização plena do Regime de colaboração, o PDE reconhece as limitações financeiras desses entes e salienta, portanto, que é preciso promover ações de transferências de recursos e apoio técnicos àqueles sistemas educacionais sub-regionais de menor poder aquisitivo.

Destacamos que o texto organizador, que apresenta as metas do PDE, condiciona, no entanto, esses auxílios para os sistemas dos entes federativos à “capacidade de avançar com suas próprias forças” e à exigência no “cumprimento de um plano de trabalho”. Em outras palavras, o suporte técnico e financeiro que pode ser oferecido aos entes regionais, segundo o que destaca o MEC, está condicionado ao cumprimento das exigências propostas pelo



governo federal. Assim, o PDE estabelece o regime de colaboração no aspecto de auxílio técnico e financeiro quando enfatiza que:

O regime de colaboração deve prever o aumento das transferências automáticas de recursos às escolas e às redes educacionais que demonstrem capacidade de avançar com suas próprias forças e o aumento das transferências de recursos condicionados à elaboração e ao cumprimento de um plano de trabalho para as escolas e as redes educacionais que necessitem de apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2007, p. 40).

As prerrogativas condicionais obrigatórias para que os entes e seus sistemas de ensino mereçam os repasses auxiliares de fomento técnico e financeiro da União, conforme propõe o texto balizador do PDE, destoam do conceito singular que ele apresenta em seu escopo. Para o PDE, o regime de colaboração significa “[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p. 10).

A nosso ver, o próprio governo federal não assimilou ainda o que seja, de fato, o regime de colaboração, pois, ao mesmo tempo que defende a partilha de competências políticas, técnicas e financeiras entre os entes federativos e a garantia da autonomia destes, impõe condições que, em certo aspecto, considerando as fragilidades financeiras presentes nos entes regionais, são quase que inexecutáveis.

O Plano de Metas compromisso Todos pela Educação – PMCTE, objetiva promover “[...] programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da educação básica” (BRASIL, 2007). Para o MEC, a importância desse plano para a política educacional se dá porque

[...] inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas



e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2010).

A proposta de efetivação do regime de colaboração nas ações relativas ao campo educacional é exarada logo na abertura do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, quando reitera que este “[...] dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração [...]” e será ratificada logo no artigo 1º, que salienta ser o PMCTE “[...] uma conjugação dos esforços da União [...], atuando em regime de colaboração [...], em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

Vale destacarmos que, embora o planejamento do PMCTE proponha uma ação colaborativa via alcance de metas e objetivos firmados no documento balizador, as ações e subações de interesse de todos os entes federativos, em nome de uma gestão compartilhada, estão centralizadas no governo central, isto é, as prerrogativas decisórias, de colaboração ou não, são de competência da União, cabendo aos demais membros federativos a assunção de responsabilidades, conforme os termos e contratos propostos, para serem credenciados pelo Ministério da Educação.

Esse pressuposto de colaboração entre os entes federados, cuja centralidade do poder está no governo federal, é destacado por Camini (2010). Essa autora, ao examinar como se efetiva nos programas propostos para atender, minimamente, ao princípio colaborativo, afirma que

[...] a adesão ao Plano de Metas Compromisso, [...] demonstra o poder da União na indução de políticas às instâncias subnacionais, orientando inclusive a inclusão e participação de outros setores na elaboração e implementação dos planos, assumindo forma de ação que se poderia caracterizar como *democracia consentida* (CAMINI, 2010, p. 15, grifo nosso).

A obrigatoriedade da elaboração de um Plano de Ações Articuladas, conforme estabelece o PMCTE, faz referência à necessidade de possibilitar um diagnóstico sistemático e mais próximo da realidade de cada ente que aderiu ao plano, objetivando, com isso, a prestação de assistência, conforme previsto nos termos de convênios e cooperação. Os direcionamentos previstos sobre o



princípio de atuação colaborativa ente os entes estão mantidos e reforçados no PAR.

Essa orientação pode ser mais bem explicitada nas linhas da legislação (Decreto nº 6.094), quando ratifica na seção II, artigo 9º, parágrafo 2º, os quais se referem ao PAR, que “[...] a partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

## **Regime de colaboração x gestão educacional do PAR: compartilhamento de poder ou contrato de gestão?**

O primeiro passo, na direção do esclarecimento das aparências presentes na forma governamental de se relacionar com os entes subnacionais e quais os contornos de como administra as políticas educacionais, é definirmos, de modo elementar, como se efetiva a gestão educacional e o que é, de fato, um contrato de gestão.

Cabe destacarmos que a administração, ou gestão educacional, não é estabelecida à parte das relações sociais existentes, ou seja, ocorre, em especial, em contextos determinados pelas forças e contradições existentes na própria sociedade. Desse modo, embora os termos gestão e administração possam ser entendidos como sinônimos, abarcam significados distintos a depender dos projetos defendidos pelos sujeitos governantes e suas ideologias político-partidárias, sua forma de compreensão dos sistemas de governo que, em tese, serão determinantes para gerir toda a estrutura estatal, inclusive espraiando-se pela política educacional.

Corroborando esse entendimento sobre o princípio conceitual de gestão /ou administração, Chaves, Gutierrez, Mendes e Ribeiro (2014, p. 5) afirmam que “a administração/gestão educacional não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social”.

