

# PRÁXIS EDUCACIONAL



SECRETARIA DA  
EDUCAÇÃO

**BAHIA**  
GOVERNO DO ESTADO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos - *Reitor*

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira - *Vice-Reitor*

Prof. Ms. Maria Madalena Souza dos Anjos Neta - *Pró-Reitora de Extensão*

Profa. Dra. Alexilda Oliveira de Souza - *Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusóe

*Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação*

*Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes*

*Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação*

Maria Dalva Rosa Silva - *Diretora da Edições Uesb*

Jacinto Braz David Filho - *Editor da Edições Uesb*

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - *Editor*

*Organização do Dossiê Temático*

*Dra. Ana Lucia Félix – UFPE*

*Dr. Alfredo Macedo Gomes - UFPE*

*Secretário Estagiário*

*Claudio Henrique Lima Oliveira*

Revista indexada nas seguintes bases de dados:

Latindex – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal - <http://www.latindex.unam.mx/>

Sumários de Revistas Brasileiras – <http://www.sumários.org/>

DOAJ – Directory of Open Access Journals – <http://www.doaj.org/>

Periódicos Capes - <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibtct.br/handle/1/989>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - <https://www.redib.org>

recursos/Record/oi\_revista2062-revista-praxis-educacional

SEER - Sistema Eletrônico de oração de Revistas - [seer.ibtct.br/index.php?option=com\\_](http://seer.ibtct.br/index.php?option=com_)

[mtree&task=viewlink\\_id=1864&Itemid=109](http://seer.ibtct.br/index.php?option=com_mtree&task=viewlink_id=1864&Itemid=109)

Catálogo na Publicação: Biblioteca Central da Uesb

P929p Práxis Educacional/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia – v. 11, n. 20 (set./dez. 2015). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2015.

Início: novembro de 2005

Periodicidade: Quadrimestral a partir do v. 11, n. 18. Numeração alterada.

ISSN da versão impressa: 1809-0249. ISSN da versão online: 2178-2679

Tiragem: 500

1. Educação – Periódicos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716

Estrada do Bem-Querer, km 4 – Módulo da Biblioteca, 1º andar – 45083-900 – Vitória da Conquista-BA

Acesso eletrônico: <http://periodicos.uesb.br>; <http://www.uesb.br/editora>

E-mail: [editoraesb@yahoo.com.br](mailto:editoraesb@yahoo.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

# PRÁXIS EDUCACIONAL

**DOSSIÊ TEMÁTICO: POLÍTICA EDUCACIONAL:  
ANÁLISES E PERSPECTIVAS**

**THEMATIC DOSSIER: EDUCATIONAL POLICY:  
ANALYSIS AND PERSPECTIVES**

**DOSSIER TEMÁTICO: POLÍTICA EDUCATIVA:  
ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS**

ISSN 1809-0249 (versão impressa)  
ISSN: 2178-2679 (versão eletrônica)

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 1-364	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Copyright©2015 by Edições Uesb

**PRÁXIS EDUCACIONAL**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd) da  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)  
v. 11, n. 20 – set./dez. / 2015

**EDITOR**

Dr. Claudio Pinto Nunes

**CONSELHO EDITORIAL**

Dr. Cláudio Pinto Nunes  
Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina de Jesus Brandão  
Dra. Maria Cristina Dantas Pina  
Dr<sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro Crusoé  
Dr<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira  
Dr<sup>a</sup> Sheila Cristina Furtado Sales

**REVISÃO DE LINGUAGEM**

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (Português)  
Dra. Valéria Viana Sousa (Português)  
Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (Inglês e Espanhol)

**POLÍTICA EDITORIAL**

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Os trabalhos publicados podem ser reproduzidos, total ou parcialmente, desde que citada a fonte. As ideias apresentadas em cada matéria publicada são de responsabilidade dos respectivos autores e não representam os conceitos e opiniões do PPGEEd, da Editora da Uesb, do Comitê Científico e do Conselho Editorial da Revista.

**COMITÊ CIENTÍFICO**

Dr. Amurabi Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina  
Dr<sup>a</sup> Cecília Dolores Correa de Molina - Universidad Simón Bolívar – Colômbia  
Dr. Edmilson Menezes Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Dr. Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia  
Dr. Francisco José Lima Sales – Universidade Federal do Ceará  
Dr. Gaudêncio Frigotto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dr. João da Silva Amado – Universidade de Coimbra - Portugal  
Dr<sup>a</sup> Leila Pio Mororó – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Dr<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro - Universidade Federal do Mato Grosso  
Dr<sup>a</sup> Margarita Rosa Sgró - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina  
Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Fonseca Silva - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Dr<sup>a</sup> Maria Manuela Franco Esteves – Universidade de Lisboa - Portugal  
Dr<sup>a</sup> Maria Neide Sobral da Silva – Universidade Federal de Sergipe  
Dr<sup>a</sup> Marinaide Lima de Queiroz Freitas – Universidade Federal de Alagoas  
Dr<sup>a</sup> Marta Elisa Anadón - Université du Québec à Chicoutimi - Canadá  
Dr<sup>a</sup> Marta Maria de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Dr<sup>a</sup> Mercedes Blanchard Giménez – Universidade Autónoma de Madrid - Espanha  
Dr<sup>a</sup> Noeli Valentina Weschenfelder – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
Dr<sup>a</sup> Piedade Vaz Rebelo – Universidade de Coimbra - Portugal  
Dr. Robert Evan Verhine – Universidade Federal da Bahia  
Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo – Universidade Federal da Bahia  
Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira – Universidade de São Paulo  
Dr<sup>a</sup> Roseli Rodrigues de Mello – Universidade Federal de São Carlos - SP  
Dr<sup>a</sup> Teresa de la Caridad Díaz Domínguez - Universidad de Pinar del Río – Cuba  
Dr. Telmo Marcon – Universidade de Passo Fundo - RS  
Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez – Universidad Complutense de Madrid – Espanha  
Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob – Universidade Federal do Pará

**ENDEREÇO**

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb – Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEEd  
Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1 Andar - Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA  
CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749 – E-mail: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

Acesso à versão eletrônica: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>; <http://www.uesb.br/editora>; <http://periodicos.uesb.br>; <http://www.latindex.unam.mx/>; <http://www.sumarios.org/>; <http://www.doaj.org/>;  
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

## SUMÁRIO

### EDITORIAL

*Editor*.....11

### DOSSIÊ TEMÁTICO: POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

#### APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO

*Ana Lucia Felix; Alfredo Macedo Gomes*.....19

#### 1 CONSELHOS ESCOLARES: ESTUDO DAS IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

*Rodrigo Pereira*.....25

#### 2 COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO: IMPASSES E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA

*Assis Leão da Silva; Alfredo Macedo Gomes*.....49

#### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS (2005-2011)

*Jonise Nunes Santos; Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro*.....75

#### 4 RELAÇÕES ESTADO/MUNICÍPIOS E COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO CEARÁ

*Clotenir Damasceno Rabelo; Alda Maria Duarte Araújo Castro*.....99

#### 5 DIAGNÓSTICO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: O PERFIL DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

*Ilma de Andrade Barleta*.....125

#### 6 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A FACE MINIMALISTA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Edna Bertoldo*.....147

### ARTIGOS

#### 7 A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: A IMPORTÂNCIA DOS FATORES SOCIOLÓGICOS

*Albertina Lima de Oliveira*.....165

8 A EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA: A AVALIAÇÃO DO PARFOR POR UNIVERSIDADES E MUNICÍPIOS <i>Leila Pio Mororó; René Silva</i> .....	189
9 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO A PARTIR DA PRÁTICA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO MÉDIO <i>Luíz Ernesto Guimarães; Fábio Lanza</i> .....	209
10 O ESTREITAMENTO CURRICULAR EM FUNÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA <i>Luíz Carlos Gesqui</i> .....	229
11 O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: CAMINHOS PARA A DIVERSIDADE <i>Karina Augusta Limonta Vieira; Denis Domeneghetti Badia</i> .....	247
12 POLÍTICAS DA DIFERENÇA NOS COTIDIANOS ESCOLARES: OU SOBRE PROBLEMATIZAÇÕES DAS PRÁTICAS CURRICULARES COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE <i>Carlos Eduardo Ferrajo; Marco Antônio Oliva Gomes</i> .....	271
13 A GESTÃO DE AVALIAÇÕES DISCENTES E DOCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR <i>Paulo Fernando Martins; Sirley Terezinha Filipak</i> .....	291
14 O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO: A ETNOPEQUISA CRÍTICA/FORMAÇÃO <i>Maria da Conceição Alves Ferreira; Talamira Taita Rodrigues Brito</i> .....	311
15 A PEDAGOGIA DA EXPLICAÇÃO, A PEDAGOGIA DA EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E O PRINCÍPIO DA LIBERDADE <i>Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo; Beatriz Aparecida Zanatta; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas</i> .....	333
Pareceristas <i>Ad-Hoc</i> da Revista <i>Práxis Educacional</i> (2015).....	353
Normas Gerais para publicação na Revista.....	355

## SUMMARY

### EDITORIAL

*Editor*.....11

### THEMATIC DOSSIER: Educational Policy: Analysis and Perspectives

#### PRESENTION OF THE THEMATIC DOSSIER

*Ana Lucia Felix; Alfredo Macedo Gomes*.....19

#### 1 SCHOOL BOARDS: STUDY ON IMPLICATIONS IMPLICATIONS ON SCHOOL EVERYDAY LIFE

*Rodrigo Pereira*.....25

#### 2 INTERNAL EVALUATION COMMISSIONS: IMPASSES AND PERSPECTIVES IN THE IMPLEMENTATION OF INTERNAL ASSESSMENT

*Assis Leão da Silva; Alfredo Macedo Gomes*.....49

#### 3 PUBLIC POLICIES AND INDIGENOUS EDUCATION SCHOOL IN MANAUS CITY (2005-2011)

*Jonise Nunes Santos; Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro*.....75

#### 4 STATE/MUNICIPALITIES RELATIONS AND COOPERATION IN THE POLICIES FOR LITERACY PROGRAMS AND LITERACY TEACHERS TRAINING IN THE STATE OF CEARÁ

*Clotenir Damasceno Rabelo; Alda Maria Duarte Araújo Castro*.....99

#### 5 DIAGNOSIS OF THE ACTIONS ARTICULATED PLAN: THE PROFILE OF MANAGEMENT OF MUNICIPAL EDUCATION

*Ilma de Andrade Barleta*.....125

#### 6 FULLTIME SCHOOL: THE MINIMALIST FACE OF THE BRAZILIAN EDUCACIONAL POLICY

*Edna Bertoldo*.....147

### ARTICLES

#### 7 LEARNING AUTONOMY AND LIFELONG EDUCATION AND LEARNING: THE IMPORTANCE OF SOCIOLOGICAL FACTORS

*Albertina Lima de Oliveira*.....165

8 THE EXPANSION OF TEACHER'S EDUCATION IN BAHIA: THE EVALUATION OF THE PARFOR BY UNIVERSITIES AND MUNICIPALITIES <i>Leila Pio Mororó; René Silva</i> .....	189
9 THE TEACHER/PUPIL RATIO FROM THE PRACTICE OF STAGE REQUIRED IN MIDDLE SCHOOL <i>Luíz Ernesto Guimarães; Fábio Lanza</i> .....	209
10 THE CURRICULUM NARROWING DEPENDING ON THE RESULTS OF EXTERNAL EVALUATIONS ON A LARGE SCALE <i>Luíz Carlos Gesqui</i> .....	229
11 THE ANTHROPOLOGY TEACHING IN PEDAGOGY COURSES: WAYS TO DIVERSITY <i>Karina Augusta Limonta Vieira; Denis Domeneghetti Badia</i> .....	247
12 POLICY OF DIFFERENCE IN SCHOOL EVERYDAY LIVES: OR ABOUT QUESTIONING CURRICULAR PRACTICE AIMING AT DIVERSITY <i>Carlos Eduardo Ferrazo; Marco Antônio Oliva Gomes</i> .....	271
13 SUGGEST PROCEDURES FOR MANAGING STUDENTS REVIEWS AND TEACHERS IN HEIS <i>Paulo Fernando Martins; Sirley Terezinha Filipak</i> .....	291
14 THE ITINERARY INVESTIGATIVE: THE ETNOPESQUISA CRITICISM/TRAINING <i>Maria da Conceição Alves Ferreira; Talamira Taita Rodrigues Brito</i> .....	311
15 THE PEDAGOGY OF EXPLANATION, THE EMANCIPATION OF PEDAGOGY AND INTELLECTUAL FREEDOM PRINCIPLE <i>Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo; Beatriz Aparecida Zanatta; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas</i> .....	333
Referees <i>Ad-Hoc</i> of the Práxis Educacional Journal (2015).....	353
General Rules for publication in the Journal.....	355

## RESUMEN

### EDITORIAL

*Editor* .....11

**DOSSIER TEMÁTICO:** Política Educativa: Análisis y Perspectivas

### PRESENTACIÓN DEL DOSSIER TEMÁTICO

*Ana Lucia Felix; Alfredo Macedo Gomes*.....19

### 1 CONSEJOS ESCOLARES: IMPLICACIONES SOBRE LA RUTINA DE LA ESCUELA

*Rodrigo Pereira*.....25

### 2 COMISIONES PROPIAS DE EVALUACIÓN: DIFICULTADES Y PERSPECTIVAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN INTERNA

*Assis Leão da Silva; Alfredo Macedo Gomes*.....49

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MANAUS CITY (2005-2011)

*Jonise Nunes Santos; Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro*.....75

### 4 RELACIONES ESTADO/MUNICIPIOS Y COLABORACIÓN EN LAS POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN Y FORMACIÓN DE ALFABETIZADORES EN EL ESTADO DE CEARÁ

*Clotenir Damasceno Rabelo; Alda Maria Duarte Araújo Castro*.....99

### 5 DIAGNÓSTICO DEL PLAN DE ACCIÓN ARTICULADAS: EL PERFIL DE LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL

*Ilma de Andrade Barleta*.....125

### 6 LA ESCUELA A TIEMPO INTEGRAL: UNA CARA MINIMALISTA DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEÑA

*Edna Bertoldo*.....147

### ARTÍCULOS

### 7 LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES SOCIOLÓGICOS

*Albertina Lima de Oliveira*.....165

8 LA EXPANSIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BAHIA: EL EVALUACIÓN DEL PARFOR POR LAS UNIVERSIDADES Y MUNICIPIOS <i>Leila Pio Mororó; René Silva</i> .....	189
9 LA RELACIÓN PROFESOR/ALUMNO A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE ESTÁGIO OBLIGATORIO EN LA ENSEÑANZA MEDIA <i>Luíz Ernesto Guimarães; Fábio Lanza</i> .....	209
10 EL ESTRECHAMIENTO CURRICULAR EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS GRAN ESCALA <i>Luíz Carlos Gesqui</i> .....	229
11 A ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA: CAMINOS HACIA LA DIVERSIDAD <i>Karina Augusta Limonta Vieira; Denis Domeneghetti Badia</i> .....	247
12 POLÍTICAS DE LA DIFERENCIA EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: O SOBRE PROBLEMAS DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES ENFATIZANDO LA DIVERSIDAD <i>Carlos Eduardo Ferraz; Marco Antônio Oliva Gomes</i> .....	271
13 LA GESTIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LOS PROFESORES DE CALIFICACIONES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Paulo Fernando Martins; Sirley Terezinha Filipak</i> .....	291
14 EL ITINERARIO INVESTIGATIVO: LA ETNO-INVESTIGACIÓN CRÍTICA/FORMACIÓN <i>Maria da Conceição Alves Ferreira; Talamira Taita Rodrigues Brito</i> .....	311
15 PEDAGOGÍA DE LA EXPLICACIÓN, LA PEDAGOGÍA DE LA EMANCIPACIÓN INTELECTUAL Y EL PRINCIPIO DE LA LIBERTAD <i>Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo; Beatriz Aparecida Zanatta; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas</i> .....	333
Árbitros <i>Ad-Hoc</i> de la Revista Práxis Educacional (2015).....	353
Normas Generales para publicación en la Revista.....	355

## EDITORIAL

Este número é composto por quinze artigos. Seis deles compõem o dossiê temático “Políticas Educacionais: Análises e Perspectivas”, organizado pelos professores Ana Lúcia Felix e Alfredo Gomes, ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O dossiê parte das políticas educacionais nacionais para, em seguida, focalizar a análise do tema a partir do recorte para o contexto do norte e nordeste do Brasil. São textos produzidos por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Federal do Amapá. Uma introdução mais adequada sobre os artigos e seus autores se encontra na sessão “Apresentação do Dossiê Temático”.

Além do dossiê, mais nove artigos estão disponíveis para o leitor nesta edição de Práxis Educacional, na sessão destinada à publicação de artigos com temáticas livres dentro da área de Educação.

O primeiro artigo é de autoria de *Albertina Lima de Oliveira* e tem como título “A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos”. O artigo apresenta uma discussão acerca das principais razões de ordem sociológica que fundamentam teoricamente a importância da promoção ativa da autonomia na aprendizagem ou aprendizagem autodirigida numa

perspetiva de educação e ao longo da vida. Para tanto, toma como base as transformações científicas e tecnológicas, as mudanças económicas e políticas e as alterações nos padrões tradicionais de trabalho. O texto, além de apontar os factores sociológicos subjacentes à grande valorização do conceito de autonomia na aprendizagem na sociedade contemporânea, também se discute as origens e os significado dos conceitos de sociedade de aprendizagem, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, os quais se encontram intrinsecamente ligados ao primeiro.

O segundo artigo, escrito por *Leila Pio Mororó* e *René Silva*, é intitulado “A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do PARFOR por universidades e municípios”. Nesse texto são apresentados e discutidos os resultados de duas pesquisas, ambas sobre a expansão da formação de professores em serviço no Brasil, tomando como foco específico de análise o contexto da formação promovida no âmbito do estado da Bahia e os direcionamentos do processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR. O artigo traz os principais desafios e dificuldades enfrentados por instituições de ensino superior (IPES) envolvidas com os cursos em andamento e por municípios. Trata-se de uma pesquisa do tipo avaliativa que tomou como referência de análise documentos e entrevistas realizadas com coordenadores do PARFOR nas IPES e com dirigentes e ex-dirigentes municipais de educação. Os dados demonstram que as principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas, principalmente, a ausência de sintonia entre o Ministério da educação, o governo estadual e os municípios. O artigo conclui informando sobre os desafios a serem enfrentados por todos os entes federados envolvidos com a formação de professores em serviço e destaca a necessidade de se obter dados mais precisos sobre a demanda de formação de professores no estado e estabelecer estratégias de fortalecimento do diálogo entre municípios, IPES e governo do estado.

O terceiro artigo tem como título “A relação professor/aluno a partir da prática de estágio obrigatório no ensino médio” e é escrito por *Luiz Ernesto Guimarães* e *Fábio Lanza*. O presente artigo se desenvolve

em torno de analisa algumas questões relacionadas à relação professor/aluno, tendo em vista desafios existentes na escola pública. Os autores tomam como referência de análise o professor, mesmo considerando a diversidade de atores presentes no contexto da educação básica. O texto traz uma pesquisa que teve como lugar uma escola da rede de educação pública do Paraná, na cidade de Londrina, em 2009.

*Luiz Carlos Gesqui* é autor do artigo cujo título é “O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala”. O texto toma como ponto de partida para a discussão as finalidades das avaliações educacionais em larga escala, apresentando a sua contribuição para a gestão das escolas, fornecendo-lhes informações referentes ao fluxo e desempenho escolar de seus alunos, entre outros. Na sequência, o artigo destaca diversos modos como gestores escolares e docentes são pressionados pelo cumprimento de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) anualmente estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). O texto destaca, também, que, em função da referida pressão, as práticas escolares mais recorrentes efetivadas pelas escolas analisadas são o excessivo uso dos “simulados” das avaliações externas e a promoção dos alunos para a série seguinte basicamente a partir do registro de sua frequência dentro dos limites legalmente estabelecidos. O resultado disso repercute em práticas escolares marcadas pela diminuição do conjunto de informações a que os alunos deveriam ter acesso por meio da escola, bem o estreitamento do currículo escolar em prol da obtenção de indicadores estatísticos em detrimento do processo de ensino e aprendizagem.

O décimo primeiro artigo dessa edição de *Práxis Educacional* é intitulado “O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade” e é de autoria de *Karina Augusta Limonta Vieira* e *Denis Domeneghetti Badia*. A partir de um levantamento bibliográfico, os autores realizam um debate acerca do ensino da disciplina Antropologia no curso de Pedagogia, no sentido de elucidar as junções dessas áreas,

bem como os caminhos para a diversidade. É evidenciada a questão da teorização dos cursos de Pedagogia, e principalmente, da disciplina Antropologia, distanciando-se da prática apresentada por ambos. Os resultados apresentados apontam que as disciplinas estão correlacionadas às seis categorias, tais como: 1) Antropologia, 2) Antropologia e Educação, 3) Sociologia, Antropologia e Educação, 4) Relações Étnico-raciais, 5) Educação e diversidade e, 6) Cultura e Educação.

Na sequência, o artigo “Políticas da diferença nos cotidianos escolares: ou sobre problematizações das práticas curriculares com ênfase na diversidade”, de *Carlos Eduardo Ferrazo* e *Marco Antônio Oliva Gomes* problematiza as práticas relativas aos currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas, tecidos em redes com as *teoriaspráticas* inventadas pelos seus sujeitos praticantes, com destaque para as relações estabelecidas por eles entre currículo e cultura, com ênfase na noção de diversidade. A pesquisa compreende que as redes tecidas entre cultura e currículo com base na noção de diversidade não implica avaliar se os educadores seguem corretamente ou não os documentos prescritivos curriculares da Secretaria de Educação em vigor e os projetos de ensino com base em aspectos da cultura que delas decorrem. Muito menos implica levar propostas de ações para que sejam executadas nas salas de aula, mas sim, problematizar as *teoriaspráticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes, de modo a potencializar políticas da diferença nos cotidianos das escolas.

*Paulo Fernando Martins* e *Sirley Terezinha Filipak* são os autores do artigo “A gestão de avaliações discentes e docentes em instituições de ensino superior”, que tem por objeto de análise formas e sistemas de avaliações que são aplicadas em Instituições de Ensino Superior (IES). O texto discorre sobre procedimentos, os quais coordenadores pedagógicos ou de curso devem ter para transformar as avaliações – da aprendizagem e da *performance* docente – mais significativas e eficazes para o alcance da qualidade educacional. O artigo afirma que existem práticas procedimentais para uma gestão eficaz, em instituições de ensino superior.

São demonstradas as formas de implantação e suas possíveis vantagens no desenvolvimento da aprendizagem (estudantes) e da capacitação docente. Para tanto, a metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que os coordenadores de cursos devem acompanhar o desenvolvimento do aprendizado, analisar o desenvolvimento de cada estudante, individualmente, além de propor melhorias constantes.

O artigo seguinte tem como título “O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação” e é de autoria de *Maria da Conceição Alves Ferreira* e *Talamira Taita Rodrigues Brito*. O objetivo é contribuir para o adensamento de reflexões e práticas em pesquisas que se preocupem em entender os movimentos da horizontalidade nos grupos sociais nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial, na educação ajudando constituir outros olhares sobre a formação de professores. O texto apresenta a etnopesquisa crítica/formação como uma possibilidade metodológica para as pesquisas de abordagem qualitativa. As autoras fazem uma discussão sobre a origem dos conceitos, os teóricos que sustentam esse tipo de pesquisa, o itinerário que sustenta as análises que mobiliza os olhares para o campo de pesquisa e as possibilidades, as propriedades e os critérios que devemos ter para compor um ambiente de rigor que os estudos etnográficos apresentam.

O último artigo dessa edição de *Práxis Educacional* é intitulado “A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade” e é de autoria de *Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo*, *Beatriz Aparecida Zanatta* e *Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas*. O texto se propõe a entender o processo e emancipação do sujeito presente da obra de Jacques Rancière. Para dar conta de tal empreita, as autoras apresentam, como ponto de partida, uma síntese do pensamento do filósofo francês, cuja origem remete à descoberta e reinterpretação da experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot, no século XIX. Em seguida o artigo apresenta uma leitura da proposta do filósofo em questão, sobre a emancipação do sujeito presente no ato de aprender e ensinar. Por

meio dos conceitos de emancipação intelectual, igualdade e desigualdade, instrução pública, método de ensino e aprendizagem, o texto especifica as contribuições de Rancière para a metodologia de ensino. O artigo destaca que Rancière e Jacotot priorizam uma metodologia baseada no princípio da liberdade, desvincilhada da tradição de uma ação educativa escolar que se perpetua pela transmissão do conteúdo de ensino por meio da lógica da explicação.