Nesse aspecto, definimos a gestão educacional como processo horizontal, no qual a comunidade acadêmica e os profissionais da educação se envolvem desde os primeiros passos na elaboração das proposições

educacionais até a consecução dos objetivos pretendidos pela política ou programa educativo. Corroborando esse princípio conceitual do termo gestão educacional, Luck (2010) salienta que

○ entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisões sobre seu encaminhamento e na sua ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos (LUCK, 2010, p. 21).

Considerando as prerrogativas da assertiva apresentada por Luck (2010), que sintetiza uma ideia defendida pela literatura sobre a temática, compreendemos que a gestão educacional é uma forma de gerir as políticas públicas educacionais, na qual não se pode prescindir do envolvimento dos mais interessados com a temática, que são os sujeitos que representam a sociedade.

234 Não basta, apenas, conceituarmos os termos para adequar aos discursos políticos, ou ainda, a imposição por meio de Decretos e Leis para sua efetivação. Há necessidade urgente da prática efetiva para que, não somente no âmbito das escolas e dos sistemas, a gestão, enquanto forma organizativa, seja estabelecida e fortalecida, mas, sobretudo, que esses vieses democráticos e participativos se espraíem para as relações entre as instituições que compõem a federação; nesse caso, União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Destarte, é salutar compreendermos, ainda, a lógica da gestão no âmbito da relação federativa enquanto forma de gerir as políticas públicas educacionais, sob a forma de pacotes educacionais proposto aos Estados, Distrito Federal e Municípios pela União. Ademais, julgamos importante ressaltar que esse modelo de gestão é permeado por relações entre os entes federados, baseadas nos auspícios de um contrato de gestão.

Em termos de definição do que seja o contrato de gestão na administração pública, Oliveira (1996) afirma que esse instrumento de gestão implica um compromisso assumido por um ente, empresa ou órgão da esfera pública, no qual se exige dos signatários o cumprimento de metas e objetivos, em um tempo determinado. Definidas as cláusulas essenciais do contrato, o ente



promotor “[...] concede autonomia de gestão para que o dirigente disponha da flexibilidade administrativa e financeira indispensável para uma gerência eficiente e eficaz”.

Uma definição mais clara sobre contrato de gestão é exposta por Oliveira a seguir:

O Contrato de Gestão (contrato de plano, de programa e de serviços, conforme nomenclaturas adotadas na França) é um compromisso institucional firmado entre o Poder Executivo do Estado e cada entidade governamental a ele subordinada, incluindo-se como entidade desde empresas estatais até órgãos da Administração indireta, autárquica e fundacional inclusive os da Administração direta. Pretende estimular a Gestão por Objetivos no âmbito do setor público, para que se constitua como eixo central da Administração Pública, deslocando-a dos controles meramente normativos (jurídicos, fiscais, orçamentários e tarifários), para o controle de fins ou de objetivos a atingir (OLIVEIRA, 1996, p. 60).

De acordo com esse conceito de gestão, a subordinação e o prisma por resultado e eficiência são elementos constituintes das relações administrativas. O princípio da mediação entre os iguais, como assevera a CF/1988 (art. 18 e 34), está subjugado. Entretanto, considerando essa fórmula propositiva, em muitos aspectos, os programas e planos dos últimos anos, gerados no Ministério da Educação, estão assemelhados a esses princípios na gestão das políticas educacionais.

As prerrogativas dos critérios formulados para que Estados, Distrito Federal e Municípios possam ser atendidos, nos aspectos técnicos e financeiros pela União, no que se refere, por exemplo, ao que propõe o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e suas 28 diretrizes, perpassa por esse viés da assunção da assinatura do contrato de gestão, no qual os entes sub-regionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) aceitam as condições contratuais que, a nosso ver, contribuem para que lhes seja subtraída sua autonomia.

O aspecto voluntário do convênio/contrato proposto é contraditório, pois as regras definidas não possibilitam ao ente concordante sugerir ou promover alterações e reformulações do termo, cabendo, unicamente, ao ente central essa atribuição.

Nesse sentido, a obrigatoriedade (condição *sine qua non*), velada no Decreto, efetiva-se na execução do plano, já que, sem a devida assinatura do contrato/termo de adesão pelos gestores subnacionais, os subsídios técnicos e/ou financeiros previstos não poderão ser logrados. Isso implica prejuízos (sobretudo, financeiros) ou o alijamento daqueles que não se submeterem ao rito contratual, confirmando uma arbitrariedade e não uma colaboração.

Nessa direção, consideramos importante frisar que o processo de elaboração do PAR, nos municípios paraenses investigados<sup>2</sup>, apresentou grandes dificuldades devido ao pouco tempo para execução do preenchimento do sistema.

Quando analisarmos a relação estabelecida entre os entes federados no processo de elaboração do PAR nesses municípios, ficou evidenciado, nas falas dos sujeitos, que todos tiveram dificuldades em preencher o formulário *on-line*, o qual foi realizado em média em dois dias, devido ao tempo curto e à falta de formação técnica específica para lidar com o preenchimento a plataforma.

É válido acrescentarmos que os entrevistados também mencionaram que o esforço em aderir ao PAR estava relacionado com o medo e/ou receio de perder os recursos; assim, se sentiam obrigados a aderir para manter os repasses como ficou evidenciado nas falas dos entrevistados de Belém e Castanhal:

○ Par 2007-2011 teve uma elaboração muito atropelada. Às vésperas do prazo encerrar nós recebemos a presença de um técnico que buscou o secretário de educação e explicou sobre o PAR, pois o município precisava fazer a adesão para não ter determinados recursos bloqueados pelo governo federal e que ele estava lá já para iniciar a elaboração conosco. Então o PAR 2007-2011 foi elaborado em dois dias. Assim, o secretário de Educação convocou toda a sua assessoria e solicitou que todos ficassem na secretaria por dois dias e assim o técnico nos orientou para a elaboração do PAR (TÉCNICO 3, 2015).

[...]

A grande dificuldade do não conhecimento do sistema, o ministério colocou um sistema que no início era complexo né, e ninguém tinha informações sobre isso, formação, saber como é que vai, como é que eu vou abrir o sistema, mexer, senha, acesso, janelas, abre aqui, abre ali, acompa... O PAR inicialmente era confuso e complicado pra gente entender essa, essa organização, esse sistema

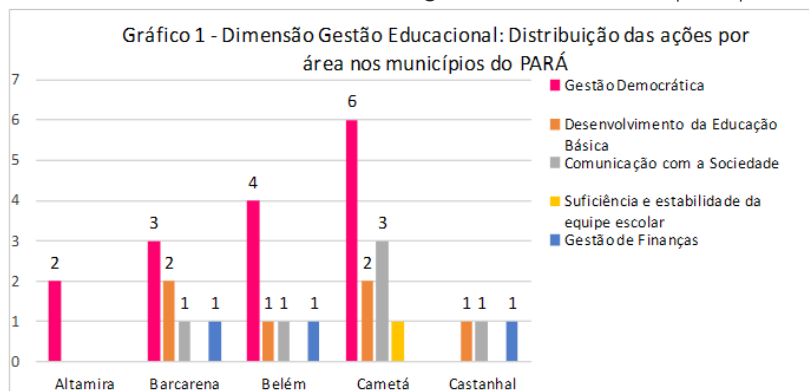


como é que o ministério pensou. Depois não, depois na medida em que a gente foi mexendo, foi aprendendo, foi executando ai foi melhorando, ai a coisa foi melhorando, a gente, as pessoas foram dominando como usar isso daí né, então eu acho que a maior dificuldade foi não saber mexer no sistema, não saber como fazer (TÉCNICO 1, 2015).

Evidenciamos, na fala dos sujeitos entrevistados, que o sistema informatizado se apresentou como elemento que dificultou o preenchimento do sistema em razão de sua complexidade, uma vez que não houve um treinamento específico para essa tarefa pelo MEC. Notamos, ainda, que a preocupação dos gestores municipais estava em não perder recursos, conseqüentemente, o preenchimento ocorreu de forma célere e sem um planejamento da própria equipe gestora do PAR.

Ao relacionarmos as características que a gestão educacional assume no Plano de Ações Articuladas, identificamos que, no PAR 2007/2011, a gestão educacional estava subdividida em cinco grandes áreas. Os dados demonstram que a maioria das ações geradas estão na área da Gestão Democrática (que contempla indicadores relacionados ao funcionamento do Conselho Escolar, Conselho de Alimentação, Conselho Municipal de Educação, existência de projeto pedagógico e Plano Municipal de Educação, critérios para eleição de diretores, Plano de carreira do Magistério, plano de carreira para profissionais de apoio escolar e, estágio probatório).

No gráfico 1 a seguir, apresentamos as áreas que compõem a gestão educacional e a distribuição das ações geradas nos municípios paraenses



Fonte: Documentos do PAR dos municípios.

Destacam-se Cametá, Belém e Barcarena. Esses municípios apresentaram os maiores números de ações para essa área e Castanhal que foi o único município que não gerou ação.

Na tabela 1 abaixo, apresentamos uma síntese das áreas que compõem a Gestão Educacional, bem como o número de ações que foram geradas no PAR 2007/2011 e o nível de competência para execução dessas.

**Tabela 1**  
Nível de competência para execução das ações por áreas da dimensão gestão educacional nos cinco municípios paraenses

Área	Competência Municipal - Ações	Competência MEC - Ações
Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	20	3 MEC/PDE MEC/PNE/MEC
Desenvolvimento da educação básica	3	2 MEC/MAIS EDUCAÇÃO MEC/SEED
Comunicação com a sociedade	4	1 MEC/ESCOLA ABERTA
Suficiência e estabilidade da equipe escolar	0	0
Gestão de finanças	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>6</b>

Fonte: Documento do PAR dos municípios.

Observamos que as ações e subações que constam no PAR dos cinco municípios paraenses analisados são, em sua maioria, de competência dos municípios. As ações de competência do MEC estão todas relacionadas à qualificação ou formação mediante programas federais já existentes, como Programa Mais Educação; o Programa Rádio Escola; Programa Escola Aberta, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Aliado a isso, ao identificarmos as ações e subações geradas no que tange à área da gestão educacional, observamos que várias dessas ações foram exatamente idênticas para os cinco municípios aqui investigados. Vale frisar que as repetições das ações estão relacionadas às tarefas ligadas a



programas nacionais já existentes, como, por exemplo: oferecimento de formação de gestores em cursos a distância; formação de conselheiros escolares; realização de reunião com a comunidade escolar para proposição e/ou sensibilização acerca de algum elemento democrático, entre outros. Essa padronização das ações para contextos educacionais diversos demonstra indícios de instrumentalização do planejamento educacional.

Tal cenário nos leva a refletir sobre a autonomia dos municípios em propor ações que concretamente estejam articuladas às necessidades locais, pois se sabe que, apesar de estarem localizados no mesmo estado, os cinco entes, aqui investigados, possuem particularidades que devem ser consideradas no momento do planejamento e da gestão educacional.