Ao se publicar o último número da Revista *Práxis Educacional* referente a 2015, primeiro ano de seu funcionamento com periodicidade quadrimestral, faz-se salutar uma análise dos três números, correspondentes aos números 18, 19 e 20.

O volume 11, número 18, janeiro a abril de 2015, contou com 14 artigos, englobando um total de 25 autores. Desses autores, dezoito são doutores, um é doutorando, seis são mestres e três são mestrandos. Quanto à abrangência territorial, dois artigos são provenientes do estado da Bahia; dois são de outros estados do Nordeste do Brasil; nove são de pesquisadores de outras regiões do país e um é escrito por autor de outro país.

O volume 11, número 19, maio a agosto de 2015, contou com 13 artigos, resultando um total de 26 autores. Desses autores, dezessete são doutores, cinco são doutorandos, três são mestres e um é mestrando. Quanto à abrangência territorial, três artigos são provenientes do estado da Bahia; não houve artigos originados de outros estados do Nordeste do Brasil; três são de pesquisadores de outras regiões do país e sete são escritos por autores de outros países.

O volume 11, número 20, setembro a dezembro de 2015, contou com 15 artigos, somando um total de 26 autores. Desses autores, vinte são doutores, quatro são doutorandos e dois são mestres. Quanto à abrangência territorial, três artigos são provenientes do estado da Bahia; não houve artigos originados de outros estados do Nordeste do Brasil; três são de pesquisadores de outras regiões do país e sete são escritos por autores de outros países.

Para se fazer um resumo da publicação realizada pela Revista *Práxis Educacional* no ano de 2015, somando as três edições do ano, registra-se a publicação de quarenta e dois artigos publicados, abrangendo um quantitativo de setenta e sete autores. Desses autores, cinquenta e dois são doutores, dez são doutorandos, onze são mestres e quatro são mestrandos. Quanto à abrangência territorial, sete artigos são provenientes do estado da Bahia; seis são artigos originados de outros estados do Nordeste do Brasil; vinte artigos são de pesquisadores de outras regiões do país e nove são escritos por autores de outros países.

Ao ampliar a periodicidade de semestral para quadrimestral, *Práxis Educacional* vem realizando ampla divulgação das edições publicadas a fim de estender a circulação do conhecimento de modo a atingir sempre mais pesquisadores de diferentes centros de produção de pesquisa, seja na pós-graduação, seja no próprio contexto dos cursos de graduação. Tal empreita se afina com o propósito do presente periódico de democratizar o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que faz com que a Ciência aqui veiculada esteja a serviço das populações ao redor do mundo.

Resta, então, convidar a todos à leitura dos artigos. Além disso, expressa-se aqui o desejo do periódico de que os leitores sirvam-se à vontade de seu conteúdo na realização de suas pesquisas, na produção de seus artigos e outros trabalhos estudantis e profissionais e, acima de tudo, que possam todos aprender sempre mais de modo a empoderar-se da Ciência aqui divulgada para fazer uso dela nos espaços de convivência social, científica e acadêmica de cada um. Sintam-se todos seduzidos a produzir mais Ciência! Excelentes leituras e estudos!

*Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes*  
*Editor*



## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

## APRESENTAÇÃO

Os artigos que compõem o *Dossiê Políticas Educacionais: Análises e Perspectivas* abordam questões relevantes e atuais do campo da educação, todas elas interrogadas a partir das políticas públicas de educação. O estudo das políticas públicas, no âmbito escolar, universitário, municipal e federativo, compreende, no geral, o recorte das pesquisas aqui publicadas, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Destacamos que o campo empírico de pesquisa, referenciado predominante nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, traz ao público leitor dados que ajudam a compreender dimensões variadas das políticas educacionais, tais como conselhos escolares, comissões próprias de avaliação, educação escolar indígena, escola em tempo integral, regime de colaboração e plano de ações articuladas. Portanto, além de contribuir para o entendimento de temas/questões educacionais importantes, as pesquisas aqui reunidas no *Dossiê Políticas Educacionais: Análises e Perspectivas* constituem fontes adequadas para a realização de um diálogo necessário e frutífero, no sentido de inspirar ou ampliar os estudos sobre as políticas educacionais no Brasil.

O *Dossiê Políticas Educacionais: Análises e Perspectivas* está constituído por seis artigos. No primeiro deles, cujo título é “Conselhos escolares: estudo das implicações sobre o cotidiano da escola pública”, de autoria

de *Rodrigo Pereira*, analisa as formas de participação estabelecidas pelas comunidades nas instituições do Estado, tomando como foco as especificidades da escola. Nesse contexto o texto estabelece debates em torno do Conselho Escolar tomando-o como lugar privilegiado para os diálogos interculturais, a participação popular e o palco de decisões coletivas sobre os rumos da escola. O lugar empírico de realização da pesquisa apresentada no artigo foram escolas do interior do estado de Sergipe.

O segundo artigo do dossiê tem como título “Comissões próprias de avaliação: impasses e perspectivas na implementação da avaliação interna”, de autoria de *Assis Leão da Silva* e *Alfredo Macedo Gomes*. Trata-se de um texto sobre avaliação institucional, especialmente a avaliação interna, no instrumento Avaliação das Instituições de Educação Superior, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, considerando suas possibilidades como mecanismo para a formulação de políticas institucionais. O estudo tem como objetivo analisar ações e posições dos integrantes da Comissão Própria de Avaliação, responsável pela avaliação interna, em duas Instituições Federais de Educação Superior. Para tanto, são tomadas como referência as mudanças que se processam na política de avaliação da educação superior a partir da introdução dos índices gerais como parte da lógica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O estudo parte do pressuposto de que os limites e as dificuldades que as Comissões Próprias de Avaliação enfrentam para realização da avaliação institucional impactam seu potencial propositivo, particularmente em termos de políticas de gestão. A pesquisa constatou que, no delineamento do cenário atual das IFES, a possibilidade de a avaliação institucional constituir-se como referência para a formulação de políticas institucionais é consideravelmente diminuída diante das mudanças introduzidas no SINAES nos últimos anos. Isso leva as CPA a operarem no limite da formalidade institucional requerido pelo marco legal do Sistema.

Escrito por *Jonise Nunes Santos* e *Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro*, o artigo intitulado “Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)” analisa a construção da proposta de implantação da educação escolar indígena no Município de Manaus, no período de 2005 a 2011. O texto se fundamenta nas políticas públicas para a educação escolar indígena e as concepções de diversidade cultural, identidade étnica, educação indígena e escola indígena. Os resultados evidenciamas reivindicações das organizações/comunidades indígenas de Manaus, por oferta de educação escolar diferenciada que atendesse às especificidades dessas populações. Tomando como referência as orientações nacionais para escola indígena, o estudo identifica as ações do poder público municipal em atendimento às demandas indígenas. Os resultados da pesquisa constataam, também, a força das reivindicações do movimento indígena para o avanço na definição de diretrizes e planos de ação voltados para organização da educação escolar indígena, no contexto do poder público municipal. O estudo constatou a necessidade de constante acompanhamento desse processo em face do desafio ainda a ser superado pelo poder público municipal de Manaus, pois a implantação da educação escolar indígena não se concretizou em sua plenitude.

O quarto texto que compõe o dossiê tem como título “Relações estado/municípios e colaboração nas políticas de alfabetização e formação de alfabetizadores no Ceará”, é de autoria de *Clotenir Damasceno Rabelo* e *Alda Maria Duarte Araújo Castro*. O artigo apresenta as relações entre Estado e Municípios no Ceará no período 2003 a 2006 no que se refere às políticas educacionais voltadas para formação continuada de alfabetizadores. Discute as linhas de ação assumidas pelo governo cearense no que se refere à efetivação do regime de colaboração e as iniciativas de cooperação entre os entes federados neste espaço subnacional. Trata-se de um estudos realizado por meio de análise documental que toma como fontes principais os documentos governamentais: Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social – Plano de Governo 2003-2006, o Plano de Educação Básica: Escola melhor, Vida melhor, o Relatório Final do

Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e o Escola Melhor, Vida Melhor - Relatório de Gestão 2003-2006. Os resultados registram que as relações intergovernamentais e a colaboração são eivadas pelo embate entre as intenções declaradas e os percursos vivenciados, ensejando parcos sinais colaborativos e ranços centralizadores.

O penúltimo artigo que compõe o dossiê tem como título “Diagnóstico do plano de ações articuladas: o perfil da gestão da educação municipal”, escrito por *Ilma de Andrade Barleta*. O texto analisa os indicadores de gestão educacional presentes no diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (PAR), para traçar o perfil da gestão dos municípios amapaenses. A partir do PAR é focalizada sua dimensão denominada Gestão Educacional, na área Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino. Nesse ponto é tomado um conjunto de indicadores que sinalizam a possibilidade de construção da gestão democrática. O resultados revelam que a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino dos municípios pesquisados ainda é um desafio, tendo em vista que a educação municipal apresentou no diagnóstico do PAR traços autoritários e centralizadores da gestão, como é o caso da: indicação política para o cargo de Diretor das unidades escolares, falta de atuação do Conselho de Alimentação Escolar, inexistência do Conselho Municipal de Educação, desestímulo à construção do Projeto Político Pedagógico e ausência de Plano Municipal de Educação.

Fechando o *Dossiê Políticas Educacionais: Análises e Perspectivas* está o artigo de *Edna Bertoldo*, cujo título é “A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira”. O texto objetiva refletir sobre a escola em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, que tem como centralidade o combate à pobreza. Com base em pesquisa teórica e análise documental, a pesquisa que originou o artigo investiga em que medida a crescente implantação de escolas em tempo integral sinaliza avanços no Estado capitalista. O ponto de partida é a análise dos equívocos comumente feitos entre escola em tempo integral

e formação integral e, em seguida, analisa o significado de escola em tempo integral e seu surgimento no Brasil, finalizando com a reflexão sobre o papel do Estado no sistema do capital, a partir dos fundamentos em Marx e Mészáros.

Espera-se que o *Dossiê Políticas Educacionais: Análises e Perspectivas*, portanto, sirva, por um lado, para evidenciar estudos que vem sendo desenvolvidos no contexto das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Por outro lado, deseja-se que a leitura dos artigos provoque outras reflexões e novos estudos que venham aprofundar o campo temático analisado pelos artigos que compõem o dossiê aqui apresentado.

*Ana Lúcia Félix*

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Alfredo Macedo Gomes*

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Programa de Pós-Graduação em Educação



## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **Conselhos escolares: estudo das implicações sobre o cotidiano da escola pública**

School boards: study on implications on school everyday life

Consejos escolares: implicaciones sobre la rutina de la escuela

*Rodrigo Pereira*

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

#### **Resumo**

O texto analisa as formas de participação estabelecidas pelas comunidades nas instituições do Estado, especificamente a escola. Nesse campo, encontramos os debates em torno do Conselho Escolar identificando-o como lugar privilegiado para os diálogos interculturais, participação popular e palco de decisões coletivas sobre os rumos da escola. As questões que norteiam o estudo são: quais são as implicações da ação do Conselho sobre o cotidiano da escola? A partir do olhar dos sujeitos que participam dos conselhos, são válidas as ações do Conselho para efetivação de um modelo de gestão democrática na escola pública? Para realização da pesquisa, foram escolhidas duas escolas no município de Poço Verde, interior do estado de Sergipe. A pesquisa contou com o uso das técnicas e instrumento de coleta de dados através da observação, da análise documental, da entrevista e do questionário. Para a entrevista, 08(oito) participantes foram convidados para atividades e 71(setenta e um) sujeitos responderam ao questionário e os resultados seguem descritos ao longo do texto.

**Palavras-chave:** Participação popular. Conselhos escolares. Qualidade no ensino.

### Abstract

The paper analyzes the forms of participation established by communities in state institutions, specifically the school. In this field, we found the debates on the school board identifying it as a privileged place for intercultural dialogue, popular participation and stage collective decisions about the school's direction. The questions that guide the study are: what are the implications of the Council's action on the school routine? From the look of the subjects participating in councils, the actions of the Council for the execution of a democratic management model in public schools are valid? To conduct the survey, it was chosen two schools in the city of Poço Verde, the state of Sergipe. The research involved the use of techniques and data collection instrument through observation, document analysis, interview and questionnaire. For the interview, 08 (eight) participants were asked to activities and 71 (seventy-one) subjects responded to the questionnaire and follow the results described throughout the text.

**Keywords:** Popular participation. School council. Quality in education.

### Resumen

El artículo analiza las formas a participar establecidas por las comunidades en las instituciones del Estado, específicamente la escuela. En este ámbito, encontramos los debates sobre la junta escolar que identifican como un lugar privilegiado para el diálogo intercultural, la participación popular y las decisiones colectivas de etapa sobre la dirección de la escuela. Las preguntas que guían el estudio son: ¿cuáles son las implicaciones de la acción del Consejo sobre la rutina de la escuela? Desde la mirada de los sujetos que participan en los consejos, las acciones del Consejo para la ejecución de un modelo de gestión democrática en las escuelas públicas son válidos? Para llevar a cabo la investigación, elegimos dos escuelas en la ciudad de Poço Verde, el estado de Sergipe. La investigación consistió en la utilización de las técnicas y los instrumentos de recolección de datos a través de la observación, el análisis de documentos, entrevistas y cuestionarios. Para la entrevista, 08 (ocho) los participantes se les pidió a las actividades y 71 (setenta y uno) sujetos completaron el cuestionario e siguen los resultados descritos en el texto.

**Palabras clave:** Participación popular. Consejos escolares. Calidad en la educación.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 25-48	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

## **Introdução**

A problemática da organização das ações participativas na escola remonta aos debates em torno do processo de democratização da sociedade e a abertura política pós 1985. No contexto da escola básica, este debate fez com que novos olhares fossem lançados sobre o envolvimento das famílias e representantes da sociedade civil organizada nas projeções escolares dos seus filhos e membros de suas comunidades. A perspectiva de organização social e participação nas escolas públicas (definição de proposta curricular, de avaliação, de acompanhamento pedagógico, etc.) culminou na criação dos Conselhos Escolares e sua definição política e administrativa em 2004, sendo divulgado nesse mesmo ano o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que possui, nas definições legais, o caráter fiscalizador, consultivo, normativo e deliberativo.

A análise que apresentamos é fruto de uma pesquisa que se propôs a compreender a as implicações existentes da presença e ações do Conselho Escolar no interior da escola pública realizada em um município do interior de Sergipe. A hipótese que seguiu à pesquisa é que a presença e ações de um Conselho, com caráter deliberativo, cria, progressivamente, um espaço de formação política e pedagógica para seus participantes, ocorrendo paralelamente e em consequência, um tipo de apropriação simbólica do espaço escolar pelos seus participantes. Essa apropriação, por sua vez, poderia incitar um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Para a realização da pesquisa, o Município de Poço Verde foi escolhido por sua experiência como protagonista das ações para construir uma prática de gestão democrática nas escolas públicas no estado de Sergipe. A análise ocorreu entre os anos de 2008 e 2010.

Para aprofundar e gerar compreensão acerca do tema optamos por apresentar, inicialmente, os fundamentos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e sua relação com as

perspectivas políticas e pedagógicas que cercam esse modelo de organização escolar. Em seguida, a análise se dará em torno das lógicas sociais que passam a nortear as ações da escola e de alguma forma, essa interpretação nos ajuda a entender o conceito de micropoderes que se manifestam pela multiplicidade de interesses em torno do processo de ensino e aprendizagem e suas finalidades. Por fim, apresentamos alguns dados coletados e analisados durante a pesquisa e os resultados que foram encontrados no período.

### **O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolas: a orientação nacional**

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, concebido pelo Governo Federal em 2004, foi divulgado no país através de um conjunto de textos que tratam especificamente da estrutura e as finalidades que circundam o universo dos Conselhos escolares no Brasil. Através dos documentos, o Governo Federal evidencia uma perspectiva de educação nacional, tendo como fundamento a noção de participação popular, da mesma forma que com isso, dá vida a uma iniciativa prevista na LDB, no artigo 14 que versa sobre a forma de participação das comunidades na escola pública.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Lei 9394/1996)

Além dos textos, o governo ainda propõe um conjunto de reuniões de formação para os dirigentes das escolas em que o Conselho pode ser formulado ou está em vias de organização. No discurso governamental, este tipo de prática está consubstanciada no princípio de participação

popular e em compreensão de educação e escola como um estratégia de formação política.

Nos textos de orientação para as escolas, fica também evidenciado que o processo de “fortalecimento e criação” de Conselhos entra para dar legitimidade a uma noção de descentralização progressiva das responsabilidades da escola e uma busca de legitimidade popular para os processos pedagógicos desenvolvidos no interior das escolas.

### **A coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**



Fonte: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. BRASIL, 2006.

A coleção de documentos orientadores chamados aqui de livros ou fascículos é compreendida de 13 volumes, dos quais 10 são de orientação e explicitação das normas de funcionamento dos conselhos escolares.

A apresentação da capa, da imagem do documento que é ilustrado constantemente por um tipo ideal de conselho (percebe-se a presença de representantes de toda a comunidade de imagem que traduz inclusão social como a que vemos de uma pessoa com necessidade especial) é uma síntese daquilo que propõe a coleção e suas expectativas para a escola. É importante destacar que estamos que não há interesse neste momento, de aprofundar a análise de cada um dos textos por não se

tratar de uma pesquisa do tipo exclusivamente documental. Porém, é válido registrar que cada um dos livros de referência para organização dos Conselhos tem um foco específico no campo da ação política e pedagógica as escolas, destacam-se o interesse em torno do processo de democratização e construção de cidadania, o processo de aprendizagem na escola e o papel dos Conselhos, o respeito, a valorização da cultura e do saber; o aproveitamento do tempo e das referências da comunidade; a formação da ação política para escolha dos dirigentes locais; o processo de financiamento da escola pública, etc.

A partir dessas referências, o que se prevê é a formação de um coletivo escolar cuja formação considere a perspectiva política e pedagógica como uma prática e um referencial importante na definição de papéis e do comportamento na gestão das instituições de ensino. Daí o valor proclamado do Conselho Escolar, por ser visto como instância definidora desse lugar social do outro no ambiente escolar e da própria escola como espaço de construção de cidadania.

No entanto, efetivamente, questiona-se quais relações passam a existir no momento em que os Conselhos efetivam o princípio de descentramento do poder decisório na escola? Quais as lógicas de ação que passam a estar presente no ambiente escolar? Essas questões, serão analisadas nas etapas seguintes deste texto.

### **Novas relações, novas lógicas no interior dos conselhos**

A forma como a relação é estabelecida com as populações periféricas constitui um novo modelo que alicerça a estratégia de diálogo constante e ainda intensifica a construção de mecanismos de participação popular na composição do Estado e funcionamento das suas instituições. O que nos parece interessante aqui é que, com essa prática, uma nova esfera de participação popular se constrói dentro dos Conselhos (ou o Conselho é esta esfera) apresentando-se como legítimo no aspecto legal e, ao mesmo tempo, legítimo porque responde a um anseio do povo. Estes novos diálogos estabelecidos através dos Conselhos, diálogo

entre o povo e a escola, ou o Estado, constituem, paralelamente, novas relações de poder e novos territórios de luta. Seria um reencontro com o conceito de Poder Simbólico de Bourdieu? Acreditamos que sim e ao mesmo tempo um encontro com os conceitos de Identidade de Projeto e de Resistência anunciados por Castells (1999) no início do texto.

Os Conselhos foram discutidos, por muito tempo, como estratégia de reformular a escola, sua estrutura e a maneira de condução dos seus atos, atos pedagógicos, atos políticos. Sobretudo porque a atuação da escola estava diretamente ligada ao modelo de sociedade e à demanda por esta evidenciada. No nosso contexto, com as iniciativas do governo federal (que, por sua vez, anuncia respostas às necessidades sociais), a noção de Conselho Escolar e ampliada, colocando em evidência seu papel na formação da sociedade e sua estrutura organizacional como reflexo das contradições e diversidade presente na sociedade brasileira.

Para Gohn (2007), os conselhos gestores constituem a principal novidade em termos de políticas públicas no terceiro milênio, por serem canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas de gestão de bens públicos, como agentes de inovação e espaço de negociação de conflitos.

Esta autora apresenta a diferenciação e a análise de três tipos de conselhos no Brasil do século XX. Em primeiro lugar, os Conselhos Comunitários dos anos 70 - criados pelo próprio Executivo para auxiliar na administração municipal. Em seguida, os Conselhos Populares dos anos 80 – resistência de esquerda ao regime militar, o foco central dos conselhos era a luta pela participação popular.

Para os movimentos sociais, a participação nos conselhos poderia significar um momento de organização e direção das lutas políticas fragmentadas. Por fim, a autora destaca o papel dos Conselhos Institucionalizados (gestores) dos anos 90 – criados nos três níveis de governo, têm caráter interinstitucional, têm papel de instrumento mediador na relação sociedade/Estado e, estão previstos na Constituição Federal de 1988.

A autora destaca que a importância dos conselhos gestores está no seu significado de concretização das lutas da sociedade civil para a reabertura democrática do país pós-ditadura militar, e por isso, estes conselhos gestores teriam uma capacidade de intervenção política superior às reformas neoliberais sofridas pelo Estado brasileiro.

A diferença dos conselhos gestores para os conselhos populares e/ou fóruns civis não governamentais incide na garantia de assento institucionalizado junto ao poder público, enquanto os fóruns exclusivos da sociedade civil têm seu poder situado na esfera da mobilização e pressão políticas e sociais.

Assim, torna-se importante registrar que existe uma clara distinção entre conselhos de caráter deliberativo e os conselhos com caráter eminentemente consultivo. Apesar de a terminologia “Conselho” guardar em si a condição de possuir quatro possibilidades dentro da instituição que atua, nas escolas e em outros espaços populares, o seu papel está diretamente ligado ao caráter que possui na sua organização. Se Consultivo terá como finalidade acompanhar as escolas na sua organização e propor caminhos pacíficos para o alcance de seus objetivos e, ao mesmo, tempo servir como espaço de debates e representação da escola por parte de seus sujeitos. Ser ao mesmo tempo lugar institucionalizado para o esclarecimento de questões como espaço popular, agradável para discutir e lugar para, literalmente, “aconselhar” a escola no seu gerenciamento.

Sendo o Conselho de caráter deliberativo, como acontece nas escolas no interior de Sergipe (campo, espaço da pesquisa aqui relatada), seu papel será para além das atribuições da condição consultiva, o conselho poderá decidir sobre os rumos da escola. Esta decisão está diretamente vinculada à noção de responsabilidade coletiva daqueles que representam as comunidades envolvidas na escola.

Por causa desse papel, o conselho é, muitas vezes, entendido como espaço de resistência devido ao fato de que, historicamente as escolas tiveram suas gestões ligadas ao modelo político municipal, o que, em muitos momentos, colocou-se como a noção de dependência política

do Conselho, fazendo existir uma contradição explícita sobre seu papel na escola e frente à comunidade.

A relação ideal do Conselho ou sua concepção primeira o identifica como um colegiado formado pelos diversos membros da comunidade escolar, com autonomia possibilitada pela LDB (9394/96) para opinar e decidir. Desta forma, o Conselho Escolar é um canal potencial de participação e um instrumento eficiente na gestão de caráter democrático.

Antunes (2001, p.21) afirma que, nas escolas em que ele tem efetivamente atuado, o autoritarismo, normalmente, diminui e a escola mostra-se mais sensível às necessidades e aos problemas e à definição coletiva dos rumos que a escola deve tomar. A participação é crescente à medida que o Conselho Escolar é de predominância deliberativa, cujas discussões e decisões são necessariamente coletivas.

Existe uma diferença fundamental entre decidir e simplesmente opinar. Decidir exige "a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera, a responsabilidade é maior do que quando se opina" (ANTUNES, 2001, p.23). Pode-se dizer que quando se delibera coletivamente o resultado das ações será sempre um resultado representativo de toda a comunidade escolar, a partir de um consenso por ela estabelecido. As ações que resultam desse consenso são mais verdadeiras, mais próximas da realidade.

É possível estabelecer uma relação intrínseca entre o Conselho Escolar e o nível de compreensão social e política de seus membros, refletindo a consciência sócio-política também da comunidade escolar. Quando consciente de sua função, compreende as responsabilidades legais que envolvem seu funcionamento e, a partir dessa compreensão, oferece as condições adequadas para o desenvolvimento de discussões e tomadas de decisões coletivas.

O Conselho Escolar, por ser uma unidade de participação civil, conflui finalidades específicas de interesse popular e se configura como espaço de construção de novos perfis e aperfeiçoamento do processo de ação conjunta, o que chamamos de práticas de participação efetiva

(identificamos anteriormente a tipologia como democracia participativa e representativa). O conceito de participação efetiva envolve aqui os dois referenciais e coloca, mesmo considerando as especificidades, os dois referenciais como sendo interdependentes e mutuamente complementares para existência de uma sociedade democrática.