A dinâmica existente na geração de ações de forma instrumental evidencia a limitada participação social haja vista que a elaboração do PAR se reduziu ao preenchimento e diagnóstico da realidade efetivado por técnico ou pequena equipe, influenciando diretamente no próprio conceito de regime de colaboração, discutido anteriormente, que se distancia da perspectiva de cooperação. Considerando que as ações são, em sua grande maioria, de competência municipal, há uma forte orientação da responsabilização de tarefas padronizadas para esses entes cumprirem eletronicamente.

O resultado dessa prática instrumental de planejamento e de modelo gestão educacional, desarticulada da realidade concreta dos municípios paraenses, implica a materialização de formas gerenciais de gestão que não incluem as premissas da autonomia e a participação coletiva para a tomada de decisões, e conseqüentemente, interfere na adoção de elementos indispensáveis para a democratização da gestão.

Nessa direção, ao indagarmos os técnicos que participaram da equipe responsável pela elaboração e acompanhamento do PAR sobre as formações realizadas e oferecidas pelo MEC e a relação com o desenvolvimento das ações dos diferentes indicadores da dimensão da gestão educacional, o entrevistado de Altamira (2015), ao se referir sobre o acompanhamento dos conselhos escolares, destacou:

Nunca fui capacitada e nunca participei de nenhuma capacitação, assim do Governo Federal, nem do município, aprendi assim: aprendi aprendendo. Outra questão é a questão dos membros mais frequentes e atuantes, isso também é muito difícil, porque os pais



geralmente nunca compareciam nas reuniões, os representantes de pais. É, as pessoas parecem que não dão muita importância aos conselhos, a gente ver assim, pelo menos o de merenda a gente não via grande participação. Você tem que tá ligando, marca reunião e não dá quórum, desse jeito, a participação não é muito grande não (TÉCNICO 2, 2015).

Os demais entrevistados mencionaram em suas falas que ocorre acompanhamento e este é realizado por equipe técnica já vinculada às secretarias e auxiliam as escolas quanto ao funcionamento dos conselhos escolares, elaboração do projeto pedagógico e demais ações relacionadas aos indicadores que compõem a dimensão gestão educacional. Acrescentamos que a partir das falas dos entrevistados se evidenciou que não há uma comissão de acompanhamento das ações e, em alguns municípios paraenses, não há relatório de monitoramento.

Quando questionados sobre os recursos recebidos da União para execução dos programas educacionais que são desenvolvidos nas escolas, em todos os municípios investigados foi identificado que a secretaria de educação desenvolve alguns projetos, especialmente, relacionados a oferecer atividades no contraturno (principalmente Belém e Altamira), mas essencialmente vindo de programas federais. Conforme o entrevistado de Belém:

Hoje são todos do Ministério da Educação, (...). Agora a escola tem muitos projetos, ela não tem só o Mais Educação; tem Esporte na escola; Atleta; tem PDE Educação Básica; tem o Acessibilidade; Proinfo; um conjunto de programas do Ministério de Educação que financiam as atividades da escola; e o dinheiro vai direto pra escola, por isso que tem que ter o Conselho Escolar. Os recursos são oriundos do Ministério da Educação (TÉCNICO 1, 2015).

Os dados coletados indicam que há uma relação de subordinação dos municípios ao governo federal, principalmente no aspecto financeiro, os quais dependem dos repasses federais a ponto de consensuarem e se submeterem a qualquer política determinada pela União. Tal relação se contrapõe, inclusive, a essência do regime de colaboração, e os princípios democráticos de autonomia e participação.

Consideramos importante enfatizar que, na dinâmica de ações geradas e na execução das subações estabelecidas, é perceptível o prevailecimento



da delegação de tarefas, contrapondo a perspectiva de descentralização do poder e mesmo o discurso de colaboração. Coube aos municípios paraenses não a autonomia para decidir coletivamente sobre as ações mais adequadas para cada realidade local, mas, efetivamente, a responsabilização na execução dessas.

## Conclusão

Os dados expostos mostraram que prevalece uma relação centralizada do poder central na sua relação com Estados, Distrito Federal e Municípios que, por sua vez, se colocam numa posição de obediência às determinações emanadas pela União por meio de planos e programas. Tal relação de subordinação pode ser explicada pela necessidade de ajuda financeira dos municípios em face das suas dificuldades orçamentárias e desigualdade na capacidade econômica desses entes, salvo as poucas exceções e foi uma motivação para aderir ao PAR.

Nesse aspecto, os fundamentos do regime de colaboração são depreendidos de um autêntico princípio federativo, em que, embora as legislações atinentes à política educacional (desde a CF/1988, passando pela LDB, pelo PDE, pelo PMCTE e pelo PAR) apresentem dispositivos na direção da efetivação do referido regime, este não acontece na prática.

Cabe destacarmos que um legítimo regime de colaboração se efetiva com a descentralização de poder, com a autonomia nas decisões, com a observância da paridade hierárquica e com o fortalecimento das relações do pacto federativo. É importante ressaltarmos que num Estado de Direito Democrático, que defende a colaboração e o compartilhamento das decisões, a participação social é indispensável.

Nesse sentido, o estudo indicou que o PAR se distancia da participação, não permitindo a construção coletiva, que, no caso dos municípios paraenses, desde a elaboração do PAR ocorreu de forma autocrática, e as ações estabelecidas ocorreram de forma verticalizada e padronizada, fundamentada na delegação das tarefas e também limitando a autonomia dos entes federados na proposição de ações ligadas às necessidades específicas de cada contexto.