O grau de representatividade das pessoas no conselho e sua necessidade estão diretamente ligados ao nível de estratificação e complexidade social. Da complexidade e da estratificação surgem necessidades de representação. Desta forma, identificamos o Conselho Escolar como uma unidade de participação política e de formação humana, ao mesmo tempo, evidencia uma significância existencial por consolidar a construção de referenciais comuns, linguagem, desejos, expectativas e ação humana.

Em síntese, é espaço de identificação e construção de perfil nos seus membros, mais radicalmente. Neste aspecto, é válido dizer que é um espaço de construção de posturas nos homens e nas mulheres, espaço de legitimação de um padrão de comportamento masculino e afirmação de uma nova feminilidade.

Este instrumento de participação tem, junto à escola, alguns poderes. Os documentos oficiais contendo as diretrizes para o período 2004-2006 identificam o caráter do funcionamento do Conselho. Como havíamos anunciado anteriormente, o Conselho Escolar, além de consultivo e deliberativo, também pode ser de caráter normativo e fiscalizador. Precisamente é importante resgatar o local intelectual destes poderes do Conselho. Em abordagens anteriores tínhamos feito referência à efetivação dos princípios de Descentralização e Democratização, divulgados na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) e, a partir desta explicitação do caráter dos Conselhos, fica evidente o seu papel na nova conjuntura política do Brasil.

O Conselho Escolar constitui um espaço de relações de poder. Estas relações são evidenciadas nos processos de autorização,

negociação e influência entre as partes envolvidas, sejam elas populares ou representantes do Estado, da instituição. Esta interpretação está baseada nos escritos de Claus Offe (1994), Lev Semonovich Vigostski (1987) e Pierre Bourdieu (1982; 1989) que defendem a idéia de que a relação de poder existe nas relações humanas e se configura como uma relação de troca simbólica que se caracteriza por um processo de concessão limitada de voz e um processo de influência constante para definição de posturas, comportamentos e formas de pensar, padrões de julgamento e interpretação da realidade. Nos Conselhos não há poder, a priori, mas este existe como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, até mesmo do nível de escolaridade dos participantes e da formação, ou politização dos membros da comunidade que participam ou se interessam pela escola. Nas palavras de Werle:

As percepções que os diferentes sujeitos desenvolvem sobre o poder real influem nas relações de poder. O que se pensa, imagina-se ou comenta-se sobre o poder dos membros do Conselho Escolar, constitui um recurso efetivo de poder. O comportamento de cada 'ator' é determinado, parcialmente, pelas previsões relativas às ações futuras dos demais componentes, em relação à situação. A consideração dos Conselhos Escolares como um fórum importante confere sentido as reuniões e posições dos representantes eleitos pela comunidade escolar. (WERLE, 2003, p.10)

Na composição do Conselho, o número de participantes diretos é reduzido e limitado a onze, doze ou mesmo vinte e cinco membros, muito embora encontramos esta realidade modificada, sobretudo por considerar que a participação efetiva dos conselheiros está vinculada a interesses que são, ao mesmo tempo, particulares e coletivos (o compromisso de saber como se desenvolve o processo de formação dos filhos até o interesse em compreender como a escola está colaborando para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da comunidade).

Da mesma forma, poderíamos aqui registrar que esta relação de poder se constrói, segundo Bourdieu (2007), dentro de um Campo específico. Este conceito é importante, neste momento, pois sinaliza a determinação da ação do sujeito a partir de um lugar social, ou seja, há uma relativização do lugar e do nível de influência dos agentes sobre sua realidade social. Para este autor, os agentes sociais possuem um certo “*quantum*” de capital social (econômico, artístico, lingüístico, político) que determina sua postura, sua ação e sua forma de interpretação da vida em sociedade ao mesmo tempo que permite a construção de estratégias para a resolução de problemas que se apresentam na sociedade.

Aqui, o conceito de Campo constrói seu significado à medida que permite entender como as pessoas que participam dos Conselhos utilizam-se de certas disposições para o debate, para a análise e para a construção coletiva de alternativas para resolução de problemas em uma mesma comunidade.

Ao mesmo tempo, estes sujeitos vêem os Conselhos como espaço de lutas, argumentações e construção de caminhos para o aperfeiçoamento do processo de formação humana. Esta interpretação de Capital Social e a forma como os indivíduos agem nos Conselhos, a disposição para a ação ou a não disposição para participar, ajudam-nos a compreender a dinâmica do movimento popular na sua relação com a escola. Esta dinâmica, da mesma forma, permite-nos interpretar as implicações desta participação na vida do sujeito e na vida da comunidade, o que identificamos aqui como as modificações dentro do processo de afirmação de identidade, seja ela individual ou coletiva.

A participação dos representantes está relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais com suas respectivas possibilidades de expressão. Os representantes que agem nos Conselhos precisam lançar mão de sua competência social ou, caso contrário, poderão sofrer uma relação de constrangimento e desapossamento de espaços de poder que se constrói, durante as reuniões dos Conselhos. Estes

Conselhos são espaços de construção diferenciados por escola, por grupo social e pelo nível de participação e formação política dos comunitários. Neste caso, é anunciada aqui a possibilidade de os Conselhos constituírem um espaço de aprendizagem participativa, crescimento coletivo, desenvolvimento de noções de democracia e de *empowerment* de seus componentes.

Esta reflexão inicial nos ajuda a compreender o processo de manifestação popular através dos Conselhos Escolares, situando-os na história e servirá para interpretação dos discursos construídos nos momentos de participação do povo nos Centros de Debate (este conceito foi colocado em um dos momentos de diálogo com membros da comunidade como forma de se referir ao conceito de Conselho. Centro de debate aqui entendido, por separar espaço público do espaço privado: o espaço do conselho e o espaço da casa. Dois ambientes em que os assuntos para conversa se distinguem pela natureza, objetivo e quem estariam presentes no debate. Também por referir-se ao local em que o debate sobre a vida coletiva teria predominância).

Ao mesmo tempo, esta primeira interpretação nos ajudará a entender as implicações sobre a formação identitária dos sujeitos e da comunidade pesquisada no município de Poço Verde, no interior do estado de Sergipe. Estas implicações são alvo da nossa pesquisa e contribuirão para vincular conceitos da Sociologia e da Educação para interpretar a dinâmica da vida em sociedade na relação com a escola nos grupos analisados.

No texto a seguir, apresentaremos a proposta metodológica da pesquisa, com a evidência de como a pesquisa, numa perspectiva qualitativa, contribui para melhor entender o balanço das ações da comunidade, tentando identificar redes de significação a partir das representações dos sujeitos envolvidos no processo de pensar e decidir caminhos para a escola.

## Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa, instrumentos e técnicas de pesquisa

O processo de coleta de dados foi realizado a partir do uso de técnicas específicas para obtenção de dados para a pesquisa qualitativa. Para isso, a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o questionário foram utilizados e serviram para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade escolar analisada.

Para a construção do roteiro de entrevista e questionários, utilizamos categorias prévias para organizar as questões no momento do contato com os entrevistados. Estas foram as categorias: Categoria 01: **Relação com a Escola**, Categoria 02: **Mobilização e Relação com a família**, Categoria 03: **Mobilização e relação de gênero**, Categoria 04: **Mobilização e memória**, Categoria 05: **Mobilização e relação com o Coletivo integrado**.

A composição dos entrevistados foi feita considerando os papéis desempenhados por eles nas escolas e fora dela. A partir disso, tivemos o seguinte público: 02 (dois) gestores, 01 (um) secretário, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) estudante, 02 (dois) professores, 01(um) porteiro, 02(dois) pais.

Feita a organização dos dados, o passo seguinte foi elaborar categorias que permitissem a análise. Tais categorias foram se formando desde o processo de elaboração do projeto de pesquisa, principalmente durante a construção do referencial teórico, até a significação dos dados, por fim, estas categorias de análise estavam sempre presente na elaboração dos textos que interpretaram os dados coletados.

Dos envolvidos com a pesquisa, 71 (setenta e um) conselheiros, entre estudantes (15), funcionários(14), professores(17), pais (19) e gestores(06) responderam aos textos. Deste número, 08 (oito) pessoas foram entrevistadas.

## A análise de dados

Apresentamos, neste tópico, a população pesquisada. Especificamente tratamos aqui de parte do coletivo de conselheiros, representantes da comunidade dentro das escolas, membros apresentados considerando segmento, localização de moradia, atividade profissional, faixa etária e características coletadas durante o processo de entrevista. No questionário, uma maneira aleatória foi utilizada para dar ordem às questões, no entanto, no momento da análise, as categorias foram utilizadas para permitir um melhor acesso ao texto. Apresentamos os dados dentro das categorias elencadas, começando pelos dados de identificação, seguirá a apresentação das questões mais relevantes e possíveis dentro da estrutura deste texto e que são parcialmente suficientes para responder as questões lançadas no texto bem como a hipótese de pesquisa.

### **Dados de Identificação**

**Tabela 01** - Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento da população pesquisada

Idade/Série	Pais e Mães	Estudantes	Funcionários	Professores	Gestores	Total
25-35 anos	6 32%	3 20%	857%	847%	467%	<b>2941%</b>
36-45 anos	4 21%		643%	318%	233%	<b>1521%</b>
46-55 anos	7 37%			529%		<b>1217%</b>
Entre 14-17 anos		7 47%				<b>710%</b>
18-24 anos		533%		16%		<b>68%</b>
sem resposta	2 11%					<b>23%</b>
56 e mais anos						
<b>TOTAL</b>	<b>19 100%</b>	<b>15100%</b>	<b>14100%</b>	<b>17100%</b>	<b>6100%</b>	<b>71100%</b>

Fonte: pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

A distribuição de resposta tem predominância entre a população jovem, precisamente o percentual mais elevado está entre sujeitos com 25 a 35 anos (41%), o que equivale dizer que as respostas advindas dos questionários possuem representação predominante entre a população jovem/adulto e os conselheiros pesquisados representam a população de conselheiros que participa efetivamente dos processos de organização e discussão nas escolas analisadas.

### **O Sujeito e Conselho escolar**

Esta parte do texto apresenta questões que estão diretamente ligadas às representações que o sujeito utiliza no momento de interpretar o sentido do Conselho Escolar para vida da comunidade e para a vida do sujeito, enquanto membro e representante de um segmento.

**Tabela 02 - O Conselho Escolar é para mim um lugar para (..) (%)**

(continua)

<b>Análise dos resultados</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>
Discutir os problemas que há nas escolas e orientar meus colegas e dar minha opinião	5 15%	6 16%	11 15%
Discutir questões relacionadas ao cotidiano escolar, encontrar soluções para os problemas da escola. Ajudar a direção a administrar a escola	4 12%	6 16%	10 14%
Lugar de se discutir os problemas da escola de maneira coletiva	5 15%	4 11%	9 13%
Ler discutir a regulamentação da escola para melhorar a qualidade de ensino	3 9%	4 11%	7 10%
Fiscalizar, interagir com a escola, desenvolvimento e atribuindo meios que unifiquem os alunos com o ambiente escolar e familiar	2 6%	3 8%	5 7%
Onde se discute o que é melhor para os alunos e escola	2 6%	2 5%	4 6%
Onde nos reunimos para tentar solucionar os problemas e para ficar sabendo de todas as situações	3 9%	1 3%	4 6%
Desabafar e discutir os direitos da escola	2 6%	2 5%	4 6%

	<i>(conclusão)</i>					
Não sabe explicar, mas é importante	1	3%	2	5%	3	4%
Que nós podemos tratar de assuntos de alunos mal comportados	1	3%	2	5%	3	4%
Para exercer os direitos dos estudantes	1	3%	1	3%	2	3%
Tomar as decisões que fazem a escola funcionar melhor	1	3%	1	3%	2	3%
A comunidade escolar assume o controle social da escola no caráter administrativo e pedagógico	1	3%	1	3%	2	3%
Sem resposta	2	6%	3	8%	5	7%
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

Uma das evidências destes dados é que a distribuição não permitiu identificar consideráveis variações da realidade analisada. Mesmo assim, é possível diferenciar algumas impressões sobre as imagens criadas sobre a importância e sobre a finalidade do Conselho nas comunidades onde funcionam as referidas escolas. Há um predomínio no direcionamento da finalidade do Conselho para ‘discutir e analisar ‘ os problemas enfrentados na escola. No entanto, esta anunciada análise não esclarece qual o objeto será analisado, muito menos a questão levantada sobre ‘qualidade’ que fica alheia às interpretações do grupo.

Os termos mais utilizados nas respostas do grupo : « melhor escola », « qualidade na escola », "direitos dos estudantes , « direitos da escola » possuem equilíbrio nas respostas dos sujeitos, porém permanecem sem evidência a que, especificamente, estão sendo vinculados. É possível uma aproximação em torno do que ficou mais explícito nas resposta do grupo. Vamos a uma das questões: para muitos sujeitos, o Conselho é o lugar para « discutir », este termo aparece com muita frequência nas resposta. Uma possível explicação para o direcionamento dessa resposta é o fato de que, em seguida, é possível identificar a construção « discutir problema e propor soluções ». Desta resposta, é possível concluir que o conselho é lugar para:

● *Discutir*: este feito de maneira coletiva o que nos permite concluir que a noção de debate e construção de alternativas para a escola via conselho é sempre alternativa pensada coletivamente, conseqüentemente, pensamos em co-responsabilidade, em participação, em coletivo interagido pensando e deliberando, assumindo a responsabilidade também de forma coletiva. Além dessa realidade é possível entender que, sendo um local de discussão, análise coletiva, este espaço também torna-se o locus de encontros de várias perspectivas, de desabafos, de confissões, de partilha, de encontros, de interação. Há uma idéia de solidariedade nesse momento e, como evidenciamos, compromisso coletivo.

● *Discutir os problemas*. Como não há uma evidência explícita sobre a compreensão dos sujeitos sobre o termo « problemas da escola », é possível identificar alguns objetos que se aproximam deste termo, entre as possibilidades, identificamos a noção de mal comportamento de estudantes, como sendo um dos problemas discutidos nos Conselhos, bem como a questão da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. A noção de qualidade aqui está diretamente ligada à satisfação dos estudantes em ir até a escola e lá permanecer. Os dados que traduzem a noção de qualidade podem ser corporeificados como os números referentes a evasão, índice de violência no bairro e na escola e em última instância, o número de aprovados durante o período letivo.

● *Buscar soluções*. O outro elemento citado pelos sujeitos pesquisados, comumente encontrado nas respostas dos segmentos foi a questão da construção de soluções. Ainda que não se tenha indicado precisamente a relação problema-solução, esclarecendo o que, objetivamente, iria compor cada dimensão dessa, a partir das respostas explicitadas podemos entender que os sujeitos falam de « melhorar » a qualidade do ensino, melhorar os canais de diálogo com a comunidade, melhorar a dinâmica de resposta à manifestação de indisciplina por parte dos alunos.

Além destas interpretações, analisamos outras possibilidades em torno dos papéis dos conselheiros e do Conselho Escolar a partir da observação do cotidiano, uma vez que ele nos mostrou que muitos

conselheiros estavam presentes nas reuniões depois de convocações específicas para discussão dos encaminhamentos da escola, no que diz respeito aos processos de compra de merenda, aquisição de recursos específicos para funcionamento da escola ou para análise e deliberação sobre as questões de indisciplina dos estudantes. Podemos, como forma de aproximação, considerar que a disposição dos termos citados podem se referir objetivamente aos processos de organização administrativa da escola. Pensar o « melhor » para a escola também pode ser considerado, frente aos dados, pensar os mecanismos de garantia de funcionamento da instituição, a mesma dinâmica que contemple estabilidade administrativa, institucional e, em último plano (mesmo não havendo a explicitação desse argumento), a questão dos aspectos pedagógicos..

Diante destes dados, podemos entender que os sujeitos das escolas envolvidas consideram os papéis diretos do Conselho relacionados às questões de controle, de regulação e legitimidade das práticas pedagógicas da escola, o que nos parece se aproximar do que é defendido por Paro (2001) quando estabelece a relação entre imaginário popular sobre a escola e a figuração do seu fazer institucional. Para este autor, quando os populares se referem à escola quando nas sessões de participação, é comum a referência ao papel regulador da escola como tendo centralidade na análise. Daí que, supostamente, a escola cumpre seu papel quando « regula » a vida das crianças e jovens reunidos no seu espaço. Esta atribuição à escola tem passado por variações com o tempo, mas ainda possui grande relevância no imaginário popular, principalmente quando existe um núcleo em que os segmentos envolvidos com a escola podem evidenciar suas leituras e expectativas sobre a instituição, lugar ainda privilegiado para formação dos adolescentes e jovens destas comunidades.

Outro elemento que nos faz entender esta leitura das famílias sobre a escola, sobre o papel dos Conselhos na escola, torna-se evidente quando focalizamos o perfil das comunidades, principalmente a escola na sede do Município, por ter um histórico de violência, marginalidade e banalização dentro do espaço escolar. Nesse contexto, os novos processos de gestão

da escola, gestão do espaço público enfrentam, progressivamente (alcançando níveis consideráveis de aceitação), o desafio da legitimidade do espaço e legitimidade das práticas na educação dos jovens, crianças e adolescentes que ali circulam. A expectativa dos pais e mães envolvidos nos conselhos, bem como dos funcionários e mesmo os estudantes é que o Conselho Escolar seja espaço para redefinição dos rumos da escola e seja, ao mesmo tempo, espaço garantidor de formação, conforme os dados da tabela 08, daí podemos entender que há uma convergência nas respostas dos sujeitos, uma vez que os segmentos representados consideram o Conselho um espaço, prioritariamente, para o debate e a busca de soluções nas dimensões que a escola utiliza como referência para ação.

### **O sentido dos dados no campo de pesquisa**

A organização dos dados de pesquisa permitiu-nos a construção de um referencial significativo para compreensão dos movimentos desenvolvidos no interior dos Conselhos Escolares. Nesse momento, passamos a apresentar os resultados encontrados nesse processo de pesquisa. Um processo que começou com o desejo de conhecer as lógicas internas que mobilizam os sujeitos a participarem das ações da escola, bem como compreender as implicações do processo de gestão participativa, através do Conselho Escolar, sobre o cotidiano da escola pública.

A análise dos dados foi referenciada pelos conceitos já explicitados na primeira parte deste texto, na tentativa de responder aos questionamentos que motivaram o processo de investigação, a saber:

- *Qual a contribuição efetiva do Conselho Escolar para a construção de um perfil democrático na gestão da escola pública?*
- *O que os sujeitos que participam identificam como Implicações dessa participação sobre o cotidiano da Escola?*

Pelos dados apresentados no texto é possível fazer algumas afirmações. As respostas e os posicionamentos de cada sujeito pesquisado nos mostram um universo de expectativas e constatações sobre as ações dos Conselhos escolares no município de Poço Verde - SE. Ao longo dos meses quando a pesquisa foi realizada, foi possível compreender, através das falas, dos posicionamentos dos sujeitos, um perfil de membro, um perfil de escola cujas características nos aproximam do perfil de escola participativa defendida por autores de linha progressistas (GADOTTI, 2001), muito mais pelo espaço de interlocução entre os sujeitos, defesas de ideais e tentativas de gerenciamento de interesses, do que as próprias decisões efetivas.

O Conselho é erigido como espaço de diálogo, lugar de evidência de expectativas, de interação e constituição de novas posturas voltadas para o ideal de participação, parece-nos uma, senão a maior das contribuições para a escola, sobretudo pela constatação de que há um perfil de escola em construção. Neste processo, pode-se afirmar que:

- 1- O interesse da comunidade tem se multiplicado pelos momentos de discussão do cotidiano escolar;*
- 2- Há um envolvimento e sentimento de preocupação com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Nesse caso, uma preocupação e uma aparente disponibilidade para o debate e construção de um perfil pedagógico diferenciado, qualitativamente melhor.*
- 3- Cada vez mais há um interesse dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Atribui-se esse interesse ao fato de que os pais estão compreendendo que suas vozes são consideradas nas reuniões do Conselho Escolar;*
- 4- O Conselho assume uma postura de contribuição contínua com a comunidade, em alguns casos, através da divulgação de suas pautas e decisões sobre os rumos da escola e na maioria das situações, o conselho contribui com a comunidade promovendo reflexões sobre a realidade do ensino nas escolas e é erigido como canal para integração entre comunidade e escola.*

- 5- *Cada vez mais os estudantes estão sendo envolvidos nos debates sobre a escola, seus problemas internos e suas projeções.*
- 6- *A presença das mulheres é significativa como representantes de segmentos e nas tomadas de decisão*
- 7- *A noção de um “clima novo” nas instituições e nas relações em sala de aula, nos corredores, na escola é a maior evidência dos trabalhos do Conselho Escolar. Em termos objetivos não há ainda alteração nas práticas pedagógicas da escola, mas uma constante presença do tema nos debates e relatos dos sujeitos.*
- 8- *As escolas onde há uma ação efetiva dos Conselhos demonstram um nível mais elevado de envolvimento dos pais, professores, estudantes, funcionários e gestores na construção/aproximação de um perfil real de gestão democrática.*

Nas explicitações anteriores sobre resultados, apresentamos a presença dos pais como evidência de resultados das práticas, dos trabalhos dos Conselhos. Aqui cabe-nos registrar que, além dos pais presentes na escola, é possível identificar todos os segmentos desenvolvendo algum tipo de atividade, no campo do debate, da organização interna, da construção de propostas alternativas para a escola. Isso nos faz entender que as ações desenvolvidas nos Conselhos contribui de maneira significativa para um entendimento do sentido da gestão democrática como paradigma de trabalho das escolas públicas no Município.

Os dados ao longo da leitura nos mostram um processo de formação coletiva. Desenvolve-se na comunidade e na escola uma relação de aços mútuas no sentido de, pela comunidade, apropriação dos elementos simbólicos que o espaço escolar apresenta e por parte da escola, há uma abertura e uma reaproximação aos interesses populares.

Esse retorno ao núcleo comunitário como campo de resignificação das práticas escolares, redimensiona as dimensões que compõe a escola: novos olhares são estabelecidos sobre o currículo, as finalidades do educar, o nível de decisão e as “vozes” dos sujeitos que estão direta e

indiretamente ligados à escola, aqui fazemos menção dos segmentos que possuem representatividade e constituem o Conselho Escolar como espaço de análises e decisões. Um novo momento que permite entender a dinâmica que se estabelece na escola a partir dos Conselhos Escolares e ainda sugere novas análises para aprofundamento do tema.

## Referências

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? como organizar o colegiado escolar.** São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Com as emendas constitucionais posteriores. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília: MEC, SEB, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade:** a era da informação: economia e cultura; v II. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artemed, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TRIVIÑUS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações sobre a gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

*Prof. Dr. Rodrigo Pereira*

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade

E-mail: rodrigo.ufal@hotmail.com

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **Comissões próprias de avaliação: impasses e perspectivas na implementação da avaliação interna**

Internal evaluation commissions: impasses and perspectives in the implementation of internal assessment

Comisiones propias de evaluación: dificultades y perspectivas en la implementación de la evaluación interna

*Assis Leão da Silva*

Universidade Federal de Pernambuco - Brasil  
Instituto Federal de Pernambuco - Brasil

*Alfredo Macedo Gomes*

Universidade Federal de Pernambuco - Brasil

#### **Resumo**

O trabalho trata da avaliação institucional, especialmente a avaliação interna, no instrumento Avaliação das Instituições de Educação Superior, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, considerando suas possibilidades como mecanismo para a formulação de políticas institucionais. O estudo analisa ações e posições dos integrantes da Comissão Própria de Avaliação, responsável pela avaliação interna, em duas Instituições Federais de Educação Superior, tendo como referência as mudanças que se processam na

política de avaliação da educação superior com a introdução, dentre outras, dos índices gerais como parte da lógica e contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A pesquisa parte do pressuposto de que os limites e as dificuldades que as Comissões Próprias de Avaliação enfrentam para realização da avaliação institucional, impactam seu potencial propositivo, particularmente em termos de políticas de gestão. Constatamos que, no delineamento do cenário atual das IFES, a possibilidade de a avaliação institucional constituir-se como referência para a formulação de políticas institucionais foi consideravelmente diminuída diante das mudanças introduzidas no SINAES nos últimos anos, levando as CPA a operarem no limite da formalidade institucional requerido pelo marco legal do Sistema.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Avaliação interna. SINAES. Universidade. CPA

### Abstract

Paper deals with the institutional evaluation, especially the internal evaluation, in the Evaluation of Higher Education Institutions, which is part of the National System of Higher Education Evaluation, considering its possibilities as a mechanism for the formulation of institutional policies. It examines actions and positions of the members of the Internal Evaluation Commission in two Federal Universities, with reference to the changes that take place in the higher education evaluation policy by the introduction of the general indices in the National Higher Education Evaluation System. The research assumes that the limitations and difficulties facing by Internal Evaluation Commissions in carrying out the institutional assessment have affected its capacity to propose institutional policies, particularly management policies. We note that the possibility of institutional evaluation to establish itself as a reference for the formulation of institutional policies has considerably been diminished by changes introduced in SINAES in recent years, making the Internal Evaluation Commission operating within formal limit required by the System.

**Keywords:** Institutional evaluation. Internal evaluation. SINAES. Universities. CPA

### Resumen

El trabajo discurre sobre la evaluación institucional, especialmente la evaluación interna, en el instrumento Evaluación de las Instituciones de Educación Superior, que integra el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, teniendo en cuenta sus posibilidades como mecanismo para la formulación

de políticas institucionales. El estudio analiza acciones y posiciones de los integrantes de la Comisión Propia de Evaluación, responsable por la evaluación interna, en dos Instituciones Federales de Educación Superior, con referencia a los cambios que se procesan en la política de evaluación de la educación superior con la introducción, entre otras, de los índices generales como parte lógica y contexto del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. La investigación supone que los límites y las dificultades que las Comisiones Propias de Evaluación encaran para realización de la evaluación institucional, impactan su potencial propositivo, particularmente en términos de políticas de gestión. Constatamos que, en el delineamiento del escenario actual de las IFES, la posibilidad de la evaluación institucional constituirse como referencia para la formulación de políticas institucionales fue considerablemente disminuida ante los cambios introducidos en el SINAES en los últimos años, haciendo con que las CPA operaran en el límite de la formalidad institucional requerido por el marco prescrito por ley del Sistema.

**Palabras-clave:** Evaluación institucional. Evaluación interna. SINAES. Universidad. CPA.

### **Considerações iniciais**

O trabalho em questão analisa a avaliação institucional no tocante à sua modalidade básica de avaliação interna no Instrumento de Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerando suas possibilidades como mecanismo para a formulação e aprimoramento de políticas institucionais.

O estudo analisa os agentes da comunidade universitária responsáveis pela avaliação interna, em duas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), componente integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA), nestas instituições, responsáveis pela coordenação do processo de avaliação consoante ao Art. 11 da Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004), tendo como referência às alterações que se processam na política de avaliação da educação superior com a introdução, dentre outras, dos índices gerais como parte na lógica e contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A política de avaliação da educação superior no Brasil, nas duas últimas décadas, apresentou mudanças substantivas no seu delineamento, principalmente em relação à concepção, princípios e pressupostos teórico-metodológicos, suscitando na e entre a comunidade e a gestão universitária, representantes da mídia e agentes governamentais, intensos debates a respeito da política de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES). Esses debates e discussões visualizam a avaliação como ferramenta nuclear das reformas educacionais que marcam a história recente da educação superior, desencadeando alterações nas concepções dos modelos de avaliação, regulação, gestão e controle da produção acadêmica das IES (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004; GOMES; AZEVEDO, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010; GOMES; SILVA, 2012; SILVA, 2015).

Ao mesmo tempo, as reformas educacionais exprimem concepções políticas, ideológicas e programáticas distintas sobre a educação superior, desvelando as tensões paradigmáticas e disputas do campo da avaliação e da avaliação institucional. Essa tensão paradigmática configura a avaliação da educação superior como um campo político, pois é mais que uma simples confrontação teórica ou meramente acadêmica de grupos em disputa por uma hegemonia semântica; é “um lugar em que se geram, na concorrência entre agentes [...] produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores devem escolher” (BOURDIEU, 1989, p. 164).

Desse modo, observa-se, por um lado, a preponderância do discurso do controle e verticalização da qualidade articulado ao desempenho e eficiência do sistema de educação superior, que reduz a concepção de avaliação às dimensões de supervisão e controle por meio de instrumentos e mecanismos externos de verificação de cursos e instituições. Por outro lado, o exercício de práticas avaliativas constituídas a partir da horizontalização da qualidade, construídas coletivamente, articulando os processos internos institucionais.

Essas tensões revelaram-se nas duas últimas décadas em três momentos distintos da avaliação da educação superior no Brasil, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO), e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (GOMES, 2003; PEIXOTO, 2004; ZANDAVALLI, 2009; POLIDORI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010).

Essas tensões paradigmáticas, por exemplo, materializam-se no embate entre os que defendem os testes estandardizados e padronizados aplicados pelas agências estatais, baseados no paradigma objetivista/quantitativista (caracterizado pela mensuração de desempenho e resultados, com o estabelecimento de hierarquias e *rankings* entre as IES, na ênfase ao controle técnico-burocrático e aos instrumentos elaborados externamente, testes de larga escala) e os que defendem a avaliação realizada pela comunidade, baseada no paradigma naturalista/qualitativo (caracterizado pela perspectiva formativa, emancipatória, transformadora, com ênfase ao respeito à identidade institucional e a participação democrática e os processos e as atividades da comunidade acadêmica) (DIAS SOBRINHO, 2004; PEIXOTO, 2004; SILVA, 2009).

O cenário delineado nos últimos anos permite observar mais uma vez o embate paradigmático sobre as concepções de avaliação da educação superior, agora permeado pela introdução de *índices* no campo da prática discursiva da política de avaliação da educação superior, quais sejam, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

A questão que carece de ser examinada é se a atual política participativa e democrática (BRASIL, 2004), acrescidas deste novo cenário dos índices, conseguiu e/ou consegue realizar modificações substantivas na qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade, bem como na lógica de organização das dimensões acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e da gestão universitária ao nível macro e micro dos trabalhos da educação nas IES.

O estudo das questões pertinentes a esse processo se faz necessário e é relevante, entre outros motivos, pelas contribuições que pode possibilitar para o conhecimento sobre a avaliação da educação superior brasileira e a avaliação institucional, bem como para a constituição de práticas avaliativas propositivas. Entre esses elementos podem ser destacados: o alcance em que a cultura de avaliação se constituiu como prática instituinte e instituída nas IES e as metodologias adotadas para a realização da autoavaliação.

Nessa apreciação, as instituições federais de ensino superior (IFES) podem se constituir numa amostra relevante para a realização de estudos. Além de se fazerem presentes em toda federação, a universidade e sua forma de organização acadêmica, marcada pelos princípios da autonomia acadêmica e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tem realizado contribuição relevante à produção de conhecimento e tecnológica para o país.

A essa razão devem ser acrescentadas as características próprias da gestão das universidades federais, entre as quais precisa ser considerado o vínculo com o MEC e as práticas de gestão colegiada. Observando tal questão mais detidamente, as observações de Trigueiro (1999; 2003) servem de referência para identificar nas instituições públicas federais resistências para operar as mudanças propostas pela avaliação institucional.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os limites e as práticas que as CPAs enfrentam para realização da avaliação institucional, impostas por questões internas e externas às próprias universidades federais, impactam de forma considerável sobre o seu potencial propositivo, particularmente em termos de políticas de gestão, levando as CPAs, em muitas universidades, a operarem ‘apenas’ circunscritas aos limites da formalidade institucional requeridos pelo marco legal do SINAES (SILVA, 2009).

O texto está estruturado na primeira parte, a delinear na avaliação da educação superior o processo de introdução de índices no contexto

de operacionalização do SINAES, desvelando as principais demandas, medidas e expectativas do Estado neste sistema de avaliação e os impasses ao AVALIES, no caso, a avaliação interna e as Comissões Próprias de Avaliação. Na segunda parte, desenha e analisam-se as perspectivas da avaliação interna sob a coordenação das CPAs após à introdução dos índices por parte do Ministério da Educação (MEC) e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Num último momento, discorreremos acerca das considerações finais sobre este novo contexto do SINAES.

### **Avaliação Interna e as Comissões Próprias de Avaliação: impasses**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi elaborado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), herdeiro das experiências de avaliação implementadas no Brasil ao longo da década de 1990<sup>1</sup> (MEC, 2003), e instituído pela Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004), adquirindo visibilidade na comunidade universitária, apresentando-se como uma proposta inovadora para a avaliação da educação superior no Brasil. Esta visibilidade adveio das expectativas de inovação em torno da articulação da avaliação formativa associada aos processos de regulação exercidos pelo Estado – supervisão e fiscalização.

Destacam-se neste Sistema três componentes distintos: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil, Art. 2º da Lei nº 10.861/04 (BRASIL, *idem*). O projeto inicial do SINAES teria como componente principal a avaliação institucional. Contudo, “apesar de sua concepção elegante e teoricamente embasada, a implementação do SINAES se tornou um processo árduo e, para muitos decepcionante [...]” (VERHINE, 2010, p. 632), isto porque a estrutura montada não implicou num processo harmônico em sua fase de implantação, desenvolvendo disparidades e desvios quanto às ênfases sugeridas em seu processo de formulação tanto ao nível da legislação quanto entre os seus formuladores, a CEA.

<sup>1</sup> Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de CURSOS (ENC).

As distorções foram percebidas no que concerne à rápida implantação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); à avaliação interna, realizada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA); e à demora de concretização da etapa da avaliação externa, realizada pelas Comissões coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Quais fatores – impasses – poderiam ser apontados para a visível desarticulação entre esses três componentes no processo de implementação do SINAES e as mudanças que passam a ser introduzidas com a criação dos índices gerais?

Entre as respostas que podem ser destacadas em relação à avaliação institucional e à avaliação de cursos estão, no que concerne à avaliação externa, a questão da capacitação do pessoal especializado para implementar o processo de avaliação (RIBEIRO, 2011), sobretudo a capacitação das comissões externas (VERHINE, 2010; POLIDORI, 2009).

Acrescenta-se a esta as dificuldades de logística disponível no INEP para realizar as visitas *in loco* ao universo representativo de instituições de educação superior do País, particularmente quando se considera os diversos tipos de instituição – faculdades isoladas, centros universitários e universidades, o processo de seleção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) que seleciona regularmente avaliadores sem experiência e titulação adequada, e as várias transformações da prática da avaliação externas sofridas no SINAES, passando dos cursos para a instituição (PEIXOTO, 2011).

Além destas, somam-se os percalços em torno do processo de avaliação interna desenvolvidos pelas CPAs; “a fragilidade da ‘cultura de avaliação’, a insuficiência de pessoal capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção, [...] a insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de autoavaliação” (ZAINKO, 2008, p. 831), ou seja, os “aspectos sociais” e de “funcionamento” impactantes no processo de avaliação interna (DIAS SOBRINHO, 1995, 2000, 2008).

Em relação à avaliação do desempenho estudantil por meio do ENADE podem ser destacadas também algumas questões relevantes.

Inicialmente há de se entender que o ENADE é um exame nacional concebido como instrumento de avaliação diagnóstica, com ciclo de três anos para grupos de cursos, com o intuito de verificar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais dos estudantes. Em detrimento dos outros componentes do SINAES, o ENADE tem sido fortalecido e tem se tornado a referência da avaliação nacional, o que evidencia impasse do projeto avaliativo e uma virada para o viés ‘examinista’ do SINAES. Neste sentido, afirma Dias Sobrinho que o INEP tem pouca compreensão da dinâmica do ENADE, quando o comparado ao Provão.

[...] o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. [...] A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz conseqüências importantes. (2010, p. 216-217).

Conforme se pode deduzir, o SINAES parece ser destituído de sua idéia-força originária – *Sistema* –, ao mesmo tempo em que a avaliação institucional é enfraquecida e burocratizada. A consequência poderá ser o esvaziamento da ideia de comunidade avaliativa sugerida em seus documentos em função, dentre outras, da suspensão do diálogo pedagógico ou auto regulatório entre a comunidade universitária, a gestão das IES e as agências estatais de avaliação e regulação da educação superior. Percebe-se, portanto, a redução da avaliação à classificação e à provisão de informações para o mercado educacional.

Segundo Polidori (2009, p.447), “a partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento definidor de qualidade daquele curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do Sistema atual da avaliação”. Consideramos que esse aspecto é um dos motivadores do debate atual sobre a avaliação da educação superior.

Contudo, uma questão ainda precisa ser elucidada, pelo menos não de forma definitiva, mas provisoriamente, qual seja, as causas da centralidade do ENADE. Verhine (2010, p. 633) argumenta

...as instituições não recebiam o retorno esperado referente a seus relatórios de auto-avaliação e, ainda pior, o exame estudantil, por ser aplicado anualmente, voltou a assumir a centralidade que marcava a época do Provão e que os que conceberam o SINAES pretendiam apagar.

Essa leitura sugere que o não *feedback* aos relatórios de autoavaliação institucional – numa visão sistêmica – representou uma condição à centralidade do ENADE, o que implica rupturas paradigmáticas em relação aos princípios e diretrizes do SINAES. O *feedback* aos relatórios de autoavaliação numa visão sistêmica proporcionaria conhecer aspectos relevantes das IES no conjunto do Sistema, para verificar o alcance, os pontos fortes e frágeis das políticas educacionais voltadas ao campo da educação superior, possibilitando desenvolver tais políticas em condições mais próximas do cotidiano das instituições e do próprio Sistema.

Entretanto, enquanto esta perspectiva não se concretiza, esses impasses podem ser percebidos através da ênfase dada à mensuração e à classificação dos cursos e das IES por parte da grande mídia impressa e televisiva, da desvalorização da autoavaliação na perspectiva formativa e da burocratização dos processos avaliativos (DIAS SOBRINHO, 2010).

Segundo Leite (2008), as dificuldades e obstáculos postos ao processo de implementação do SINAES ocasionaram reformas na política de avaliação da educação superior. A autora afirma:

Em tempos de reformas “por dentro” das políticas de educação superior a comunidade acadêmica, em 2008, foi surpreendida com a publicação de um *ranking* nacional produzido a partir de indicadores provenientes do programa SINAES. Tal “reforma” foi precedida pela renovação dos quadros técnicos do INEP/MEC, do fortalecimento do ENADE e da seleção de novos índices precariamente discutidos. A reforma “por dentro” atingiu o SINAES, cuja lei não prevê a classificação das IES; contraria seu caráter formador, de valorização da avaliação interna e da auto-análise das IES. (LEITE, 2008, p.834).

Dois aspectos precisam ser comentados a respeito da citação acima. Primeiramente é preciso esclarecer que as mudanças ocorridas

na educação superior, em especial no SINAES, não aconteceram de uma única vez; foram resultados de ações ministeriais para ajustar o Sistema e responder aos seus limites políticos, por meio da renovação da composição da CONAES. É a partir dessa nova composição que irão emergir a política de índices e conceitos, e as semelhanças com o Provão passam a ser mais acentuadas.

Um segundo aspecto, que será abordado mais a frente, refere-se à desvalorização da avaliação interna; na visão de diversos autores, a CONAES relegou-a ao segundo plano, alegando como justificativa a impossibilidade de visitar todas as instituições da educação superior no Brasil (LEITE, 2008; PEIXOTO, 2011). Segundo Silva (2015) este aspecto foi mais uma vez confirmado, quando o SINAES completou seus dez (10) anos existência, no processo de implementação do AVALIES pelas notas técnicas 062 e 065 do INEP no ano de 2014, quando esta agência confirma o estabelecimento do ciclo avaliativo para a avaliação institucional de três anos.

Como consequência, a primeira medida de alteração do SINAES foi a criação do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD), por meio da Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004 (Regulamentação do Enade). A segunda se refere ao lançamento do Conceito Preliminar do Curso (CPC) instituído pelo Portaria Normativa n.º 04 de 5 de agosto de 2008. E a terceira foi o Índice Geral de Cursos (IGC), pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008. Quais são, então, os principais aspectos e repercussões destas ‘inovações’?

Segundo Verhine (2010) é preciso entender (em relação ao IDD) que esta nova abordagem possibilitou comparações entre as médias obtidas pelos grupos de alunos ingressantes com as médias do grupo de concluintes, assim como comparar os resultados dos alunos ingressantes no primeiro ciclo trienal de avaliação com os alunos concluintes no terceiro ano do mesmo ciclo. Mas, essas comparações não estão imunes a determinados problemas, entre eles, pode-se destacar o contexto

socioeconômico, já que o perfil dos alunos sofre alterações de acordo com as condições econômicas do País; a questão da evasão é outro ponto importante, alterando substancialmente as turmas de origem ao longo do curso. Na visão do autor (2010, p. 637-638):

O IDD representa uma tentativa de captar o valor agregado do curso [...], pois busca medir a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. [...] o IDD foi divulgado em forma de um score, [...] diante da confusão criada pelo significado dos scores (especialmente os negativos), em 2006 os resultados foram divulgados em forma de conceito (de 1 a 5), utilizando a norma como referência. Vale ressaltar que o conceito ENADE e o conceito IDD medem dimensões diferentes, pois o primeiro indica o nível médio de desempenho dos alunos do curso e o segundo estima o nível médio da aprendizagem que o curso acrescentou em relação ao ganho que se espera ao considerar o perfil de seus integrantes. [...] O IDD, apesar de sua sofisticação, não chega a ser um indicador agregado totalmente confiável [...].

Os aspectos indicados demonstram que tal índice demandará novas intervenções por parte da CONAES, os três índices tratados, apesar dos debates e questionamentos, não geraram os mesmos níveis de polêmica e rejeição enfrentados pelo Provão, isso porque, por um lado, os demais componentes do SINAES não foram formalmente alterados e, por outro, porque os índices e conceitos foram apresentados como aperfeiçoamentos apenas do ENADE.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria nº 4 de 5 de agosto de 2008, calculado a partir: 1) dos insumos correspondentes a 30% da nota final, 2) o ENADE, com atribuição de 40% e o IDD com 30%. Os insumos correspondem às informações referentes à infra-estrutura, recursos didáticos, corpo docente e o regime de trabalho. Sendo que uma parte destas informações é oriunda dos questionários do ENADE e a outra do cadastro dos docentes obtidos de todas as IES. Este índice é uma resposta da CONAES e do INEP à

impossibilidade de visitar o total de instituições existentes no País, criando critérios para realização das visitas *in loco*; é um “índice de qualidade de cursos” divulgado por meio de conceitos; refletindo a persistência da CONAES em aproximar a contribuição dos insumos à dos resultados (POLIDORI, 2009).

Dias Sobrinho (2008) critica o CPC por este atribuir um peso excessivo ao ENADE, o que, para o autor, subverte os princípios originais do SINAES, de uma avaliação equilibrada em torno dos três componentes – instituições, cursos e desempenho estudantil – na perspectiva de uma avaliação sistêmica.

O IGC refere-se à média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e de pós-graduação da instituição, sendo estabelecida pelo número de matrículas dos cursos, tendo sua divulgação anualmente. Esse índice traz informações dos cursos superiores baseados nos cadastros, censos e avaliações oficiais realizadas pelo INEP e CAPES. É utilizado como referência para as comissões de avaliação institucional nas visitas *in loco* as IES que apresentarem baixo rendimento.

Críticas têm sido feitas em relação ao CPC e o IGC. Entre elas, a de que concentra num único componente do SINAES, o ENADE, no qual os dados referentes aos cursos e as IES levam a classificação e ao *ranqueamento* dos Cursos e IES, secundando as possibilidades da avaliação institucional, criando padrões de qualidade externos às IES (POLIDORI, 2009; BARREYRO, 2008; LEITE, 2008) e ignorando o paradigma participativo e sistêmico.

Mas, os problemas do SINAES, quanto à sua implementação, vão muito além da construção de índices e conceitos, pois se referem aos obstáculos postos à sua continuidade, a ausência de retorno claro da CONAES quanto aos impasses nas articulações necessárias entre as modalidades básicas da avaliação interna e externa na avaliação institucional às IES (comunidade universitária e gestão) e gestão do Sistema. Impasses quanto à concepção de avaliação institucional, a construção de indicadores e delimitação de dimensões, o tempo da

avaliação no ciclo, o estabelecimento da regulação estatal em detrimento desta com a autorregulação nas IES, entre outros (SILVA, 2015).

### **Perspectivas da avaliação interna: CPAs após a introdução dos índices**

Nesta seção, trataremos das perspectivas da avaliação, ou seja, das possibilidades e limites da avaliação interna realizada pelas CPAs, em universidades federais<sup>2</sup>. Inicialmente, destacamos que estas Comissões, desde a sua implementação nas IFES, receberam uma tarefa desafiadora e relevante, de envolver a comunidade universitária e coordenar o processo de autoavaliação. É amplamente colocado no debate acadêmico que estas Comissões têm enfrentado diversos obstáculos no desenvolvimento de suas atividades, como afirma Peixoto:

As experiências de inserção da avaliação institucional na estrutura da administração central em vigor em algumas IFES, sinalizam para a construção de um tratamento da questão que visa assegurar sua realização de forma mais dinâmica e permanente do que aquela restrita aos ciclos avaliativos do Sinaes. [...] Questões como a demora em divulgar, mobilizar e tornar públicos os resultados da avaliação, a ausência de mecanismos ágeis para realizar as mudanças identificadas, e a falta de clareza quanto ao papel da AI, estão relacionadas ao baixo grau de institucionalização da avaliação nas universidades federais, e têm potencial para comprometer o êxito do processo. Não é possível desconsiderar, também, a instabilidade histórica que caracteriza as políticas brasileiras, as educacionais em especial. (2009, p.26-27).

O histórico de dificuldade para a inserção da avaliação institucional, em especial da avaliação interna, na gestão de algumas IFES, tende a ser ampliado pelo processo de mudanças em torno do SINAES dos últimos anos. Este aspecto está intimamente relacionado, no caso das

<sup>2</sup> Pesquisa realizada na UFPE, UFRN, UFBA e nas Agências centrais do SINAES no que se refere à implementação do AVALIES no SINAES. Pesquisa realizada entre 2011 e 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

universidades federais estudadas, ao baixo grau de institucionalização da avaliação na concepção democrática, conforme o Art. 1º da Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004), que foi verificado no estudo que conduzimos nas Universidades Federais de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Bahia. Este aspecto tem como fator uma série de dificuldades que estas comissões vivenciam e enfrentam como desvelam os dados de nossa pesquisa, realizada em três universidades federais.

A seguir analisamos alguns aspectos da avaliação institucional a partir dos princípios da avaliação institucional no SINAES, que são norteadores e apontam para determinada perspectiva da avaliação interna e dos trabalhos desempenhados pelas CPAs

No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o conceito de avaliação institucional adquiriu determinados princípios que o insere numa perspectiva paradigmática participativo-sistêmica. Segundo Dias Sobrinho (2010), no processo de formulação do SINAES inscreve-se uma proposta de avaliação ‘global’ e ‘integradora’. No sentido de constituir um sistema de avaliação, há a imperiosa relevância do princípio da integralidade de seus componentes/instrumentos de avaliação, para garantir a articulação entre a avaliação e a regulação. É proposto “[...] como política de Estado, e não simplesmente de um governo [...] deveria ter âmbito nacional e envolver todas as IES” (p.830).

Para garantir o coerência e aderência ao paradigma participativo-sistêmico, foi, pelo menos em seu processo de formulação, inscrito o princípio do respeito à identidade e a diversidade institucional. Para avaliar esse processo, o SINAES focalizou a avaliação da instituição em sua globalidade, da qual faz parte a avaliação dos cursos e de desempenho discente.

Em síntese, a avaliação institucional passa a ser caracterizada pelo processo de avaliação que acontece na própria instituição quando esta promove a autoavaliação, fornecendo subsídios para avaliação das comissões externas de especialistas (pares). Essa articulação resultaria da perspectiva de que o SINAES se constitui do diálogo entre as instituições

da educação superior e as agências reguladoras (MEC, 2003). Um aspecto importante da avaliação institucional, neste contexto, concentra-se no papel desempenhado pela CPA, que implica na fundação da ideia de comunidade avaliadora e auto reguladora, na qual a participação dos atores da comunidade universitária é determinante e cujo trabalho compreende 10 (dez) dimensões da avaliação formuladas pela CONAES.

Essas dimensões abarcam o arcabouço metodológico da avaliação no contexto do SINAES. Neste caso, foram eleitas as seguintes dimensões a serem avaliadas pelas IES: missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas relacionadas ao ensino, pesquisa, cursos de graduação, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; administração e organização institucional; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004). Segundo o MEC (2003) tais aspectos tinham a intenção de avaliar o compromisso social das IES, propondo a aplicação de instrumentos articulados em lugar dos exames standardizados.

O levantamento desses elementos remete-nos a uma determinada concepção de avaliação interna. Segundo Leite (2008) “em termos amplos a avaliação é um “organizador qualificado”, pois, organiza e coloca em seu lugar as informações que temos sobre uma IES”, e “como um processo interno de avaliação autoreferencializado, levado a cabo por sujeitos interessados e integrantes da própria instituição em que ela acontece” (p. 834-835).