Foi detectado um distanciamento dos princípios elementares do regime colaborativo nos municípios paraenses, com ênfase em políticas educacionais que primam por uma dependência aos programas nacionais já existentes. Essa dependência, por sua vez, implica a instrumentalização da autonomia federativa e, conseqüentemente, a subordinação dos entes federativos à União que se reforça e se fortalece, enquanto governo central, promovendo uma relação centralizada, concentrada e regulada.

O estudo evidenciou que predomina uma concepção de gestão centralizada e verticalizada das políticas educacionais que não se coaduna como uma efetiva ação pública que promova, conforme prevê a constituição, um verdadeiro regime de colaboração. Trata-se, na realidade, de políticas contratuais, gestadas pelo órgão central da federação, se aproximando do modelo gerencial de gestão, fragilizando a relação do pacto federativo, sem a eficácia da propalada relação colaborativa, em nome da manutenção do poder no centro.

Na dinâmica de adesão e na implementação das ações constituídas por meio do PAR, a tendência à responsabilização por parte dos entes municipais, que configura mais num contrato de gestão do que o fomento e efetivação de um princípio constitucional inspirado no ideário democrático. Em uma nação que instituiu a gestão democrática enquanto princípio constitutivo e um regime de responsabilidades para o compartilhamento das competências, há, no caso paraense, um distanciamento entre o ideal e o concreto.

## Nota

- 1 Os cinco municípios selecionados para a realização da pesquisa tendo como critério os índices obtidos no Ideb (maior e menor valor), são: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal.
- 2 Pesquisa financiada pelo OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO da Capes.
- 3 O regime de colaboração entre a União federal com Municípios, Distrito Federal e Estados, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica foi estabelecido no Plano de Metas Todos pela Educação criado por meio do Decreto nº 6094/2007, de 24 de abril de 2007.



## Referências

ABRÚCIO, Fernando Luiz. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: Diagnóstico e propostas de Aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ARAÚJO João Batista Oliveira e. Avanços e Impasses na educação: à guisa de balanço. **Revista do Legislativo**, Belo Horizonte, n. 21, p. 16-27, jan./mar. 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em: 30 out 2017.

\_\_\_\_\_. **Ementa Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 30 out 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senador Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 30 out 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007/2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 30 out 2017.

\_\_\_\_\_. Plano de Ações Articuladas. **Guia prático de ações para municípios**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**: passo a passo, 2007. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: em: 10 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 2 jun. 2013.

CAMINI, Lucia. **Gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Tensões e Tendências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 8, p. 3-13, jul./dez. 2010.

CASSINI, Simone Alves. **Federação e educação no Brasil**: a atuação do poder legislativo nacional para regulamentação do regime de colaboração. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Vitória, 2011.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, Odete da Cruz; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. Gestão da Educação: Uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas - PAR. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4; 2014, Porto. **Anais...** Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO-AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO-AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf). Acesso em: 30 out 2017.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v 1, n. 3, p. 153-176, nov. 2012/fev. 2013.

HAGUETE, André. Da municipalização à ação federativa coordenada. **Em Aberto**, Brasília, v. 8, n. 44, p. 23-30, Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/>. Acesso em: 20 out. 2014.



LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Jose Almi. **Contrato de gestão considerações sobre a sua viabilidade na administração educacional**. 1996. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8462>. Acesso em: 31 maio 2016.

SILVA, Luís Inácio Lula da. Apresentação. In: **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasil, 2008, p. 3. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

TÉCNICO 1. **Entrevista**. Belém (Pará), 22 jun. 2015.

TÉCNICO 2. **Entrevista**. Altamira (Pará), 14 set. 2015.

TÉCNICO 3. **Entrevista**. Castanhal (Pará), 10 set. 2015.

WERLE, Flávia Obino Correa. **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

Prof. Dr. Laurimar de Matos Farias  
Secretaria do Estado de Educação do Pará  
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior – GEPES/UFGA  
E-mail | laurimatos72@yahoo.com.br

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Jacob Chaves  
Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior – GEPES/  
UFGA  
Bolsista Produtividade do CNPq  
E-mail | veraluciajacob@gmail.com

Profa. Ms. Valéria Silva de Moraes Novais  
Universidade do Estado do Amapá

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Pará  
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior – GEPES/UFPA  
E-mail | valeria.ueap@yahoo.com.br

Recebido 27 set. 2017

Aceito 30 out. 2017



## Visitas Escolares

### Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos

No segundo governo do Desembargador Joaquim Ferreira Chaves Filho no Rio Grande do Norte (1914-1920), foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino (Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, reorganizando o Ensino Primário, Secundário e Profissional no Estado), cujo anteprojeto foi elaborado pelo Diretor-Geral da Instrução Pública, o prof. de História do Atheneu, Manuel Dantas. Por essa Lei Orgânica do Ensino de 1916, a direção e a inspeção geral do ensino seriam exercidas pelo Diretor-Geral da Instrução Pública e auxiliado pelo Conselho Superior da Instrução Pública, os Inspetores de Ensino, os Diretores de Escola, os Professores e os Conselhos Escolares.

Os Inspetores de Ensino nomeados pelo Governador do Estado, mediante indicação do Diretor-Geral da Instrução Pública, entre os professores diplomados pela Escola Normal, seriam tantas quantas as circunscrições divididas no território do Estado. Aos Inspetores de Ensino competiam, entre outras obrigações, a de visitar com frequência as escolas da circunscrição a seu cargo, de acordo com as Instruções do Diretor-Geral da Instrução Pública e lavrar o termo de suas visitas.