Outro aspecto importante a destacar diz respeito à “legitimidade” como um princípio importante para o processo de avaliação na instituição. Segundo Ristoff (2000, p. 40),

Se a adesão voluntária garante legitimidade política, o projeto produzido precisa de legitimidade técnica, e esta se expressa principalmente de duas maneiras (1) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados,

acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária. [...]

Quanto à “legitimidade” a principal questão reside na construção de indicadores confiáveis, pois construir uma metodologia capaz de assegurar essa perspectiva é o grande desafio. Outro ponto importante neste conceito apresentado pelo autor é que ele procura associar a dimensão técnica com a dimensão política. A propósito, no sentido de construir a “legitimidade”, Ristoff (2000, p. 41) advoga o princípio da ‘adesão voluntária’ como característica relevante da avaliação institucional, quando afirma

O que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade **a cultura da avaliação** – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar **com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados.** (Grifos nossos).

O princípio da “adesão voluntária” é considerado fundamental ao processo de avaliação institucional, pois é condição fundamental à implantação e desenvolvimento da cultura da avaliação na instituição. Outro princípio importante, agora destacado por Dias Sobrinho (2000, p. 104-105), é o da qualidade, uma vez que a mesma “não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto (DIAS SOBRINHO, 1995, 39). Para “garantir” a efetivação do conceito de qualidade, Leite (2008, p.835) chama a atenção para a necessidade de a avaliação constituir-se como um “processo pedagógico”, conforme lógica da “não-punição ou premiação”, no sentido de construir “uma prática de autonomia, um jogo de aprendizagem democrática”.

Assim, cabe-nos perguntar: qual o papel da CPA no processo de avaliação institucional? Conforme a Lei do SINAES, Lei nº 10.861/04, Art. 11, a CPA é um órgão colegiado, onde é assegurada a participação equilibrada dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, mas representante da sociedade civil organizada. A CPA tem como tarefa coordenar e articular o processo de avaliação interna na IES e para tanto sistematiza e utiliza informações/dados, procura sensibilizar e estimular a participação dos membros da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional.

É, justamente, sobre as possibilidades e perspectiva da CPA em promover a autoavaliação no contexto dos novos índices que passaremos a explorar a seguir. Antes, porém, se faz necessário explicitar que estas comissões usufruem, segundo a Lei, de certa autonomia no sistema para desenvolverem suas atividades e a regulação própria da IES. Este aspecto indica a relevância da CPA no âmbito da IES. A análise apresentada a seguir focaliza a CPA nas universidades federais, desvelando perspectiva distinta dos documentos do SINAES no tocante à avaliação interna.

Várias dificuldades e problemas foram apontados pelos membros das CPAs das IFES estudadas. Em primeiro lugar, ressaltamos a dificuldade quanto ao diálogo das CPAs com as estruturas centrais do SINAES, materializado na CONAES e INEP, no que se refere à obtenção de informações, divulgação e interpretação dos resultados, amparados numa visão sistêmica e no retorno dos relatórios de autoavaliação, quando do período da avaliação externa. Pois, o instrumento de avaliação externa aponta para uma outra perspectiva de avaliação, exigindo habilidade e apropriação dos avaliadores externos para conduzir a avaliação, para evitar a desarticulação entre a regulação externa e a auto regulação.

Em segundo lugar, aparece à dificuldade de acompanhar as “novidades” do SINAES, pois as mudanças não são socializadas as IFES por meio de canais adequados e sistemáticos. Em terceiro lugar, há relatos de problemas verificados no trabalho da comissão com os dados levantados pelos indicadores relativos à capacidade de tempo, recursos

humanos, infraestrutura e material, em etapas diversas do processo, mas, sobretudo, na etapa de análise dos dados, dentro dos prazos estabelecidos.

Um quarto aspecto que persiste no contexto das CPAs estudadas se refere às incomodas dúvidas sobre o papel efetivo da CPA – falta de formação e informação. Em quinto lugar, observamos uma fragilidade muito acentuada no processo de mobilização pela CPA da comunidade acadêmica dos diversos centros acadêmicos, departamentos e cursos, ou seja, na articulação da participação e envolvimento dos professores, estudantes e funcionários. Em sexto lugar, verificamos a dificuldade da CPA de trabalhar e se apropriar da totalidade da documentação exigida pelo SINAES.

Em sétimo lugar, há grandes limitações por parte dos membros da CPA em realizar a análise dos dados levantados durante o processo de avaliação. Essa dificuldade foi apontada por muitos dos entrevistados, nas IFES, como a parte mais problemática do trabalho das CPAs. Em oitavo lugar, também foram levantados, em ambas as IFES analisadas, dificuldades referentes ao espaço físico, estrutura e material de expediente, bem como melhores condições para o trabalho das CPAs, já que é comum a queixa sobre o excesso de atividades por parte dos membros das CPAs.

Esses elementos levantados referem-se em sua maioria aos aspectos internos que apontam os limites e as possibilidades da realização da avaliação interna realizada pelas CPAs no interior das IFES, a aquilo que é denominado por Dias Sobrinho (2000) dos ‘aspectos sociais’ e de ‘funcionamento’ da avaliação institucional. Mas, temos de lembrar que a concepção de avaliação institucional, no contexto do SINAES, se refere à articulação da avaliação interna, externa e da re-avaliação, sendo a primeira base geradora do Sistema de avaliação, amparada na avaliação de Cursos e do desempenho estudantil. Neste cenário, quais seriam os limites e perspectivas postos ao desenvolvimento da avaliação interna, nas universidades federais, após a introdução dos índices (IDD, CPC e IGC)?

Inicialmente, é necessário deixar claro que quando se trata dos índices estamos trabalhando o aspecto de articulação entre a avaliação

interna e externa que constituem a avaliação institucional no SINAES. As dificuldades para a viabilização desta articulação, curiosamente, seriam equacionadas por um modelo paradigmático participativo-sistêmico. Mas o que tem se processado é o contrário, pois o ENADE vem adquirindo ao longo a partir de 2008 uma dimensão central no processo de implementação do próprio SINAES, após a introdução do CPC.

Acreditamos que as disparidades paradigmáticas tendem a serem acentuadas na medida em que o MEC e a CONAES desenvolveram o IGC, o que sinaliza que o processo de avaliação tende a assumir um viés classificatório e ranqueador das instituições e cursos, prática avaliativa esposada pelo paradigma objetivista (DIAS SOBRINHO, 2004). Esse aspecto inviabiliza o processo de sensibilização defendido por uma avaliação baseada no paradigma democrático, uma vez que o debate em torno da qualidade ofertada nas IFES possivelmente tenderá a ser verticalizado, desvinculando-se da esfera da comunidade acadêmica para a esfera dos quadros burocráticos do governo.

Nas condições apresentadas, tanto ao nível interno quanto externo, verifica-se que as possibilidades de realização da avaliação interna, neste cenário de disputas práticas e paradigmáticas, poderá ter um efeito nocivo sobre os trabalhos das CPAs revelando outra perspectiva para a avaliação interna, distinta da perspectiva apontada nos documentos do SINAES a respeito do AVALIES.

### **Considerações finais**

Propusemo-nos, neste trabalho, analisar a avaliação institucional no tocante à sua modalidade básica de avaliação interna no Instrumento de Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), nas universidades federais, considerando suas possibilidades como mecanismo para a formulação de políticas institucionais visando ao aprimoramento da gestão dessas Instituições de Educação Superior (IES). Constatamos que no delineamento do cenário atual das IFES a

possibilidade de a avaliação institucional constituir-se como mecanismo de formulação de políticas institucionais diluísse diante das mudanças introduzidas no SINAES nos últimos anos.

Acreditamos que a questão central reside na preferência do MEC/CONAES/INEP em avaliar os aproximadamente 37.000 cursos, em detrimento do enfoque de todas as instituições, cerca de 2.500 em nosso País. Estas agências estatais deveriam se preocupar mais com as IES, fomentando o envolvimento da comunidade universitária no processo, tão pronunciado pela perspectiva democrática de avaliação no SINAES.

Se o desenho do percurso da avaliação institucional fosse nessa direção, acreditamos que as CPAs nas IFES adquiririam sobrevida e seriam recontextualizadas alcançando lugar proeminente no processo de avaliação. Seus relatórios seriam levados muito mais em conta pela comunidade universitária e gestão destas universidades e o envolvimento da mesma seria intensificado, constituindo-se de fato tanto em um processo pedagógico/formativo quanto regulatório, pela via de fato democrática.

Talvez a questão de fundo deste debate não esteja apenas restrita nas distinções paradigmáticas, mas em indagar o porquê de os agentes optarem por tais distinções e em descobrir os seus reais interesses nesta questão. Também traz à tona aquilo que a literatura acadêmica denomina de a tendência do Estado, em seus processos avaliativos, de avaliar em bases quantitativas e objetivas, optando pelos índices e indicadores, resguardando-se do diálogo horizontal com a comunidade universitária.

Finalizamos, chamando a atenção para o fato de que é de grande importância, mesmo com os obstáculos apresentados, estimular o processo de autoavaliação desempenhado pela CPA. Apontamos, também, para a necessidade de haver uma reflexão aprofundada sobre o processo de participação, realização e produção de dados e resultados a fim de que aconteça o aprimoramento do processo de autoavaliação

no contexto da dinâmica da implementação do SINAES a partir de um paradigma participativo e sistêmico.

## Referências

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v.13, n.3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em 22 jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa de nº 12, 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, tendo em vista o disposto no art. 209 da Constituição Federal, na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e no Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa de nº 4, 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz. Fernando. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (Org.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-261.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <[HTTP:// http://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em: 22 de jul. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <[HTTP:// http://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88 p. 703-725, Especial – Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa – a experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: das perspectivas tecnológicas às políticas e sociais. In: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n.3, p. 833-840, nov. 2008. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em fev. 2009.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003, p. 129-149.

GOMES, Alfredo Macedo; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas teóricas sobre regulação e educação superior. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009. p.183-191.

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, Assis Leão da. Políticas de avaliação da educação superior no Brasil: um balanço. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 145-186.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.13, n.3, p.833-840, nov. 2008. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em jan. 2015.

MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira.** Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2003.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, Campinas, v.16, p. 11-36, mar.2011. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em mar. 2014.

PEIXOTO, Maria do Carlo de Lacerda. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14. n. 1, p. 9-28, mar, 2009. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em dez. 2014.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (Org). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 171-187.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, e... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul, 2009. Disponível em: <[HTTP:// http://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em: set. 2009.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n.1, p.57-71, mar. 2011. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em: mar. de 2011.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.) **Avaliação institucional: teoria e experiências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA.** Recife: 2009, p. 261. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Alfredo Macedo Gomes.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 49-74	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Recife, 2015, 372 p, Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Alfredo Macedo Gomes.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Observatório de La Educación Superior em América Latina y El Caribe, Brasília, 2003. Disponível em <[HTTP://www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)>. Acesso em fev. 2010.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidade pública, desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília, EdUnb, 1999.

VERHINE, Robert Evan. O novo alfabeto do sinaes: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al* (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 632-650.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em < [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em jan. 2009.

ZANDAVALLI, Carla Busata. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul, 2009. Disponível em: <[HTTP:// http://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em set. 2009.

*Prof. Dr. Assis Leão da Silva*

Universidade Federal de Pernambuco - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Instituto Federal de Pernambuco - Brasil  
Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade  
E-mail: assisleao33@gmail.com

*Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes*

Universidade Federal de Pernambuco - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq  
Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade  
E-mail: alfredomgomes@gmail.com

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)**

Public policies and indigenous education school in Manaus city (2005-2011)

Políticas públicas y la escuela de educación indígena en Manaus city (2005-2011)

*Jonise Nunes Santos*

Universidade Federal do Amazonas - Brasil

*Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro*

Universidade Federal do Amazonas - Brasil

#### **Resumo**

O trabalho apresenta os resultados da pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, que analisa a construção da proposta de implantação da educação escolar indígena no Município de Manaus, no período de 2005 a 2011. A condução teórico-metodológica tem por base a abordagem qualitativa, reafirmada pelo método dialético, evidenciando as relações estabelecidas no processo de construção da escola diferenciada, utilizando-se a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Traz como fundamentos as políticas públicas para a educação escolar indígena e as concepções diversidade cultural, identidade étnica,

educação indígena e escola indígena. Verifica as reivindicações das organizações/comunidades indígenas de Manaus, por oferta de educação escolar diferenciada. Identifica as ações do poder público municipal em atendimento às demandas indígenas, à luz das orientações nacionais para escola indígena. Os resultados da pesquisa constataam que o poder público municipal avançou na definição de diretrizes e planos de ação para organização da educação escolar indígena, por força das reivindicações do movimento indígena. No entanto, a implantação da educação escolar indígena não se concretizou, permanecendo como desafio a ser superado pelo poder público municipal de Manaus.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Movimento indígena. Políticas públicas.

### **Abstract**

This paper presents the Master's Dissertation Search Results in Education, which analyzes the construction of the proposed deployment of indigenous education in the city of Manaus, in the period 2005 to 2011. The theoretical and methodological driving is based the qualitative approach, endorsed by the dialectical method, showing the relationships established in the different school construction process, using the literature and document analysis. Brings as fundamental public policies for indigenous education and cultural diversity concepts, ethnic, indigenous education and indigenous school. Verifies the claims of organizations / indigenous communities of Manaus, by offering differentiated education. Identifies the actions of the municipal government in response to indigenous demands in the light of national guidelines for indigenous school. The survey results find that the municipal government has advanced the definition of guidelines and action plans for the organization of indigenous education, under the demands of the indigenous movement. However, the implementation of indigenous education has not materialized, remaining as a challenge to be overcome by the municipal government of Manaus.

**Keywords:** Indigenous school education. Indigenous movement. Public policy.

### **Resumen**

Este artículo presenta del Maestro Resultados Disertación de Búsqueda en Educación, que analiza el curso de la construcción de la implementación propuesta de la educación indígena en la ciudad de Manaus, en el período de 2005 a 2011. La conducción teórica y metodológica se basa el enfoque cualitativo, la aprobación del método dialéctico, que muestra las relaciones que se establecen

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 75-97	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

en los diferentes procesos de construcción de la escuela, utilizando la literatura y análisis de documentos. Trae las políticas públicas como fundamentales para la educación indígena y conceptos de diversidad cultural, la educación étnica, indígena y escuela indígena. Verifica las demandas de las organizaciones / comunidades indígenas de Manaus, ofreciendo educación diferenciada. Identifica las acciones del gobierno municipal en respuesta a las demandas indígenas a la luz de las directrices nacionales para la escuela indígena. Los resultados de las encuestas encuentran que el gobierno municipal ha avanzado la definición de directrices y planes de acción para la organización de la educación indígena, en virtud de las demandas del movimiento indígena. Sin embargo, la implementación de la educación indígena no se ha materializado, permaneciendo como un desafío a ser superado por el gobierno municipal de Manaus.

**Palabras clave:** educación escolar indígena. Movimiento indígena. Políticas públicas.

## **Introdução**

Na década de 1980, as formas de traçar e implantar a política de educação escolar indígena, assim como as práticas que a conduziram são objetos de discussão do movimento indígena e da sociedade civil organizada de apoio aos indígenas, visando redefinir as concepções de convívio entre o Estado brasileiro e a realidade indígena. Essa discussão inicia-se entre as lideranças indígenas, que buscavam estratégias para ressignificar o contato e as relações com a sociedade envolvente.

Dessa forma, as políticas públicas para os povos indígenas reconhecem o processo educativo como prática que vincula os conhecimentos da escola com os conhecimentos específicos de cada povo, tornando-se capaz de suprir as necessidades emergentes da realidade histórico-cultural dos povos indígenas do Brasil, tais como fortalecimento da cultura, da identidade, superação do preconceito nos diversos contextos da sociedade envolvente e apropriação dos instrumentos necessários para transitar nessa realidade.

Esse reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira se materializa nos diversos ordenamentos jurídicos, que possibilitam aos povos indígenas adequarem suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade à instituição escola, por meio da denominada educação escolar indígena, na qual deverá ser incentivado a continuação do papel socioeducador da comunidade e se repassar os conhecimentos requisitados para transitar na sociedade envolvente.

Os estudos e as discussões sobre políticas públicas para os povos indígenas foram determinantes para a realização da pesquisa relativa ao processo de implantação da educação escolar indígena e escola indígena no Município de Manaus. Assim, o trabalho apresenta o produto da pesquisa que analisa o percurso da construção da proposta de implantação da educação escolar indígena no Município de Manaus, no período de 2005 a 2011, focalizando as propostas do movimento indígena e as ações do poder público local, à luz das políticas públicas para a educação escolar e escola indígena.

A pesquisa tem por suporte os fundamentos as políticas públicas para a educação escolar indígena e as concepções diversidade cultural, identidade étnica, educação escolar e escola indígena. Adota como procedimento metodológico, a perspectiva qualitativa de análise documental. A condução teórico-metodológica procura responder às questões norteadoras: Quais as reivindicações apresentadas, a partir de 2005, pelo movimento indígena para o processo de implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena? Quais as ações realizadas pelo poder público municipal de Manaus, no período de 2005 a 2011, para o processo de implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena?

O trabalho está dividido em três partes. A primeira faz um delineamento das políticas públicas para educação escolar indígena, em âmbito nacional, a partir da Constituição Federal de 1988, além de abordar as concepções de diversidade cultural, identidade étnica, educação indígena e escola indígena. Na segunda parte, traz as reivindicações do

movimento indígena por oferta de educação diferenciada. A terceira parte apresenta as iniciativas e ações do poder público municipal de Manaus, no período de 2005 a 2011, em atenção às demandas apresentadas pelas organizações indígenas de Manaus. Nas considerações finais, demonstra-se que a discussão sobre a educação escolar indígena em Manaus não se esgotou, ao contrário, está começando, pois se trata de um processo em construção, que vem dando seus primeiros passos, na tentativa de atender às demandas dos povos indígenas em Manaus.

## **1. Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena: Diversidade Cultural, Educação Indígena e Escola Indígena**

A Constituição Federal CF - 1988 assegura aos índios o direito de manterem a sua alteridade cultural e institui, como dever do Estado, a proteção de manifestações da cultura dos povos indígenas. Abriu-se, assim, caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade envolvente e da importância de gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação.

A relação do Estado com os povos indígenas ampliou-se, possibilitando novas políticas públicas destinadas aos indígenas e ressignificando a política indigenista brasileira. Para Santos (1995, p. 87), a CF - 1988 assegurou aos povos indígenas o reconhecimento e o “respeito à diferença cultural e linguística, bem como a obrigatoriedade de consulta aos interesses desses povos”.

Para conduzir essa ação, a responsabilidade pela definição e regulamentação das políticas públicas para os povos indígenas passa da Fundação Nacional do Índio - Funai para o Ministério da Educação - MEC, por meio do Decreto nº 026, de 04 de fevereiro de 1991, que atribuiu a “competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades, ouvida a Funai” e regulamenta que as ações “serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e

Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”(art. 1º).

Posteriormente, a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991 regulamenta a competência do MEC para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena e cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena, objetivando “garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber”.

No entanto, conforme Ferreira (2001, p. 85), a Portaria nº 559/1991 “não determina quem fica responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena”, caracterizando “que os índios não tiveram assegurado [...] o direito de definir [...] as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade”.

Nesse sentido, para definir os parâmetros de política nacional para a educação escolar indígena e orientar a atuação das diversas agências, o MEC lançou as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” em 1993, na qual são estabelecidos os princípios gerais de especificidade, diferença, interculturalidade, língua materna e bilinguismo para subsídio à escola indígena específica e diferenciada.

Na análise de Grupioni (2004, p. 48), o "direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem" impulsionou as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à educação escolar indígena, assegurando às comunidades indígenas o uso da língua materna e dos processos pedagógicos próprios; além de reafirmar o dever do Estado em ofertar educação escolar bilíngue e intercultural.

Em 1998, o MEC divulga o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, para auxiliar o trabalho diário junto às comunidades indígenas. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Escolar Indígena, pela Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999, estabelecendo procedimentos, normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas, para serem tratadas como instituições de ensino com diretrizes e mecanismos específicos para a garantia do direito à educação diferenciada.

Logo em seguida, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, em relação à educação escolar indígena, define 21 metas para serem alcançadas e aborda a temática em três aspectos: diagnóstico sobre a oferta da educação escolar aos povos indígenas, diretrizes para a educação escolar indígena, objetivos e metas. Ressalta-se que, segundo Silva (2007, p. 105), a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “pela primeira vez na história da educação brasileira, [...] o PNE [...] dedica um capítulo [...] à Educação Indígena como modalidade de ensino”.

O PNE/2001 estabelece diretrizes que viabilizem a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas nas séries do ensino fundamental, assim como a autonomia das escolas indígenas, tanto no âmbito pedagógico quanto na aplicação dos recursos financeiros. Porém, segundo Albuquerque e Pinheiro (2007, p.74), “não assegura recursos específicos para dar conta das metas fixadas à educação escolar indígena”.

O direito dos povos indígenas à educação diferenciada é acolhido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo MEC em 2007, estabelecendo tratamento específico às demandas da educação escolar indígena, e, mais especificamente, quando trata sobre a temática da diversidade e vinculam-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que possibilita a articulação entre Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade do ensino, assim como o acesso aos recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Segundo Saviani (2007, p. 1.239), o FUNDEB “contempla explicitamente a educação indígena”, ao determinar que a “distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica”, nomeando em seguida a “educação indígena” (XV, art. 10).

Diante das políticas públicas destinadas aos povos indígenas e dos marcos regulatórios da política nacional, as organizações indígenas retornam o debate no cenário brasileiro e local da educação escolar indígena, reivindicando a realização de uma Conferência que proporcionasse “um espaço de análise da oferta da Educação Escolar Indígena” (DOCUMENTOS REFERENCIAIS, CONEEI, 2008, p. 13).

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI fica estabelecida na Portaria nº 1.062, de 27 de agosto de 2008, objetivando “analisar em profundidade a oferta de educação escolar indígena e propor diretrizes que possibilitem o seu avanço em qualidade e efetividade” (art. 1º), tendo “como tema central a política de educação escolar indígena do Estado brasileiro” (art. 2º).

A realização dessa I CONEEI representa, segundo o Documento Final (2009, p. 2), “um marco histórico da conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira”, já que é a “primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seu povo”.

Das proposições elencadas na plenária final da I CONEEI destacam-se a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, que, “se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena”, como também, a proposta de Territórios Etnoeducacionais, editado pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, “como nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena” (DOCUMENTO FINAL, I CONEEI, 2009, p. 04).

Para Luciano (2010, p. 01), a proposta de Territórios Etnoeducacionais aprofunda e qualifica o artigo 231 da CF - 1988 “quanto à implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sócio-histórica de cada povo indígena”, estabelecendo “nova racionalidade e procedimento no planejamento e gestão das políticas, [...] não apenas no campo da educação escolar, mas em todas as dimensões da vida dos povos indígenas”.

Nesse ano de 2010, o MEC encaminhou ao Congresso Nacional Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (2011-2020), que também contempla propostas firmadas na I CONEEI de 2009. O Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE/2010 apresenta metas e estratégias referentes aos povos indígenas, dentre as quais, destaca-se que a educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades (§ 3º, art. 7º).

Diante das reivindicações da I CONEEI de 2009 e das políticas instituídas para educação escolar indígena faz-se necessário discutir os conceitos diversidade cultural, identidade étnica, educação indígena e escola indígena, em razão de embasar a discussão das temáticas demandadas pelos povos indígenas.

A diversidade é produto da construção histórica, cultural e social das diferenças, que são construídas pelos sujeitos sociais nos processos de adaptação ao meio social no contexto das relações de poder. Nesse sentido, a identidade étnica e a diversidade cultural revelam diferentes relações de significação, resultado dos processos de conflito e negociação. Na interação com o outro, a identidade se constitui e as marcas desse contato determinam o seu formato. As identidades são estabelecidas, transformadas, reafirmadas, significando defini-las em relação a outras culturas, quer sejam locais, regionais ou internacionais.

Esses aspectos configuram-se como características para fortalecer a identidade indígena, que reafirma o pertencimento à determinada etnia com organização social, fundamentada em cosmologias próprias. Fleuri (2003, p. 22) afirma que “através da luta por seus direitos e do reconhecimento legal e social que vêm ganhando, estes grupos sociais vão construindo suas respectivas identidades sociais e culturais”.

No entanto, a diversidade cultural ainda está se agregando ao processo educacional, que continua produzindo o deslocamento de culturas politicamente dominantes sobre as culturas indígenas, que tendem a ser, em alguns casos, desvalorizadas pelos próprios indivíduos do grupo étnico.

Para Luciano (2008, p. 68), os povos indígenas são diferentes, com língua, tradições, mitologia, cosmologia próprias, “que se distinguem das demais”. Quando se adentra nesse campo, segundo o autor (2008, p. 68), “toda essa diversidade cai por terra, porque as políticas são monolíticas, pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira”, como se tivesse idênticas origem, religião, valores, e costumes, forma de organização do trabalho, de organização social, econômica e política e assim por diante.

Segundo Silva (2000, p. 133), educação indígena “compreende os processos pelos quais os povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas”, ocorrendo “de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura”, nos quais “os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva”.

A escola indígena, na análise de Paes (2005, p. 406), configura-se como possibilidade “de apropriação do conhecimento ‘de fora’, assim como de novos saberes”. Para a autora (2005, p. 406), isso “não significa sobrepô-los ao saber tradicional, mas transformá-los” em ferramenta

para ser utilizada na relação intercultural, na afirmação de que a escola é “instrumento de acesso aos saberes ocidentalizados” e objetiva “transmitir os códigos simbólicos da sociedade envolvente”, com os quais as relações têm se tornado estreitas, e, portanto, os indígenas não devem estar alheios a esses conhecimentos.

Segundo Tassinari (2001, p. 50), escola indígena é caracterizada como “espaços de fronteiras, [...] espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”

A escola indígena tenta responder a particularidade da condição indígena, após a conquista do direito à educação escolar, assim como todo cidadão brasileiro. Por sua vez, o Estado passa a ter a obrigação de criar meios para que esses direitos indígenas se efetivem, representando o reconhecimento da instituição escola às culturas, línguas e processos próprios de ensino e aprendizado.

## **2. Movimento indígena: reivindicações para educação escolar indígena no Município de Manaus**

Os povos indígenas em Manaus tendem a formar suas respectivas comunidades a partir da chegada de um membro ou uma família de determinado povo à cidade e, posteriormente, quando outros membros da mesma etnia se deslocam, são apoiados pela família fixada na capital do Estado do Amazonas, congregando, assim, em espaços comuns ou próximos de suas residências.

Essas comunidades indígenas em contexto urbano têm reordenado suas relações sociais e se organizado para reivindicar atenção do poder público às demandas próprias da cidade – saneamento básico, água -, assim como ao cumprimento dos direitos e das políticas específicas, que podem contribuir para o fortalecimento das identidades étnicas, da continuidade de suas expressões, por meio da transmissão de valores e

costumes às próximas gerações, garantindo a permanência da cultura de cada etnia.

Em Manaus, há comunidades indígenas que adotam o modelo de organização formal, por meio do qual buscam ter representatividade junto aos órgãos públicos e sociedade em geral. Há, também, conforme Almeida e Santos (2009, p. 99), comunidades que “não têm organizações burocraticamente organizadas”, ou seja, estão organizadas apenas na perspectiva tradicional, ainda não estão formalizadas de acordo com os padrões da sociedade não-indígena, mas reivindicam seus direitos junto às instituições para acessarem recursos que contribuirão com o fortalecimento de seus projetos de futuro.

Entre as reivindicações dos movimentos indígenas, destaca-se a demanda por escolas indígenas específicas que interligam os conhecimentos necessários para transitar pela sociedade envolvente e os conhecimentos tradicionais de cada povo. Essa escola poderá contribuir com o fortalecimento da identidade étnica e construção de respeito pelas diferenças culturais.

Segundo Silva (2000, p. 105), a educação e a escola podem “colaborar na construção mais ampla do projeto de autonomia” dos povos indígenas, já que “a educação (que vai do nascimento à morte) é uma dimensão central de toda política de autonomia” e a “escola pode transformar-se em um lugar onde se cria e recria a própria cultura e se confronta com o novo, que advém das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não-índia), seja nos contatos interétnicos”.

Nesse processo de reivindicação pelo cumprimento dos direitos indígenas, destaca-se a Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica dos Povos Indígenas (ODESPI) por iniciar a articulação com o poder público para que a demanda apresentada pelos indígenas em Manaus fosse atendida.

A ODESPI, ao observar que a educação escolar destinada a muitos indígenas não utilizava e nem reconhecia a língua indígena, os costumes,

rituais e conhecimentos tradicionais, articulou com as lideranças indígenas do Rio Cuieiras, de Manaus e adjacências a discussão sobre a situação dos povos indígenas, especificamente, a oferta de educação pelo poder municipal, realizando o I Encontro de Lideranças, no período de 15 a 17 de janeiro de 2005 (ODESPI, Convite, 2005).

As reivindicações das comunidades indígenas por educação foram reafirmadas na I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus: Gestão Territorial e Afirmação Cultural, realizada nos dias 14 e 15 de abril de 2009. Essa Conferência corresponde à primeira etapa da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reivindicada pelos povos indígenas em 2008.

As pré-conferências municipais foram realizadas nas comunidades indígenas que desenvolvem atividades voltadas para a educação diferenciada - Kokama, Tikuna, São Tomé, Nova Canaã, Três Unidos, AMARN, Y'apyrehy't, Nova Esperança, Terra Preta, São João e Inhaãbé - e que estabeleceram posicionamentos sobre suas expectativas em relação à implantação da educação escolar Indígena em Manaus.

Na Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, as propostas apresentadas pelas comunidades educativas de Manaus foram reafirmadas, destacando-se a necessidade da formação específica dos professores, a autonomia de gestão financeira para os setores responsáveis pela educação escolar indígena, a contratação de professores indígenas.

Nas etapas iniciais (local e regional) da I CONEEI, conforme Nery (2010, p. 4), comprovou-se as impressões dos movimentos indígenas sobre a situação da educação escolar indígena, cuja “efetivação dessa proposta de educação intercultural, multilíngue/bilíngue, diferenciada e específica ainda é um desafio para os agentes públicos” e “que a legislação sobre o tema é muito avançada, mas sua efetividade está aquém do que garantem os direitos educacionais dos povos indígenas”.

As reivindicações das comunidades indígenas de Manaus, assim como das associações de base, buscam o cumprimento dos direitos específicos dos povos indígenas, para fortalecimento da identidade e

cultura étnica, por meio de implantação da educação escolar indígena, que os possibilitará o acesso de conhecimentos da sociedade envolvente e os tradicionais de suas respectivas etnias, em face das escolas frequentadas pelos indígenas não atenderem às expectativas das comunidades e, conseqüentemente, não contribuirão para fortalecimento ou revitalização das identidades étnicas dos povos indígenas.

### 3. Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)

As reivindicações dos movimentos indígenas de Manaus, no decorrer do período de 2005 a 2011, possibilitam a premência do início da implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio da qual se concretizará o direito dos índios de poderem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem em contexto escolar, diferenciado e específico, contribuindo, ainda, para o processo de afirmação da identidade étnica.

Em conformidade com as políticas nacionais para educação escolar indígena, o sistema público municipal de ensino de Manaus iniciou em 2005 as primeiras tentativas e ações para implantação da educação escolar indígena, diante das reivindicações dos povos indígenas organizados, incluindo no “Plano de Metas para 2005” a “implantação da Educação Indígena” (SEMED/PLANO DE METAS, 2005, p. 2), visando desenvolver “programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas”.

Para implantar as propostas da meta referente à oferta da educação escolar indígena, definida no Plano de Metas/2005, “foi nomeada uma Comissão de Trabalho” (2005, p. 3), cuja coordenação idealizou uma equipe multidisciplinar, composta por professores da rede municipal de ensino, para realizar formações tanto inicial – em nível de ensino fundamental e médio - quanto continuada com os futuros professores indígenas, sobre temáticas das diferentes áreas do conhecimento.

As primeiras atividades da Comissão ficaram centradas em visitas às comunidades das etnias Tikuna, Sateré-Mawé, Baré, localizadas no Município de Manaus, visando informá-las sobre a estruturação de um setor que cuidaria dos aspectos específicos do processo de escolarização indígena, conforme reivindicado pela Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas (ODESPI).

Para implantação da educação escolar indígena no Município de Manaus, o poder municipal criou na estrutura administrativa um setor na SEMED. Dessa forma, é instituído, em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), subordinado à Gerência de Modalidades Educacionais, vinculada à Coordenadoria de Gestão Educacional (Decreto n° 8.396/2006) e em 2009 (Decreto n° 0090/2009), o NEEI passou a ser Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), no entanto, essa estruturação não possibilita autonomia administrativa.

Em 2006, o NEEI realizou duas oficinas para formação de seus assessores pedagógicos. Na primeira oficina de formação dos assessores pedagógicos, em 2006, definiu-se a necessidade de planejar as ações da SEMED/Manaus, referentes à oferta de educação escolar indígena. Para tanto, elaborou-se quatro projetos de ação: Centros Culturais das Comunidades Indígenas (CCCI's), O Cotidiano das Comunidades Indígenas de Manaus, Ciclo de Palestras sobre Educação Escolar Indígena e Encontro de Professores Indígenas de Manaus (SEMED, PROGRAMA MANAÓ, 2007). O Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas - Manaó foi elaborado e iniciado em 2007. Entretanto, não conseguiu ser concluído.

Na sequência de ações para a educação escolar indígena em Manaus, o poder público municipal contratou 12 professores indígenas, indicados por suas respectivas comunidades, para atuarem como professores (Portaria n° 0016/2007). As comunidades atendidas foram: São Tomé (Rio Negro), Terra Preta (Rio Negro), Nova Canaã (Rio Cuieiras), Barreirinha (Rio Cuieiras), Boa Esperança (Rio Cuieiras),

Nova Esperança (Rio Cuieiras), Três Unidos (Rio Negro), Igarapé – Açu (Rio Negro), Wotchimaücü (Cidade de Deus), Kokama (Puraquequara II), Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Aleixo) e Sateré-Mawé (Redenção).

Para esses professores indígenas de Manaus foi reafirmado, através da Resolução nº 06/CME/2010, o direito a integrarem “a carreira de magistério da Educação Básica” (art. 27), e assegurado, ainda, que exerçam a função de professor “na modalidade da Educação Indígena, o docente professor indígena sem prévia formação pedagógica, até que possua a formação requerida, garantida sua formação em serviço” (I, art. 27).

A partir da contratação dos professores indígenas, em 2007, o NEEI programou encontros pedagógicos mensais para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem, tendo por base a Pedagogia de Projetos. Para Luciano (2001, p. 124), na metodologia de projetos, a comunidade “produz e elabora o material”, percebendo e sentindo “a importância do produto como esforço do seu trabalho”, valorizando-o automaticamente. Para o referido autor (2001, p. 124), “logo, também, as escolas começarão a elaborar seus currículos e regimentos escolares, o que dará maior autonomia política e administrativa às escolas assumidas pelas próprias comunidades”.

O produto dos projetos elaborados e executados por docentes indígenas foi organizado para realização da I Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas em dezembro de 2007, visando divulgar as atividades realizadas pelos alunos, a partir das orientações dos professores indígenas, assim como avaliar o encaminhamento e progressão das ações da SEMED/Manaus e dos educadores indígenas. Essa atividade vem sendo realizada anualmente.

Nesse processo para a implantação da educação escolar indígena no sistema municipal de ensino, a SEMED/Manaus assinou, em 2009, o Plano de Ação (MEC, 2009), referente à implantação de Território

Etnoeducacional da região do Baixo Amazonas<sup>1</sup>, visando desenvolver e institucionalizar a educação escolar indígena, respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantindo a participação e consulta das lideranças “em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades”.

Posteriormente, as ações da SEMED, com a força das reivindicações das exigências das organizações indígenas, tiveram seus efeitos na formulação da política de educação escolar indígena para Manaus. Assim, o poder municipal definiu as normas para a modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, através do Decreto nº 1.394/2011, que também cria a categoria escola indígena, no âmbito da educação básica<sup>2</sup>.

Ressalta-se que o Decreto nº 1.394/2011 reafirma os elementos básicos à estrutura e ao funcionamento das escolas indígenas (art. 5º e 6º), classifica as escolas indígenas em espaços culturais e espaços educativos (art. 8º)<sup>3</sup>, define que o salário e a valorização dos professores indígenas seguirão os mesmos critérios estabelecidos para os servidores e profissionais da educação, definidos no Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município (Lei nº 1.126/2008).

O Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus de 2011 (SEMED, 2011) reafirma a oferta da educação indígena, preferencialmente no ensino fundamental, com a finalidade de atender “crianças, jovens e adultos das comunidades

<sup>1</sup> Documento discutido durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Baixo Amazonas para firmar o compromisso de cada instituição pública, em atenção às propostas para o processo educacional dos povos indígenas, apresentadas na I CONEEI. Ressalta-se que a assinatura do Plano de Ação Território Etnoeducacional Baixo Amazonas ocorreu em novembro de 2009.

<sup>2</sup> Os Municípios estão incumbidos de oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental (LDBEN/1996, art.11).

<sup>3</sup> Espaços culturais referem-se aos locais onde são realizadas atividades educacionais, voltadas exclusivamente à cultura. Espaços educativos são as escolas municipais, localizadas em comunidades indígenas.

indígenas, assegurando-lhes a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 35).

A elaboração e a definição de princípios e diretrizes para a implantação da escola indígena em Manaus, assim como o desenvolvimento de ações em atenção às comunidades indígenas são passos para que a efetivação da escola indígena seja concretizada, considerando a diversidade linguística, as dinâmicas culturais, experiências históricas e a situação territorial dessas comunidades em Manaus.

A normatização da escola indígena em Manaus sinaliza que os povos indígenas poderão ser atendidos com uma educação escolar intercultural, com estrutura específica, em conformidade às demandas de cada comunidade, que poderão ter identificadas suas necessidades, contribuindo, dessa forma, não só com o processo educacional, mas também com o processo socioeconômico e cultural.

Na condução de implantação da escola indígena, tanto as comunidades indígenas quanto o poder público municipal devem ter claro o desafio que representa a implantação de uma educação escolar indígena, com qualidade e respeito, para fortalecer as culturas e os modos de vida no espaço dessa escola.

## **Considerações Finais**

O trabalho analisa as reivindicações das organizações e comunidades indígenas em Manaus para oferta da educação escolar indígena e as ações do poder público municipal de Manaus para responder aos anseios por escola diferenciada indígena, no período de 2005 a 2011.

As ações iniciadas pela SEMED/Manaus, para atender aos anseios das comunidades indígenas, demonstram que, por força do movimento indígena, o poder público avançou no que se refere ao estabelecimento de legislação específica ao processo de escolarização dos povos indígenas, no entanto, a concretização das ações necessita ser efetivadas, em função da escola indígena para as comunidades de Manaus configura-se

como estratégia para a revitalização e o fortalecimento das identidades em contexto de diversidade interétnica, reforçando o sentimento de pertencimento a um determinado povo.

Para efetivar as diretrizes estabelecidas pelo governo municipal de Manaus para atender aos anseios das comunidades indígenas, faz-se necessário aplicar investimento financeiro na implantação da escola indígena, que a cada avanço, nessa construção, outros desafios se apresentam, caracterizando esse processo como um desafio a ser superado constantemente.

A educação escolar indígena no Município de Manaus é um processo de escolarização em construção, portanto é uma discussão em pauta, apresentando, no momento, as diretrizes estabelecidas para estruturação da escola indígena em Manaus, focalizando conceitos – diversidade cultural, identidade étnica, educação indígena, escola indígena, educação escolar indígena - que contribuem para o entendimento da proposta de efetivação da modalidade escola indígena em Manaus.

## Referências

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989-2003). In: MONTEIRO, Aída Maria (Org.). **Educação para diversidade e cidadania**. Recife: ANPED/SECAD, 2007.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; SANTOS, Glademir Sales dos (Org.). **Estigmatização e território**: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/EDUA, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26**, de 04 de fevereiro de 1991. Brasília, 1991.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/04/2007.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861**, de 27 de maio de 2009. Define a Organização dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. SILVA, Luiz Fernando Villares e (org). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação. SILVA, Luiz Fernando Villares e (org). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22/06/2007.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. SILVA, Luiz Fernando Villares e (org). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

BRASIL. **Portaria nº. 1.062**, de 26 de agosto de 2008. Convoca a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Um território ainda a conquistar. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

LUCIANO, Gerssem. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira - AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA,

Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 112-129.

LUCIANO, Gersem. Diversidade cultural, educação e a questão indígena. BARROS, José Márcio. (org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 65-75.

LUCIANO, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional Brasileira. **Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação,** Brasília, 2010.

MANAUS/CME. **Resolução nº 06/CME/2010.** Altera a Resolução nº 05/CME/1998, regulamentando a Lei nº 9.394/1996 no Sistema Municipal de Educação. Manaus, 2010.

MANAUS /PMM. **Decreto n.º 0090,** de 04 de Maio de 2009. Modifica o Regimento Interno e a Estrutura operacional da SEMED. Manaus, 2009.

MANAUS /PMM. Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus,** 30/11/2011. Manaus, 2011.

MANAUS /PMM. **Decreto nº 8.396** de 20 de Abril de 2006. Dispõe sobre as competências genéricas, a estrutura operacional e adota outras providências. Manaus, 2006.

MANAUS /PMM. **Plano de Metas para 2005.** Manaus, 2005.

MANAUS /PMM. **Portaria nº 0016/2007 – GS/SEMED.** Manaus, 2007.

MANAUS /PMM. **Programa de Formação de Professores Indígenas - Manaó.** Manaus, 2007.

MANAUS/SEMED. **Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino.** Manaus, 2011.

MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar.** 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1993.

MEC. **Documento Final, I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, 2009.

MEC. **Documento Final, I Conferência Regional de Manaus - Educação Escolar Indígena**, 2009.

MEC. **Documentos Referenciais – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Gestão Cultural**. Brasília, 2008.

MEC. **Plano de Ação – Território Etnoeducacional Baixo Amazonas**, 2009.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MEC. **Projeto de Lei n° 8.035/2010 - Plano Nacional de Educação (2011-2020)**, 2010.

MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

MEC. **Resolução n° 03, de 10 de Novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1998.

NERY, Elizabeth Bartholo. **Documento técnico sobre o resultado das conferências nas comunidades educativas**. I CONEEI: Produto 03. Brasília, 2010.

ODESPI. **Convite - I Encontro de Lideranças Indígenas do Rio Negro e Cuias e Adjacências ao Secretário Municipal de Educação de Manaus**. Manaus, 2005.

PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: Unesco, Mec, Anped, 2005.

SANTOS, Silvio Coelho. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995. p. 87-105.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. **Amazônida**. PPGE/FACED/ UFAM, ano 5/6, nº 2/1, 2000/2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para uma Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação (PUCRGs)**. Porto Alegre, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. a. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

*Profa. Me. Jonise Nunes Santos*

Universidade Federal do Amazonas - Brasil

Faculdade de Educação

Departamento de Educação Escolar Indígena

Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Desafios Amazônicos

E-mail: jonisenunes@hotmail.com

*Profa. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro*

Universidade Federal do Amazonas - Brasil

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Desafios Amazônicos

E-mail: gpinheiro@ufam.edu.br

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 75-97	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------



## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **Relações estado/municípios e colaboração nas políticas de alfabetização e formação de alfabetizadores no Ceará**

State/municipalities relations and cooperation in the policies for literacy programs and literacy teachers training in the state of Ceará

Relaciones estado/municipios y colaboración en las políticas de alfabetización y formación de alfabetizadores en el estado de Ceará

*Clotenir Damasceno Rabelo*

Secretaria Municipal da Educação do  
Município de Icapuí, Ceará - Brasil

*Alda Maria Duarte Araújo Castro*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil

#### **Resumo**

O texto é sobre as relações entre Estado e Municípios no Ceará e integra investigação concluída que analisou o papel exercido pelo Município nas políticas de formação continuada de alfabetizadores, tomando como campo de estudo dois Municípios no espaço político-educacional dos anos de 2003 a 2006. Discute as linhas de ação assumidas pelo governo cearense no período e as intenções para a educação estadual, com foco nos desafios específicos de alfabetização e de formação de alfabetizadores, acentuando a tarefa relacionada à efetivação do regime de colaboração e as iniciativas de cooperação entre os entes federados

neste espaço subnacional. O exame é oriundo de análise documental que utiliza como fontes principais os documentos governamentais: Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social – Plano de Governo 2003-2006, o Plano de Educação Básica: Escola melhor, Vida melhor, o Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e o Escola Melhor, Vida Melhor - Relatório de Gestão 2003-2006. Inserem-se como aportes à análise as Mensagens Governamentais à Assembleia Legislativa Cearense e produções da gestão da educação à época, vistas como instrumentos das manifestações governamentais do período. O perfil da ação governamental e o planejamento educacional expressam-se nos documentos em movimentos contraditórios, onde as relações intergovernamentais e a colaboração são eivadas pelo embate entre as intenções declaradas e os percursos vivenciados, ensejando parcos sinais colaborativos e rancos centralizadores.

**Palavras-chaves:** Relações Estado/Municípios. Regime de colaboração. Políticas de formação de alfabetizadores.

### **Abstract**

The text is about the relations between state and municipalities in the state of Ceará and is part of a completed investigation which analyzed the role played by the municipalities in the policies for ongoing training of literacy teachers, taking two municipalities as a study field in the political-educational space from the year 2003 to 2006. It discusses the lines of action set out by the state of Ceará in that period and the intentions for the state education system, with emphasis on the specific challenges of literacy programs and training of literacy teachers, stressing the task related to the enforcement of a framework of collaboration and the cooperation initiatives among the federated entities in this subnational space. The investigation originated from the documental analysis that uses as main sources the government documents: Ceará Citizenship: growth with social inclusion – Government Plan 2003-2006; Basic Education Plan: Better school, Better life; the Final Report by the Ceará Committee for Eradication of School Illiteracy; and Better School, Better life – Management Report 2003-2006. The text also includes, as a contribution to the analysis, the Governmental Messages to the Legislative Assembly of Ceará and productions by the education management system at the time, seen as tools of governmental expression of that period. The governmental action profile and the educational planning are presented in the documents in contradictory movements, in which the intergovernmental relations and the cooperation are riddled with conflicts between declared intentions and actual experiences, showing scarce signs of collaboration and centralizing rancors.

**Keywords:** State/Municipalities relations. Collaboration framework. Literacy teachers training policies.

### **Resumen**

El texto es sobre las relaciones entre estado y municipios en el estado de Ceará e integra investigación concluida que analizó el papel ejercido por el municipio en las políticas de formación continuada de alfabetizadores, tomando como campo de estudio dos municipios en el espacio político-educacional de los años de 2003 hasta 2006. Discute las líneas de acción asumidas por el gobierno de Ceará en el periodo y las intenciones para la educación estadual con un enfoque en los desafíos específicos de alfabetización y formación de alfabetizadores, enfatizando la tarea relacionada a la efectivización del régimen de colaboración y las iniciativas de cooperación entre los entes federados en ese espacio subnacional. El examen es oriundo de análisis documental que utiliza como fuentes principales los documentos gubernamentales: Ceará Cidadanía: crescimento com inclusão social – Plan de Gobierno 2003-2006; el Plan de Educación Básica: Escuela mejor, Vida mejor; el Informe Final del Comité del Estado de Ceará para la Eliminación del Analfabetismo Escolar; y Escuela Mejor, Vida Mejor – Informe de Gestión 2003-2006. Son inseridos como contribuciones al análisis los Mensajes Gubernamentales a la Asamblea Legislativa del Estado de Ceará y producciones de la gestión de la educación en esa época, vistas como instrumentos de las manifestaciones gubernamentales del periodo. El perfil de la acción gubernamental y la planificación educativa son expresados en los documentos en movimientos contradictorios, en los cuales las relaciones intergubernamentales y la colaboración son repletas de embate entre las intenciones declaradas y los recorridos vivenciados, mostrando escasas señales colaborativas y rencores centralizadores.

**Palabras clave:** Relaciones Estado/Municipios. Régimen de colaboración. Políticas de formación de alfabetizadores.

### **Introdução**

Falar de políticas de alfabetização e de formação continuada de alfabetizadores no estado do Ceará, considerando as relações entre Estado e Municípios, as práticas de descentralização, de atuação autônoma, e os exercícios colaborativos entre essas instâncias federativas é uma

tarefa que merece considerar os caminhos que essa prática assume nesse contexto histórico. Este estudo se propõe a colocar algumas bases contextuais para se compreender como se firmam as relações federativas e o papel municipal nas políticas de alfabetização em âmbito local, nas práticas de formação dos professores alfabetizadores, e as formas de colaboração entre Estado e municípios cearenses nesse campo de atuação.