Nesta edição da Revista Educação em Questão, o Conselho Editorial decidiu publicar o termo de Visitas Escolares aos Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó (18 de julho de 1920) e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos (30 e 31 de julho de 1920, possivelmente), lavrado pelo Inspetor de Ensino, o professor Francisco Gonzaga Galvão, diplomado na primeira turma da Escola Normal de Natal (1910).

Marta Maria de Araújo  
Editora Responsável da Revista Educação em Questão





O Inspetor de Ensino, Francisco Gonzaga Galvão, apresentou ao Diretor da Instrução Pública o resultado de sua inspeção nos Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos.

Foram estas as suas impressões:

### 1. Grupo Escolar “Senador Guerra” de Caicó.

Foi visitado, a 18 de julho de 1920 encontrando o Inspetor matriculados 91 alunos, sendo 28 alunos no curso elementar masculino, a cargo do professor Antonio Estevam da Silva, presentes 22 alunos; 20 alunas no curso elementar feminino, a cargo da professora Francisca Dias da Silva, presentes, 20; além de 43 crianças no curso infantil misto, a cargo da professora Alice de Britto, presentes, 35 crianças.

O Inspetor, acompanhando o funcionamento das aulas, chegou à evidência de que, especialmente os professores sob cuja responsabilidade estão os cursos elementares, não poupam esforços no cumprimento de sua nobre missão. É graças a essa solicitude que o Grupo Escolar vai aos poucos restabelecendo a confiança que sempre lhe dispensaram os caicoenses. A técnica do ensino era boa, programas, horários e processos pedagógicos, os recomendados pela Diretoria-Geral da Instrução Pública, a escrituração em dia, passeios e festas escolares, executados com toda a regularidade.

O Inspetor ficou satisfeito com o aproveitamento dos alunos, sobretudo, nos cursos elementares e notou que o regime disciplinar empregado é amável. O serviço constante do “Diário de Classe” tem sido lançado em cadernos confeccionados pelos professores, na falta dos livros respectivos, que, não foram fornecidos pela Diretoria-Geral da Instrução Pública. O pedido, que se não recomenda tendo em vista as exigências da pedagogia moderna e da higiene escolar, está, mais ou menos, em boas condições de asseio e conservação. O material escolar e pedagógico, embora reduzido, tem sido fornecido com pontualidade. O Inspetor louvou o diretor do Grupo Escolar, professor Antonio Estevam e suas auxiliares, formulando votos para que prosigam sem desfalecimentos na sua nobre tarefa de educadores inteligentes e esforçados.



## 2. Grupo Escolar “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos.

Foi terminada a visita a 31 de julho de 1920, encontrando o Inspetor matriculados 33 alunos na Escola Isolada Masculina, a cargo do professor Gilberto Pinheiro, presentes 17 alunos, 41 alunas na Escola Isolada Feminina, a cargo da professora Isaura de Britto, presentes, 30.

Acompanhando o funcionamento das aulas, nas duas escolas do Grupo Escolar “Capitão Mor Galvão”, o Inspetor verificou que o horário, programas, métodos e processos pedagógicos vão tendo regular aplicação, estando bem cuidado o serviço de escrituração de ordem interna e oficial.

Na Escola Isolada Masculina, o inspetor teve desagradável impressão quanto à irregularidade com que os alunos frequentam a Escola, contribuindo isto para o nenhum aproveitamento por parte dos alunos. O Inspetor concitou o professor, inteligente e esforçado como é, tomar na devida consideração a falta de frequência à sua Escola, trabalhando para aumentar a matrícula. O Inspetor chamou a atenção do professor para impedir que seus alunos risquem e borrem as paredes dos salões das aulas, como tem acontecido até agora, atitude essa que só se pode atribuir à falta de disciplina.

Na Escola Isolada Feminina, o Inspetor verificou que a professora tem todo interesse e boa vontade no sentido de fazer o que estiver na altura de suas possibilidades, porém o sistema disciplinar, apesar de ser bom, precisa, para maior eficiência, ter um pouco mais de energia moral.

O Inspetor teve má impressão quanto ao estado do edifício do Grupo Escolar e seu mobiliário: o ladrilho muito estragado e desprendendo densa nuvem de pó; os móveis sujos e alguns arrebatados; as paredes também sujas e riscadas a lápis.

Professor Francisco Gonzaga Galvão  
Inspetor de Ensino



## Referências

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares "Senador Guerra" de Caicó e "Capitão Mor Galvão" de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916**. Lei Orgânica do Ensino. Reorganiza o Ensino Primário, Secundário e Profissional no Estado. Natal: Typ. d'A República, 1917.



## Por uma interpretação histórica e literária da Educação

Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; RODRIGUES, Rui Martinho (Org.). **História, literatura e educação**. Fortaleza: Editora da UECE, 2015.

O livro *História, Literatura e Educação* é resultado do esforço acadêmico de um coletivo de professores e estudantes de graduação, mestrado e doutorado de várias universidades do nordeste brasileiro. Publicado pela Editora da Universidade Estadual do Ceará – UECE, congrega 15 artigos de professores e estudantes dessa universidade, bem como da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

O livro em análise abrange temas que vão da seca nordestina, passando pela educação feminina, educação rural, história das instituições educacionais, a clandestinidade estudantil pós-64, até um estudo comparativo entre Freud e Foucault. Ademais, faz reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa qualitativa, envolvendo história, educação e literatura. Este livro, pela diversidade temática que apresenta, se propõe a atender às constantes demandas dos pesquisadores que buscam uma interpretação histórica e literária da educação.