Sob essa consideração se sugere que as formas de fazer política, a dinâmica das relações intergovernamentais e o significado da indução federal e estadual por meio de políticas implementadas no projeto político do Ceará revelam especificidades próprias nas Políticas Educacionais no estado, ensejando formatos peculiares. Na realidade cearense isso aconteceu, sobretudo, a partir dos últimos anos da década de 1990, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no segundo e terceiro Governo de Tasso Jereissati (1995-2002), estabelecendo bases para o governo estadual de 2003 a 2006, sobre o qual se debruça o estudo em se insere as discussões deste artigo.

Este trabalho, em particular, é oriundo de análise documental e apresenta conclusões oriundas do exame dos documentos do governo cearense que tratam da política e gestão da educação no Ceará de 2003 a 2006 como: o documento Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social – Plano de Governo 2003-2006 (CEARÁ, 2003b), o Plano de Educação Básica: Escola melhor, Vida melhor (CEARÁ, 2004a), o Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar – Educação de Qualidade: começando pelo começo (CEARÁ, 2006c) e o documento Escola Melhor, Vida Melhor - Relatório de Gestão 2003-2006 (CEARÁ, 2006a), com o aporte das Mensagens Governamentais à Assembleia Legislativa Cearense dos anos de 2003 a 2006 (CEARÁ, 2003, 2004b; 2005a, 2006b). A análise procura revelar como aparece nestes objetos governamentais as relações entre Estado e Municípios Cearenses nas políticas de alfabetização, de formação docente nessa área e as relações de colaboração.

No texto, a primeira seção procura trazer um olhar breve sobre as características que assume o Governo Estadual cearense a partir de 2003, aferindo nos dispositivos documentais as linhas assumidas de modo geral e pela gestão da educação. Na segunda seção, destaca-se como peça fundamental o Plano de Educação Básica 2003-2006, expressando as intenções do governo cearense para a educação no período, com foco nos desafios educacionais específicos de alfabetização e formação de alfabetizadores. A terceira acentua o desafio relacionado ao regime de colaboração cearense e as iniciativas de cooperação entre os entes no Ceará.

Pelos limites estabelecidos para apresentação das conclusões neste ensaio, faz-se necessário antecipar que as análises realizadas apresentam-se mais completas no conjunto da pesquisa, figurando este texto como um esforço de socialização dos elementos centrais que ela apresenta em seu todo.

### **Governo cearense de 2003 a 2006 e Plano de Educação estadual: (des) continuidades, políticas de educação e esforço colaborativo**

É com base nas trajetórias realizadas pelos governos anteriores (Tasso Jereissati/PSDB – 1995/1998; 1999-2002) que o Governo do Ceará no período de 2003 a 2006 desenha sua ação nas políticas sociais e nas políticas de educação. O Governo do estado cearense iniciado em 2003 aporta-se aos Planos de Governo em desenvolvimento desde 1995, referindo-se ao seu Plano específico como um instrumento consubstanciado nos fundamentos estratégicos que nortearam a elaboração do planejamento estadual anterior, dando prosseguimento à implementação dos programas estruturantes e dos programas e projetos complementares para esse fim. Nas palavras de apresentação do documento “Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social – Plano de Governo 2003-2006” (CEARÁ, 2003b), o então Governador do estado, Lúcio Alcântara, afirma:

O **Ceará Cidadania**, que é o título desse Plano, tem um significado especial, pois implica abrir perspectivas ainda mais promissoras para um Ceará que foi conduzido, pela liderança dos que nos antecederam, à condição de Estado brasileiro que muito avançou nos últimos dez anos na conquista de melhores condições de vida para seu povo. Não obstante, esse avanço apenas serve de incentivo para que se continue cada vez mais perseguindo metas sociais desejáveis já que o estado ainda tem muito a conquistar. (CEARÁ, 2003b, p. 11).

Os componentes do novo Plano de Governo vão surgindo mais nítidos e detalhados nas Mensagens Governamentais dos anos de 2004 a 2006, onde elementos de planejamento e de avaliação anual vão se associando a eixos de trabalho listados no documento matriz. Isso é confirmado por Bezerra (2010), quando demonstra que somente a Mensagem de 2004 (CEARÁ, 2004b) aparece como a primeira a sair genuinamente das mãos de Lúcio Alcântara. Nela, o governador demonstra consciência do legado de seu antecessor, e faz profissão de fé no Estado indutor herdado.

Os chamados Eixos de Articulação do Plano estão denominados como: Eixo Ceará Empreendedor, voltado para o crescimento da economia estadual; Eixo Ceará Vida Melhor, que se apresenta como destinado á melhoria das condições de vida da população cearense, entre estas aquelas referentes à educação; Eixo Ceará Integração, com foco no desenvolvimento regional e local; e Eixo Ceará Estado a Serviço do Cidadão, como uma preocupação com os serviços oferecidos nos diversos eixos na direção do desenvolvimento social e econômico do estado (CEARÁ, 2004b).

O eixo “Ceará Vida Melhor”, entendido no plano de governo como “uma proposta de melhoria de indicadores sociais que preconiza a melhoria da qualidade de vida da população” (CEARÁ, 2004b, p. 97), visa elevar os padrões de serviços sociais básicos, integrando ações relacionadas à educação, saúde, qualificação profissional, segurança, justiça, cultura e esportes, e outras políticas sociais. No eixo acentua-se

o reconhecimento da educação para o pleno desenvolvimento do ser humano, no qual o investimento do Estado num ensino de qualidade emerge como primordial, em especial na educação permanente e aprendizado contínuo, garantindo por esse meio, o domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita. Outro aspecto importante é que para a consecução desse foco, o documento traz explícito o modelo operacional:

As políticas serão concebidas e implementadas de forma planejada, integrada, descentralizada e participativa nas três esferas governamentais, iniciativas privadas, entidades representativas da comunidade e organizações não-governamentais, *buscando sempre a ação em parceria e a promoção da auto-gestão municipal*. (CEARÁ, 2003b, p. 101). (Grifos nossos).

Segundo Bezerra (2010), isso se explica porque o Plano de Governo do Ceará assenta-se no arcabouço gestor e no marco legal adequados à passagem definitiva da gestão dos serviços públicos para a esfera pública não estatal, mantendo a forte tendência descentralizadora das administrações anteriores (1995-2002), sob o argumento de que os resultados acontecem nos municípios e nas comunidades, onde o raio de ação do Estado é limitado. Essa herança se explica porque, segundo Ramos, Lira e Soares (2012), a centralidade da política dos governos que antecederam a gestão 2003-2006 é o fortalecimento da capacidade gerencial dos níveis central, regional, municipal e escolar para oferecerem, com eficiência, os serviços.

No campo da educação, destaca-se como peça fundamental relacionada ao eixo Ceará Vida Melhor a implementação do Plano de Educação Básica 2003-2006, “Plano de Educação Básica - Escola Melhor, Vida Melhor” (CEARÁ, 2004a), expressando as intenções do governo para o período na educação. O texto do Plano Estadual da Educação confirma essa relação ao citar que o documento toma como referência o Plano de Governo “Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social – Plano de Governo 2003-2006”, definidor das diretrizes governamentais

para a gestão do estado (CEARÁ, 2004a). No desenho do Plano de Governo de 2003 a 2006, a elaboração e implementação do Plano de Educação Estadual é um objetivo meio para o alcance da elevação da qualidade de ensino e do perfil educacional da população (CEARÁ, 2003b) e se apresenta como condição precípua para a solidificação das ações nesse campo.

Importa acentuar que o Plano Estadual de Educação é fruto de um longo processo em curso desde 2001 e que culmina com a elaboração dessa proposta para o decênio seguinte. Conforme documentos estaduais (CEARÁ, 2003a, 2004a) as proposições do plano estão relacionadas ao movimento que deu origem ao “Congresso Estadual Escola do Novo Milênio”, de Março de 2002. Como citado na Mensagem Governamental (CEARÁ, 2003a, p. 63),

O Congresso Estadual “A Escola do Novo Milênio” caracterizou-se como ponto de chegada da caminhada vivenciada pelos educadores cearenses na última década e como ponto de partida para o Plano Decenal da Educação Básica. [...] O Congresso Estadual, realizado em 2002, foi um momento de convergência deste conjunto de reflexões/ações/compromissos que deverão gerar o Plano Estadual de Educação Básica para a próxima década.

Na verdade, a Política Educacional assim reconhecida como “Escola do Novo Milênio”<sup>1</sup>, é baseada na ampla mobilização da sociedade para a discussão da escola que se tem e a escola que se quer. O nome faz alusão às mudanças educacionais pretendidas para o início do novo século (CEARÁ, 2001). As discussões e sugestões desse movimento serviram como instrumentos para a formatação das políticas educacionais na gestão a partir de 2003.

<sup>1</sup> O Projeto “Escola do Novo Milênio”, foi financiado pelo Acordo de Empréstimo N° 4591- BR, firmado entre o Governo do Ceará e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – (Banco Mundial), em 06 de agosto de 2001, no valor inicial de US\$ 150 milhões, onde US\$ 90 milhões correspondiam ao financiamento do BIRD e US\$ 60 milhões à contrapartida do Estado do Ceará.

De fato, tomando as práticas já solidificadas, o novo governo incorpora as diretrizes anteriores para dar a própria feição e se especializa, estabelecendo ações focalizadas, revertendo-se no Governo 2003-2006 em objetivos que primem pela elevação da qualidade da educação, a melhoria da oferta dos serviços educacionais, sobretudo a inclusão social. Não se pode, por essa razão, garantir que os governos mantenham como linha somente a continuidade das políticas. Na verdade, conforme Bezerra (2010), o modelo de gestão assumido pela gestão de Lúcio Alcântara, a Gestão Pública por Resultados (GPR), caminha no aprofundamento dos processos de descentralização, mas mostra-se nos documentos instituindo seu instrumento administrativo, como fora para os governos anteriores o discurso do desenvolvimento sustentável.

É perceptível nos documentos as diversas ações feitas de modo participativo e compartilhado com escolas e municípios, em espaços de discussão e de deliberação coletiva, no sentido de criar subsídios e proposições desde as bases dos sistemas de ensino estadual e municipal para a formatação de um Plano de Educação, contribuindo para a sustentabilidade de Políticas da Educação Básica no estado do Ceará, como expresso no documento governamental (CEARÁ, 2003a). Por esses elementos, é necessário reconhecer a tentativa de um processo amplo de formulação dessa política que se manifesta no Plano.

Com essas evidências, pode-se perceber a configuração das relações intergovernamentais revelada em alguns documentos e planos do governo (2003-2006). Ela sinaliza a intenção de um desenho participativo e colaborativo entre as esferas governamentais e a sociedade, sobretudo entre os municípios e o Governo do Estado. Não sinalizam, no entanto, os mecanismos práticos que conduziriam esse modo de relação, em especial, como se posiciona o município nesse formato. É preciso reconhecer, apesar disso, dois processos importantes: primeiro, o que evidencia, neste contexto, a busca de estabelecer políticas de governo, priorizando as estratégias de continuidade das ações entre governos; segundo, o movimento que demonstra os esforços da gestão estadual em

estabelecer espaços de participação e de articulações com a comunidade escolar e com a sociedade civil, sobretudo com as demais unidades subnacionais, que são os municípios. Esses espaços, no entanto, não nascem do uso da participação como instrumento democrático, mas, como observa Bezerra (2010), são frutos da política participacionista e de tendência descentralizadora das administrações anteriores no Ceará, que redesenharam a administração na forma do deslocamento da responsabilização estatal para os entes descentralizados participativos, que institucionalizam a participação como condição para a transferência dos serviços públicos para a sociedade civil.

De modo geral, tanto nas diretrizes do Plano de Governo estadual, bem como no Plano de Educação, estão presentes referências ao Ente municipal e à sua organização e colaboração na produção e na implementação das políticas formuladas pelo Estado, sobretudo como estratégia requerida no âmbito da política e da gestão da educação. Nas palavras de Bezerra (2010, p. 347), “[...] a obra gerencial dos anos do mudancismo se identifica fortemente com a obra municipalizadora”. As tentativas de municipalização vistas no Ceará, desse modo, não se explicam somente pela assunção municipal do Ensino Fundamental, mas amplia-se para uma estratégia gerencial de repercussões mais fortes. A manifestação dessas intenções pode ser vistas também em alguns aspectos do Plano de Educação como a seguir.

### **O projeto de educação cearense de 2003 a 2006: os desafios da alfabetização e da formação de alfabetizadores em colaboração com os Municípios**

No decorrer de 2003, segundo o documento do “Plano de Educação Básica Escola Melhor, Vida Melhor” (CEARÁ, 2004a) desenhou-se mais nitidamente esse perfil assumido no governo Lúcio Alcântara. Conforme descrito na Mensagem Governamental de 2004, no âmbito da Política Educacional Cearense, em 2003, a mobilização, discussão e elaboração do Plano de Educação Básica (2003-2006)

realizadas nesse tempo merecem destaque, por terem exigido esforço da Secretaria Estadual e por terem forte impacto sobre a Política Educacional do Estado (CEARÁ, 2004a). É nesse sentido que, como afirmado pela então Secretária da Educação do Estado do Ceará, professora doutora Sofia Lerche Vieira, tinha-se a expectativa de que o Plano viesse a desempenhar o papel de bússola que norteasse o trabalho cotidiano nas diversificadas esferas da Administração Pública estadual e municipal, incluindo-se as escolas. O plano, nesse formato, seria um instrumento cuja abrangência propunha estender as ações à gestão municipal, às escolas e à sociedade civil.

De acordo com o Plano de Educação Básica do Ceará (CEARÁ, 2004a, p. 17) a partir dos processos coletivos de discussão feitos na elaboração do Plano é que se delinearão dez desafios para o desenvolvimento da educação cearense nesse contexto:

- 1) Universalização progressiva do Ensino Médio nas localidades urbanas e rurais;
- 2) Apoio ao desenvolvimento da educação infantil e implementação das políticas de inclusão para jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e comunidade indígenas;
- 3) Redução do analfabetismo de jovens e adultos;
- 4) Garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno;
- 5) *Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita;*
- 6) Ampliação progressiva da jornada escolar;
- 7) *Aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação;*
- 8) Modernização do processo de gestão e controle social do sistema de ensino;
- 9) Aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de análise dos resultados educacionais;
- 10) *Regulamentação e efetivação do regime de colaboração Estado/Municípios.* (CEARÁ, 2004, p. 17) (Grifos nossos).

No escopo desse trabalho, destaca-se para um olhar mais atencioso os itens que se referem às ações de alfabetização (desafio 05), e de colaboração entres os entes federados (desafio 10). Tais temas servem

como balizas para a aferição das práticas de relações intergovernamentais, e nelas as ações de descentralização e municipalização das políticas de alfabetização, de formação continuada de alfabetizadores e do papel exercidos pelos entes.

Na compreensão desse estudo, o desafio da “Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita” aparece como uma situação a ser cuidada na educação cearense. Dados do SAEB 2001 revelaram à época que quanto às competências a serem adquiridas por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, grande parte dos alunos cearenses encontravam-se em escalas de desempenhos ruins, figurando com 37,73% em estágio muito crítico, 37,59% em estágio crítico, e 22,54% em estágio intermediário. Em outras palavras, a maioria dos alunos não conseguiu atingir um patamar que demonstrasse que são leitores com nível de compreensão de textos adequados para a 4ª série. Essa realidade levou a Secretaria Estadual da Educação a dizer em documento do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (CEARÁ, 2004c, p. 8) que

*A persistência de tais indicadores coloca em cheque a qualidade do ensino oferecido e incita processos de intervenção através de um conjunto de medidas para tentar reverter essa situação. Para tanto, faz-se urgente atacar o problema em seus pontos chaves: garantir a presença de todas as crianças na escola oferecendo a elas condições de uma boa alfabetização. (Grifos nossos).*

Note-se que a fala da Secretária Estadual da Educação nesse documento refere-se à perspectiva de ações universalizadas, segundo as quais “todas” as crianças tenham condições de ser alfabetizadas; sugerindo, também, nas entrelinhas, ação ampla em prol dessa garantia que se supõe expressar uma política de alfabetização e de formação dos professores alfabetizadores, igualmente alargada em seus objetivos e com capacidade de garantir condições e recursos para intervenção nesse problema tão complexo.

O grave problema do baixo desempenho na área de Língua Portuguesa, detectado pelos sistemas de avaliação no Ensino Fundamental e Médio, leva a crer que o problema é mais grave do que o suposto, e sugere tomada de decisão em sua origem. O problema encontra-se nos primeiros anos de escolarização e de alfabetização. Pode-se dizer, ainda, que o apelo a políticas de alfabetização mais sólidas, revelado no baixo grau de desempenho dos sistemas de avaliação, expõe o problema da insuficiência na formação dos alfabetizadores e nas condições de trabalho nas escolas.

Por esses elementos o Plano de Educação cearense, mesmo não falando diretamente em processos de alfabetização, descreve nesse desafio a preocupação em desenvolver estratégias que incidam sobre aspectos como formação docente e acompanhamento, aquisição e distribuição de material didático adequados, criação e melhoramento de espaços de leitura na escola e iniciativas de renovação da prática pedagógica. No entanto, nas metas previstas no Plano estadual não apontem para processos de formação e de renovação da prática dos alfabetizadores, mas para alterações quantitativas no tempo das aulas de Língua Portuguesa, atenção aos equipamentos como bibliotecas e outros insumos. Fica demonstrada nos documentos a prioridade de ações por meio de projetos e programas pontuais, em detrimento de uma política global de alfabetização e das carências de formação dos alfabetizadores que se revelavam mais incisivas. Desse modo, o Plano não desenha uma política cearense para a alfabetização, tampouco para a formação continuada de alfabetizadores, que se apresentam como necessidade nos indicadores e nas proposições educacionais do estado.

Demonstrativo dessa necessidade é que no ano de 2004 foi criado por iniciativa da Assembleia Legislativa do Ceará o “Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE)”. A criação desse Comitê aparece como um divisor de águas no que se pode chamar de constituição de uma política cearense de alfabetização e de formação de alfabetizadores. Como bem dito na apresentação do “Relatório Final

do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar – Educação de Qualidade: começando pelo começo” (CEARÁ, 2006c), o comitê toca fundo no problema central da educação pública cearense que é a presença inquietante e denunciadora de crianças e adolescentes nas escolas que, apesar de muitos anos de escolaridade, não dominam as habilidades mínimas de leitura e escrita.

O Comitê se intitula como uma instância de caráter plural, democrática e representativa, como um pacto societário para a eliminação do analfabetismo escolar, e acima de tudo, no contexto amplo das políticas de alfabetização, a “expressão de um movimento articulador e agregador de diferentes forças da sociedade civil e política” (IDEM) <sup>2</sup>.

A importância do Comitê como sinalizador das questões evidentes na área da alfabetização no Ceará e como instrumento de mobilização e indicação para os governos com vistas a uma tomada de posição e incorporação em suas agendas desse problema, manifesta-se pela amplitude de seus objetivos que preconizam a construção de uma política de alfabetização para o Ceará. De fato, os objetivos do Comitê tocam em pontos cruciais nesse sentido: a realidade da alfabetização e os resultados nas escolas, a formação dos professores alfabetizadores e a prática e condições de trabalho docente para a alfabetização das crianças.

No primeiro objetivo o Comitê desejou identificar por meio de três pesquisas 1) o nível do analfabetismo e as condições para a alfabetização escolar de alunos egressos da 1ª série do Ensino Fundamental num diagnóstico do nível de alfabetização realizado em 49 municípios cearenses, 2) as condições e formas de organização do trabalho escolar e trabalho docente, e 3) os mecanismos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e as políticas e experiências exitosas de alfabetização no estado. Os segundo e terceiro objetivos incidiram na discussão sobre a alfabetização de crianças em dois seminários sobre as concepções e práticas de alfabetização com a participação da sociedade civil e

<sup>2</sup> O Comitê atuou com o UNICEF, a UNDIME, o INEP-MEC, a Secretaria de Educação Básica do Ceará, as Universidades cearenses federais e estaduais, sindicatos, órgãos de controle social, como o Conselho de Educação do Ceará, e instituições governamentais e não governamentais.

educadores em geral, como também na realização de sete audiências públicas da Assembleia Legislativa nas macrorregiões do interior do estado e na capital. Para o comitê, esse espaço, além de promover a discussão e reflexão sobre a alfabetização possibilitou “(re) inserir na agenda dos Municípios a existência e a gravidade da problemática do analfabetismo escolar e a importância da alfabetização no processo de escolarização e educação das crianças” (CEARÁ, 2006c, p. 29). Em seu quarto objetivo, o Comitê pretendeu dar elementos para incitar a criação de políticas governamentais sólidas nessa direção, contribuindo para a formulação e implementação dessas políticas a partir dos resultados aferidos nas três pesquisas realizadas.

De modo geral, tomando os objetivos do Comitê como linhas de pensamento, pode-se inferir que o estado do Ceará se apresentava em 2004 requerendo uma Política voltada para a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita até a 2ª série/ano do Ensino Fundamental e, agregada a ela, uma ação voltada para a formação inicial e continuada e para as condições adequadas de trabalho para os alfabetizadores. Essa exigência apontava para uma ação mais articulada que considera o problema com implicações nas três esferas de governo, a União, o Estado e os Municípios.

No campo da formação continuada, o texto do “Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar – Educação de Qualidade: começando pelo começo” (CEARÁ, 2006c), é incisivo em acentuar a necessidade de assegurar aos alfabetizadores “uma política e formação continuada que responda aos problemas colocados na prática, qualificando sua atuação no campo da alfabetização, em especial quanto aos conhecimentos específicos de leitura e escrita” (CEARÁ, 2006c, p. 92).

Essa necessidade é atestada na pesquisa sobre as condições de organização do trabalho escolar e do trabalho docente e dos mecanismos de formação inicial e continuada existentes no Ceará. Tais pesquisas revelaram que, em sua grande maioria, os docentes apresentavam graves

lacunas acerca da compreensão teórico-metodológica sobre alfabetização e sobre leitura e escrita. A pesquisa realizada com alunos e professores em instituições públicas cearenses de formação de professores acentuou ainda mais a compreensão que “há um desconhecimento generalizado sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança” (CEARÁ, 2006c, p. 118), o que revela a recorrente necessidade da formação continuada para atender a esse problema.

O levantamento dos mecanismos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores revelados pela pesquisa revela, ao ver desse estudo, que o espaço mais adequado e necessário para a formação dos professores alfabetizadores é, acima de tudo, a formação continuada, e que, atuando com mais frequência nas redes municipais de ensino, sugere a promoção de políticas de formação continuada de alfabetizadores no estado e nos municípios.

Do conjunto de recomendações do comitê aos gestores das Políticas Educacionais figuram duas indicações sobre o assunto. A primeira, no âmbito do objetivo de que os alunos sejam atendidos por professores capacitados na área de alfabetização de crianças, sugere uma ação para a “oferta de programa permanente de formação e atualização em alfabetização de crianças” (CEARÁ, 2006c, p. 131), oferecido a professores em exercício. A segunda, no âmbito do papel das instituições de formação superior dos professores, propõe “auxiliar as Secretarias Municipais de Educação na formulação e implementação de políticas públicas direcionadas para a alfabetização das crianças” (CEARÁ, 2006c, p. 133).

De modo mais amplo o Comitê faz referência textual às responsabilidades dos gestores educacionais, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, para a adoção de algumas políticas que venham a garantir sistemas educativos de qualidade. É no detalhamento dessas recomendações que ele traz recorrentes proposições que sugerem em sua maioria a ação da gestão municipal para esse fim, minimizando o papel da União e do Estado nessa empreitada. Neste sentido, vincula-

se a política de alfabetização e de formação docente nessa área à ação dos gestores municipais, inscrevendo nas competências municipais as iniciativas para a garantia de condições internas, administrativa, financeira e pedagógica, para que os processos de alfabetização sejam o foco prioritário no Ensino Fundamental. O comitê deste modo não visualiza a política de alfabetização como uma tarefa compartilhada nas três esferas administrativas, mas como uma função dos Municípios.

Participando do Comitê na equipe de coordenação, a Secretaria Estadual da Educação Básica, ao contrário de acionar estratégias para a solidificação de uma política de alfabetização em atendimento aos problemas apresentados e às recomendações do Comitê, assume outro rumo. As palavras da então Secretária de Educação do Estado, Sofia Lerche Vieira, defendem o argumento de que as pesquisas do Comitê

[...] constituem um todo sistêmico cujas conclusões, constatações e considerações podem ser utilizadas para *nortear políticas municipais* de educação, elegendo os *focos de atuação* onde devem ser dirigidos os investimentos”. (CEARÁ, 2006c. p. 13). (Grifos nossos).

A Secretaria Estadual da Educação Básica também transfere para a responsabilidade municipal as iniciativas de alfabetização, como ação que deve se configurar com práticas focalizadas nos investimentos financeiros e não como um projeto completo de educação. Ainda que concordando com a ideia de que as políticas de alfabetização se materializem sempre no município, é oportuno defender o argumento de que essa perspectiva seja integradora de contribuições municipais, estaduais e federais, visando ao esforço conjunto para que os entes federados alcancem simetria no que se refere à alfabetização de crianças.

O município, assim, é convidado a assumir uma tarefa de condução de um projeto pedagógico com fins na alfabetização em tempo e de todas as crianças na idade escolar. A Secretaria da Educação Básica do Ceará, ao contrário, antes mesmo da vigência do Comitê e de suas recomendações, assume práticas focalizadas e não uma política ampla.

Realiza como iniciativa frente aos indicadores deficitários de leitura e escrita no Ceará, entre outras ações fixadas em investimentos em infraestrutura e equipamentos, a publicação de uma coleção de literatura infantil (CEARÁ, 2006a). Mesmo considerando a grande validade como material adequado para a apropriação da leitura e da escrita, essa ação não se manifesta como uma tomada de decisão na direção dos problemas estruturais de analfabetismo escolar no estado.

Confirma-se, de tal maneira, a indefinição no Plano de Governo e no Plano inicial de Educação do novo Governo do Ceará (2003-2006) com as ações para a formação continuada dos professores alfabetizadores. As ações, conforme se verá na próxima seção, se efetivam no Ceará em projetos e programas contingentes, particularmente no escopo do sétimo e do décimo desafio do Plano de Educação Estadual. Refere-se ao “[...] aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação” e da “Regulamentação e efetivação do regime de colaboração Estado/Municípios” (CEARÁ, 2004a, p. 7). Não se solidificam, no entanto, como política ampla de alfabetização e de formação de alfabetizadores, como embrião de um Sistema Estadual de Alfabetização assentado em bases sólidas e permanentes.

### **O regime de colaboração cearense e sua expressão nas políticas de educação**

No que se refere ao desafio da regulamentação e efetivação do regime de colaboração entre Estado e Municípios, o Plano da Educação visualizou a construção de mecanismos que garantissem ações compartilhadas entres estes entes, assegurado em dispositivos legais e solidificados em bases sociais e operacionais para uma cooperação ampla (CEARÁ, 2003b; 2004a). O desafio é citado como um dos programas essenciais para a articulação das políticas estaduais entre Estado e Municípios, sobretudo naquilo que se refere a ações de garantia do atendimento escolar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. O programa previu como meta ampla a efetivação do

regime de colaboração cearense nos 184 municípios<sup>3</sup> do estado no decorrer dos quatro anos (2003-2006). Dentre seus objetivos e estratégias parece oportuno citar alguns em destaque.

Estabelecer diretrizes, normas e procedimentos eficientes para a consolidação *do regime de colaboração em parceria com municípios e a sociedade civil organizada*;

Implantar condições básicas (políticas, administrativas, técnicas e financeiras) para uma formação de uma rede única de ensino e a *sistematização da cooperação técnica entre Estado e Município*, com a convergência progressiva das características básicas de sua estrutura e funcionamento. (CEARÁ, 2004a, p. 71). (grifos nossos).

Denominada por Vieira (2010) como fase de organização do Regime de colaboração cearense, este movimento se apresenta incorporando as estratégias sugeridas de envolvimento dos entes federados na formatação de mecanismos e de ações com essa finalidade, apoiadas em relações intergovernamentais mais aproximativas, tanto entre os governos municipais e estadual, quanto com outras instituições<sup>4</sup>, por meio de arenas amplas de debate, como fóruns de negociação federativa, para usar a expressão de Abrucio (2010).

A experiência dos seminários acerca do regime de colaboração decorridos entre 2004 e 2005 no Ceará revela a busca do Estado exercendo um papel coordenador na criação de mecanismos de coordenação intergovernamental. A perspectiva seria ao mesmo tempo em que acentuassem as tarefas específicas e responsabilidades no eixo municipal e estadual, colaborassem com a solidificação dos espaços de ação conjunta, evitando conflitos desencadeados com a municipalização do ensino a partir de 1995, que, vez por outra, eclodiam em práticas

<sup>3</sup> Conforme o Relatório de Gestão 2003-2006 da Secretaria da Educação Básica do Ceará (CEARÁ, 2006a), em 31 de Janeiro de 2005, na ocasião do I Seminário do Regime de Colaboração, efetivou-se a apresentação das ações colaborativas realizadas em 2003 e 2004 e a assinatura dos Termos de Adesão ao Regime de Colaboração por 184 municípios já com todos os dispositivos firmados. (CEARÁ, 2004a).

<sup>4</sup> É atestada por Vieira (2010), e no relatório de gestão de 2003-2006 (CEARÁ, 2006a), a participação de entidades importantes nesse diálogo como a UNDIME-CE, a APRECE (Associação dos Prefeitos do Ceará), o Conselho de Educação do Ceará (CEC), entre outras.

municipalistas competitivas (VIEIRA, 2010). Naquilo que se projeta como relações intergovernamentais recíprocas existem sinais na construção do regime de colaboração e na sua efetivação que atestam o movimento de interiorização da Secretaria Estadual a Educação e de integração de políticas entre Estado e Municípios. No que se refere a iniciativas mais amplas, podemos recortar para esse texto uma questão básica entre as demais, a saber, o apoio técnico na elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME's).

No campo da ação colaborativa na elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME's), observa-se na iniciativa de apoio técnico com suporte nas diretrizes políticas definidas em âmbito estadual e federal, com a parceria do CENTEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária), que é reconhecido como instituição com larga experiência em gestão municipal. A ação de apoio técnico incidiu em atividades de formação de técnicos do órgão central da Secretaria Estadual de Educação e dos órgãos regionais (CREDE's), com a presença das universidades locais, visando à organização e oferta, de modo regionalizado, de momentos de multiplicação dos estudos por meio de capacitações com secretários e técnicos das equipes municipais, apoiadas por publicações lançadas pela Secretaria Estadual. como a coleção "Indicadores Municipais" (CEARÁ, 2006a, 2005b). Ao lado disso, importa assinalar o momento complementar que se define como formação de assessores para a avaliação e acompanhamentos dos PME's<sup>5</sup>.

O exercício exprime, assim, a presença do ente estadual comandando os processos, e deixando a elaboração dos planos municipais, entregues no órgão estadual, muito mais como cumprimento de metas do que oportunidade efetiva de planejamento educacional. Como acusado no relatório da gestão da educação de 2003-2006, a ação passou a integrar o regime de colaboração em implementação e adquiriu grande relevância política e técnica para a gestão estadual.

<sup>5</sup> É importante nesta ação atestar que, até o final do período estipulado para esse processo de elaboração, o Ceará contava com 94% (173) dos municípios com seus PME's elaborados e entregues na Secretaria Estadual, cujo planejamento apontava para o quadriênio 2005-2008, sendo que alguns já previam metas para o decênio 2005-2015

Na mesma proporção, mostra-se igualmente com a possibilidade de se instalar práticas de planejamento educacional no plano local, assegurando os movimentos internos de constituição de uma política educacional municipal. Fala-se de possibilidade, porque isso não demonstra claramente se o esforço estadual sucede em favor da solidificação da estrutura municipal para a gestão e alcance dos objetivos estaduais ou dos objetivos do PME; tampouco revela se esse movimento se constitui como tendência permanente de colaboração dos entes federativos ou se ocorrem apenas a minimização e a redução do papel municipal como executor dos objetivos definidos no contexto estadual, à medida que pode desenhar seus planos sob as diretrizes das políticas estaduais e nacionais. Assim a cooperação estadual na elaboração dos PME's pode significar a integração das políticas pensadas nos PME's às Políticas estaduais e a seu Plano de Educação Básica (CEARÁ, 2004a), não deixando transparecer em que medida fica os exercícios de autonomia na elaboração dos instrumentos municipais de planejamento educacional, ou até que ponto tais políticas são originadas de agendas educacionais municipais.

Com base nos documentos analisados (CEARÁ, 2004a; 2006a), parece mais seguro dizer que, a versão cearense do regime de colaboração, em contraposição às intenções declaradas, pode ser vista como uma situação em que o projeto da educação estadual é que se impõe e se sobressai, na proporção em que o papel municipal é de requerer e recepcionar a assistência técnica e financeira do Estado em diferentes programas. A análise das oportunidades de colaboração federativa, portanto, põe em suspenso a natureza recíproca requerida nessa relação, sobressaindo a interferência ou a atuação estadual em aspectos técnico-pedagógicos em detrimento da solidificação da autonomia técnico-pedagógica municipal naquilo que lhe compete como ente federativo no campo da política educacional nesse território, podendo colaborar com o ente estadual. O regime de colaboração cearense, por esse perfil, acaba sendo reconhecido como um estranho “consenso”

de repasse para o nível subnacional das tarefas educacionais estaduais (BEZERRA, 2010). Essa postura estadual pode ser decorrente do que teórico e historicamente é chamado pelos estudiosos de “fragilidade da rede municipal” (ABRUCIO, 2001; MELLO, 1996) no que se refere à competência técnica e administrativa de suas equipes e aos entraves políticos para gerir a educação em seu âmbito.

Por esses elementos é possível afirmar que o Regime de Colaboração cearense, articulador dos esforços de descentralização/municipalização das políticas educacionais no estado e das relações entre Estado e Municípios em suas autonomias, se mostra dinâmico e em busca de seu lugar preciso, na medida em que transita entre a solidificação de relações colaborativas e da assunção dos papéis governamentais na gestão dos serviços educacionais, e, ao mesmo tempo, rende-se às práticas de uma hierarquização das relações, essencialmente verticalizadas, com acento na centralização do poder no ente estadual (CURY, 2010).

### **Elementos conclusivos**

O perfil governamental e o planejamento educacional expressam-se nos documentos em movimentos contraditórios, onde as relações intergovernamentais e a colaboração são eivadas pelo embate entre as intenções declaradas e os percursos vivenciados, ensejando parcos sinais colaborativos e ranços centralizadores. É visto que no campo das relações intergovernamentais a gestão da educação cearense de 2003-2006, considerando essa imprecisão dinâmica das relações, ora interventivas, ora compartilhadas, aprofunda mais os esforços de ação conjunta de sistemas de ensino com os Municípios.

Por outro lado, há um movimento intenso nos diversos programas educacionais dando relevância ao desenvolvimento de ações nos municípios, com frequência pactuadas em convênios e termos de adesão. Ainda que concordando que as políticas de alfabetização se materializam sempre no município, é oportuno defender que essa ação seja integradora

de contribuições entre os entes federados como um esforço conjunto e nacional. É, portanto, uma iniciativa de cunho federativo e essencialmente colaborativo.

É importante dizer que se destacam como articulados dentro do projeto educativo cearense a aproximação visível entre solidificação do regime de colaboração e organização dos sistemas de ensino e de formação. Alguns aspectos descritos nos documentos podem ser considerados como elementares desse perfil da política e gestão da educação cearense à época: a natureza compartilhada das ações de discussão e decisão com os diversos segmentos governamentais e não governamentais numa chamada “cultura de cooperação social” e por meios de arenas amplas, na qual se inclui incisivos esforços de regulamentação operacionalização do regime de colaboração cearense ainda em construção.

De um modo, as ações pontuais listadas são demonstrativas do desenvolvimento de iniciativas onde se solicita a parceria entre Estado e Municípios num maior esforço colaborativo e divisão de responsabilidades. De outro, são também traços de estadualização das políticas municipais, na medida em que projetos e programas do nível estadual são incorporados pelo nível municipal. São situações que apresentam questionamentos acerca de em qual planejamento educacional está ancorando a gestão da educação nos municípios.

Assim, nos deslocamentos do governo da educação estadual em direção aos eixos locais onde as políticas são efetivamente executadas não se revelam os rompimentos ou as negociações desejadas com a Política Educacional elaborada em âmbito estadual, na tentativa da formatação visível de uma Política Educacional municipal e da relação cooperativa na constituição de objetivos comuns sem ferir os espaços de autonomia de ambos.

Nesse sentido, pode-se considerar que nas práticas exercidas pelo Governo do Estado do Ceará e em especial pela Secretaria Estadual da Educação Básica, no período de 2003 a 2006, são reconhecidas como de

maior solidificação do esforço histórico de aproximações entre a gestão da educação nos planos estadual e municipal. Neste esforço, ficam claros os deslocamentos do Governo da educação estadual em direção ao eixo local onde as políticas são executadas, ante o irreversível processo de municipalização do Ensino Fundamental que estava em curso no País, considerando, em especial, as alterações ocorridas desde a implementação do FUNDEF e o papel que este exerceu neste processo. Não se revelam, no entanto, as rupturas desejadas no âmbito municipal com as políticas educacionais formuladas em âmbito estadual, na tentativa de formatação dessas no contexto municipal e da relação compartilhada e cooperativa na constituição de objetivos comuns com a educação estadual, sem que a autonomia de ambos fosse comprometida. Nesse espaço relacional, define-se, claramente, quem é o vencedor nesse jogo.

## Referências

ABRUCIO, 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. p. 39-70.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A reconstrução das funções governamentais no federalismo brasileiro. In HOFMEISNTER, Wilhelm; CARNEIRO, José Mário Brasiliense. **Federalismo na Alemanha o e no Brasil**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, v. I, n. 22, abril, 2001. p. 95-105.

BEZERRA, José Eudes Baima. **Princípios da subsidiariedade, corporativismo e educação: para a crítica da gestão participativa**. 2010. 384 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010. Orientadora: Ana Maria Dorta de Menezes.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará. 2006c.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 99-124	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	-----------	----------------

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2004** - Abertura da Sessão Legislativa. SEPLAG, Fortaleza, 2004b.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2005** - Abertura da Sessão Legislativa. SEPLAG, Fortaleza, 2005a.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Educação Básica: Indicadores municipais**. Livro D. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2005b.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2006** - Abertura da Sessão Legislativa. SEPLAG, Fortaleza, 2006b.

CEARÁ. **Mensagem à Assembleia Legislativa**: abertura da sessão legislativa. Fortaleza: SEPLAN, 2003a.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica, **Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP)** - Área: Educação Básica, Fortaleza, 2004c.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **A reforma da Educação Básica no Ceará**: uma construção coletiva. Mimeo. 2001.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Escola melhor, vida melhor: relatório da gestão 2003- 2006**. Fortaleza: Nacional, 2006a.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Educação Básica Escola Melhor, Vida Melhor**. Ceará – 2003/2006. Fortaleza, 2004a.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Coordenação (SEPLAN). **Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social** – Plano de Governo 2003-2006 – Administração Lúcio Alcântara. Fortaleza: SEPLAN, 2003b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-167.

MELLO, Marcus Aandré. Crise federativa, guerra fiscal e “hobbesianismo municipal” efeitos perversos da descentralização? **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 3, p. 11-20, 1996.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; LIRA, L. M.; SOARES, B. I. .B. A reforma do Estado e modernização da gestão da educação básica no Ceará (1995-2006). **Holos**, ano 28, v. 2, p. 261-274, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 271-286.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

*Prof. Dr. Clotenir Damasceno Rabelo*

Secretaria Municipal da Educação do Município de Icapuí, Ceará - Brasil  
Grupo de pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Básica  
E-mail: clotenir<sup>dr</sup>@gmail.com

*Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa em Educação Superior  
E-mail: alda@ufrner.br

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **Diagnóstico do Plano de Ações Articuladas: o perfil da gestão da educação municipal**

Diagnosis of the Actions Articulated Plan:  
the profile of management of municipal education

Diagnóstico del Plan de Acción Articuladas:  
el perfil de la gestión de la educación municipal

*Ilma de Andrade Barleta*

Universidade Federal do Amapá – Brasil

#### **Resumo**

O objetivo deste texto é analisar os indicadores de gestão educacional presentes no diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (PAR), para traçar o perfil da gestão dos municípios amapaenses. O foco central é a dimensão do PAR denominada de Gestão Educacional, área Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, que apresenta um conjunto de indicadores que sinalizam a possibilidade de construção da gestão democrática. Para tanto, foi realizada revisão da literatura e análise documental do PAR de municípios do Estado do Amapá. A partir disso, podemos dizer que a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino dos municípios pesquisados ainda é um desafio. Isso porque a educação municipal apresentou no diagnóstico do PAR traços autoritários e centralizadores da gestão, como é o caso da: indicação política para o cargo de Diretor das unidades escolares, falta de atuação do

Conselho de Alimentação Escolar, inexistência do Conselho Municipal de Educação, desestímulo à construção do Projeto Político Pedagógico e ausência de Plano Municipal de Educação.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Plano de Ações Articuladas. Reforma educacional.

### Abstract

The aim of this text is to analyze the indicators of educational management in diagnosis of the Actions Articulated Plan (PAR), to draw the profile of the management of municipalities from Amapá. The central focus is the dimension of PAR denominated of Educational Management, area democratic management: articulation and development of the education systems, that it presents a group of indicators that signal the possibility of construction of the democratic management. It was performed revision of the literature and documental analysis of the PAR of municipalities of the State of Amapá. Starting from this, it can be said that the efetivation of the democratic management in the education systems of the municipal districts researched is still a challenge. This is because the municipal education presented in the diagnosis of PAR authoritarian traits and centralizing management, such as the: political indication for the position of director of school units, lack of acting of the Council of School Feeding, absence of the Council of Municipal Education, discouragement to the construction of the Pedagogic Political Project and absence of the Municipal Education Plan

**Key-words:** Democratic management. Actions Articulated Plan. Educational reform.

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los indicadores de la gestión en la educación que se encuentran en el diagnóstico del Plan de Acción Articuladas (PAR), para diseñar la gestión de los municipios de Amapá. El foco central es el tamaño del PAR llamada de Gestión Educativa, área de Gestión Democrática: articulación y el desarrollo de los sistemas educativos, que presenta un conjunto de indicadores que señalan la posibilidad de construcción de una gestión democrática. Fue realizada una revisión en la literatura se analisis documental del PAR de los municipios de Amapá. A partir de esto, se puede decir que la realización de la gestión democrática en los municipios investigados sigue siendo un desafío. Esto es debido a que la educación municipal presentó en el diagnóstico del PAR rasgos autoritarios y centralizacion de la administración, como: indicación

política para el cargo de director de las unidades escolares, la falta de acción del Consejo de la alimentación escolar, la falta del Consejo Municipal de Educación, desincentivo a la construcción del Proyecto Pedagógico Política y la ausencia de Plan de Educación Municipal.

**Palabras clave:** Gestión democrática. Plan de las Acciones Articuladas. La reforma educativa.

## **Introdução**

A política educacional brasileira tem passado por transformações que expressam a redefinição da atuação do Estado no enfrentamento da crise do sistema capitalista. Dentre as mudanças existem aquelas voltadas para a gestão dos sistemas de ensino e da escola, que por meio das políticas públicas educacionais buscam alinhar as práticas escolares aos interesses individuais. A questão da gestão da educação merece atenção no cenário das reformas em curso no campo educacional, pois representa em certa medida a ofensiva neoliberal à construção da educação pública democrática.

Diante disso, o objetivo deste texto é analisar os indicadores de gestão educacional presente no diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (PAR), para traçar o perfil da gestão dos municípios amapaenses na atual conjuntura político-social. Para tanto, foi realizada revisão da literatura e pesquisa documental do PAR dos municípios, que vigorou no período de 2007 a 2010. O foco desse estudo é área denominada Gestão Democrática: articulações desenvolvimento dos sistemas de ensino, da dimensão Gestão Educacional, que corresponde a uma das quatro dimensões que compõem o PAR. A seleção dos municípios ocorreu a partir de três critérios: a) oferta do Ensino Fundamental completo (anos iniciais e finais) na rede de ensino municipal pública; b) município com maior IDEB e; c) município com menor IDEB.

Para apresentar o estudo realizado, inicialmente foi feita uma discussão sobre a política educacional, com ênfase nas transformações

na gestão dos sistemas de ensino com a política do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Em seguida, analisamos o diagnóstico realizado pelos municípios amapaenses sobre a gestão educacional nos seus respectivos PAR, com destaque para os indicadores de gestão democrática e a pontuação declarada pelos municípios.

As considerações sinalizam que a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino dos municípios pesquisados ainda é um desafio. Isso porque a educação municipal apresentou no diagnóstico do PAR traços autoritários e centralizadores da gestão, como é o caso da: indicação política para o cargo de Diretor das unidades escolares, falta de atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), inexistência do Conselho Municipal de Educação (CME), desestímulo à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e ausência de Plano Municipal de Educação (PME).

### **A política educacional do MEC: a descentralização da gestão**

De acordo com Rodríguez (2004) para o enfrentamento da crise econômica e o ajustamento da economia alguns países da América Latina, em especial o Brasil, tem buscado efetivar a descentralização via municipalização da educação. Essa ação visa renovar os sistemas educativos modernizando-os segundo as exigências da economia capitalista. Como elemento da reforma educacional a descentralização da oferta educativa corresponde à redefinição do papel do Estado, em sua relação com os demais entes federados, para a garantia do direito à educação.

Com foco nas novas exigências do mercado a reforma educacional dos anos de 1990 impulsionou as mudanças nos padrões da gestão pública e no funcionamento dos sistemas educacionais. Era necessário formar um novo cidadão produtivo para atender as demandas da economia globalizada e ao mesmo tempo reduzir os gastos do Estado com essa

formação, bem como potencializar a atuação do Estado brasileiro no sentido da centralização das tomadas de decisões no campo da política educacional e controle através das avaliações de resultados.

Uma das estratégias dos reformistas<sup>1</sup>, segundo Rodríguez (2004), têm sido as transformações no campo da gestão buscando valorizar as ações do tipo: descentralização administrativa e pedagógica; fortalecimento das capacidades de gestão; autonomia escolar e participação da comunidade; aperfeiçoamento dos sistemas de informação e gestão e; avaliação/medição de resultados/rendição de contas.

Estudos recentes sobre a gestão da educação básica (CABRAL NETO; CATRO, 2007; FONSECA, 2009; DOURADO, 2007; CASTRO, 2008; OLIVEIRA, 2009) apontam para um processo de mudança, trazido pelos marcos regulatórios nacionais em resposta as determinações e orientações do plano internacional. Destacam que a reforma da educação tem introduzido a gestão gerencial na esfera pública, a responsabilização da comunidade escolar na operacionalização de ações pensadas centralmente, a busca pela racionalização financeira que deve ser alcançada através do uso eficaz dos recursos. Esses elementos são disseminados, pelos formuladores das políticas educacionais, como capazes de alcançar um padrão de qualidade para a educação brasileira e, por conseguinte, inserir o País de maneira competitiva na economia globalizada.

A legislação educacional brasileira vem conformando em certa medida os princípios da reforma, para a sua análise se faz necessário considerar que “a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates” (ADRIÃO; CARMARGO, 2007, p. 64). Para as transformações no campo da gestão educacional a gestão democrática surge como princípio para os sistemas de ensino público - fruto do embate e das disputas entre os grupos sociais antagonísticos entorno de um projeto de educação e de sociedade -, embora na prática venha sendo estimulada a gestão gerencial.

<sup>1</sup> De acordo com Rodríguez (2004, p. 21) as orientações dos organismos internacionais (CEPAL/ UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento) centradas em questões voltadas para: qualidade, eficiência e equidade, foram determinantes para a arquitetura da reforma educativa na América Latina.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) estabelece a gestão democrática como princípio do ensino público (art. 206, inciso VI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 também legitima a gestão democrática quando estabelece no Art. 3, Inciso VIII: “gestão democrática do ensino público”, repetindo o texto constitucional e normatiza no Art. 14 que: “os sistemas de ensino público definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” e, como princípio, menciona a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” (inciso I) e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (inciso II).

Notadamente, a incorporação do princípio da gestão democrática nos textos oficiais expressa a luta entre os setores progressistas e conservadores da sociedade no contexto histórico de sua formulação. Contraditoriamente, na prática social e política palavras como: autonomia, participação e gestão democrática, poderão representar uma mera articulação entre o nível central - responsável pela construção teórico-ideológica da proposta – e o nível local – responsável pelo sucesso da política educacional.

O esforço governamental em colocar em prática as mudanças no campo educacional pode se visualizado na política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que por meio do Acordo de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n.º. 6.094/2007, anunciou a busca pela melhoria da qualidade da educação.

Tal objetivo deverá ser alcançado, segundo o discurso oficial, mediante a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados, a participação das famílias e da comunidade, a materialização dos programas e a assistência técnica e financeira. Para as mudanças que deveram ocorrer na Educação Básica e para ter acesso aos programas, a assistência técnica e financeira, os Estados, Municípios e o Distrito Federal precisaram assinar o Termo de Adesão ao Compromisso Todos

pela Educação, assumindo a responsabilidade de elaborar seus respectivos PAR