A temática da seca é traduzida por muitas vozes em cinco dos quinze artigos, e referenciada em mais quatro deles. Utilizando a literatura como fonte, eles assumem um olhar sobre a temática da seca no Ceará em cem anos entre 1915 e 2015, trazendo a presentidade de um fenômeno endêmico na história dos nordestinos. Os impactos sociais e econômicos que tal fenômeno climático traz para a vida e para a cultura do nordeste são interpretados pelo



viés da literatura, em obras como *O quinze*, de Raquel de Queiroz. A seca e o cotidiano são vistos pelas lentes de cânones da literatura nacional brasileira como Manuel de Oliveira Paiva, Adolfo Caminha e Domingos Olímpio, sobressaindo tipos sociais, anônimos e oligarquias agrárias de classe média numa representação importante à compreensão dos vícios de uma população que, em cem anos, ainda se curva aos benefícios, para não dizer, esmolas que a eterna “indústria da seca” promove em tempos de eleições.

A pesquisa histórica está inserida neste livro em um construto intertextual. Isso significa que os autores aceitam, com base em suas análises, tanto a História como a Literatura como discursos distintos, mas tentam representar as experiências de tempos idos como formas narrativas de representar questões que mobilizam os homens em cada época histórica. Assim, os trechos ficcionais surgem, no texto histórico, como retrato de sua época, e, ao mesmo tempo que espelham, são por ela espelhados. Como destaca Rui Rodrigues, no artigo *História, Educação e Literatura*, apesar da distinção da linguagem literária e da linguagem histórica, do objeto e objetivos nem sempre se diferenciam; essa relação de afinidade é que permite a contribuição entre elas, incluída, também, a área da Educação. Daí, o cuidado de os autores procederem a uma reflexão sobre análise de dados visuais para pesquisa qualitativa em uma fonte que é tão cara à historiografia, no geral e a historiografia educacional, particularmente: as imagens.

A história das instituições também encontra espaço nesse banquete da diversidade por meio da história da criação do curso de Moda da UFC. A autora Dijane Victor destaca o pioneirismo desse ensino na universidade pública, assim como a importância de tal curso para o nordeste, também contempla as ausências históricas ao evidenciar que, após 20 anos de criação do curso, muitos professores, estudantes e técnicos não sabiam da sua existência, tampouco o que lá era ensinado. A moda aparece nas conclusões da autora como balizador social que pode muito bem expressar a identidade histórica do lugar. Todo o livro remete a isso: identidade e consciência histórica.

Inserindo-se no contexto da discussão proposta pelo livro, a temática da educação é trazida de modo diretivo em sete artigos e, de modo mais transversal, em dois deles, como na discussão sobre clandestinidade a partir da trajetória do estudante Jorge Romeu Paiva no pós-1964. Uma educação pela tradição é evidenciada na pesquisa de Josier Ferreira da Silva sobre as tradições agrárias da Festa de Santo Antônio, no município de Barbalha, região



do Cariri cearense. A seca reaparece, nesse cenário, ao trazer uma educação rural que clama por progresso no meio rural em vozes sonantes entre 1930 e 1950, com base no esforço teórico da professora Fátima Leitão de Araújo.

Igualmente a ela, outros pesquisadores em educação oportunizam o conhecimento de outras realidades históricas numa linha curva que percorre quase 800 quilômetros de estradas desde Quixadá, Juazeiro do Norte e Barbalha, no Estado do Ceará, até encontrar a negritude de Anna das Dores, na cidade de Caicó, no Estado do Rio Grande do Norte. O artigo A educação primária de uma estudante negra (Caicó, Rio Grande do Norte, 1923-1928), da autora Maria Marta de Araújo traz o curso formativo dessa neta de escravos – Anna das Dores – a partir do seu próprio testemunho e do relato da sua filha, Ana Zélia Maria Moreira, cotejado pela legislação da época. Suas análises e interpretações conduzem à conclusão sobre a existência de uma emergência naqueles anos de 1920, no interior do Brasil: uma educação primária (e feminina!) como direito de todos e voltado às distintas classes sociais.

O sertão traz surpresas. É a História das Mulheres também. Como a história da Irmã Maria Montenegro a partir do artigo Educadora irmã Maria Montenegro: Mulher Luz (1923-2008), da autora Lia Fialho. Uma menina que deixou o interior do Ceará e se tornou figura emblemática para a Educação Básica do Estado do Ceará, entre 1969, quando assumiu o Colégio Imaculada Conceição, em Fortaleza em 2008, ano do seu falecimento.

Essa “linha curva” aqui referida abarca um universo bem próprio da maioria dos artigos do livro: o Brasil de dentro. Um esforço por sertanear – verbo ainda em processo de reconhecimento – tem sido feito na última década a partir dos estudos pós-coloniais ou do movimento decolonial (MIGNOLO, 2008) permitindo repensar uma epistemologia branca, burguesa e eurocêntrica. Talvez se possa pensar que se está, a partir dessa linha geográfica escolhida pelos pesquisadores deste livro, afirmando um movimento de sertanejar (decolonial, portanto!) admitindo que não haja uma história única.

Sertania é uma matriz educacional que tem servido de base epistemológica para estudar o Brasil de dentro ou o Brasil “real” do professor João Batista de Albuquerque Figueiredo ao destacar a cultura sertaneja nordestina no seu cotidiano e na literatura que versa sobre esse lugar que educa, mas que se faz, em sua linguagem literária e histórica, não, apenas, a História



do Nordeste, História das Mulheres ou História da Educação, mas também a História do Brasil e dos brasileiros.

As relações que organizam as três áreas em foco tematizam e problematizam um Brasil de dentro que, embora muito se diga, tem muito a dizer a nós e à nossa História pelos vieses da Educação e da Literatura. E esse é o propósito do livro. Um propósito que, em seus 15 ensaios, artigos ou relatórios de pesquisa, conduzem nosso olhar pelas sendas desse Brasil-Nordeste e sobre suas práticas educativas e literárias em um passeio histórico entre os anos de 1915 e 2008 desse Ser-Tão nordestino.

## Referência

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34. p. 287-324, jul-dez. 2008.

254

Profa. Dra. Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Grupo de Pesquisa Sertania, Educação e Práticas Culturais  
E-mail | rossanakpinheiro@hotmail.com

Recebido 2 maio 2017

Aceito 30 maio 2017



## Pareceristas Ad-hoc

---

Adir Luiz Ferreira | UFRN  
Alda Maria Duarte de Araújo Castro | UFRN  
Alessandra Cardozo de Freitas | UFRN  
Alessandro Augusto de Azevêdo | UFRN  
Alexandre da Silva Aguiar | UFRN  
Antônio Cabral Neto | UFRN  
Aparecida Queiroz | UFRN  
Cibelle Amorim Martins | UFRN  
Cláudia Rosane Kranz | UFRN  
Cynara Teixeira Ribeiro | UFRN  
Danilo Romeu Streck | UNISINOS  
Dante Henrique Moura | IFRN  
Debora Regina De Paula Nunes | UFRN  
Emilia Maria da Trindade Prestes | UFPB  
Gessica Fabíola Fonseca | UFRN  
Giane Bezerra Vieira | UFRN  
Gilmar Barbosa Guedes | UFRN  
Herculano Ricardo Campos | UFRN  
Ilma Vieira do Nascimento | UFMA  
Isauro Beltrán Núñez | UFRN  
Jaime Biella | UFRN  
José Paulo Pietrafesa | UFG  
Luzia Guacira dos Santos Silva | UFRN  
Marcelo Silva de Souza Ribeiro | UFBA  
Marcos Aurélio Felipe | UFRN  
Mariângela Momo | UFRN  
Maria Cristina de Paiva Leandro | UFRN





Maria Inês Sucupira Stamatto | UFRN  
Maria Nobre Damasceno | UFC  
Marta Maria de Araújo | UFRN  
Marta Nornberg | UFPEL  
Marcelo Silva de Souza Ribeiro | UNIVASF  
Moisés Domingos Sobrinho | UFRN  
Olívia Medeiros Neta | UFRN  
Renata Viana de Barros Thomé | UFRN  
Rodrigo Matos de Souza | UNEB  
Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro | UFRN  
Vandiner Ribeiro | UFRN  
Vânia Aparecida Costa | UFRN  
Walter Pinheiro Barbosa Júnior | UFRN



## Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

---

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico (on-line) de acesso aberto e submissão sem custos para o(s) autor(es), publica artigos originais e inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 2,5 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O artigo original e *Inédito* (português, espanhol, francês e inglês), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, espanhol, inglês e francês (para artigo em língua francesa) em torno de 15 (*quinze*) linhas ou 150 (*cento e cinquenta*) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
4. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
5. O título deverá conter, no máximo, 100 (*cem*) caracteres com espaço.
6. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.
7. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem *constar no final do texto*, após as referências.
8. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.



10. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa (registradas por meio da função Word) deverá conter, no máximo, *400 (quatrocentos)* caracteres.

11. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, original e inédito.

12. Cada artigo poderá ter, no máximo, *três (3)* autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

13. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); *relevância acadêmica e científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* para a área de Educação e *adequação da escrita à norma culta* da língua portuguesa.

15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

16. Cada resenha poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

17. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.

18. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

19. O procedimento para submissão de artigo e de resenha no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – deve seguir a seguinte orientação: aba "Cadastro" (registrar todos os



dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares).

20. O artigo e a resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, serão, primeiramente, apreciados pelo Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista, incluindo a originalidade e o ineditismo do artigo e da resenha (ainda não publicados) e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

21. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

22. A política de ética de publicação da Revista obedece à Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, referente aos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

23. Os autores e coautores de artigos e resenhas publicados na Revista Educação em Questão terão um prazo de, no mínimo, dois anos para que possam submeter novos trabalhos para publicação.

24. À *Revista Educação em Questão* ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

25. As menções de autores no texto subordinar-se-ão às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

26. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

## Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.



## Carta

LYRA, Heitor da Silva. [Carta] 10 de maio de 1975, Rio de Janeiro [para] José Augusto, Natal-Rio Grande do Norte (datilografada).

## Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

## Artigo em Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

## Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

## Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f.



Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

### **Trabalho publicado em anais de congresso**

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-RN, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

### **Entrevista**

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

### **Artigo ou matéria de Jornal**

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

### **Documentos eclesiásticos**

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

### **Testamento**

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

### **Testamentos e autos de contas**

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

### **Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental**

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm)> Acesso em: 26 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de

Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/>> Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951.

**A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil  
CEP | 59078-970  
E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)  
Site | [www.periodicos.ufrn.br](http://www.periodicos.ufrn.br)  
Portal | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>  
Portal Educ@ | [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso)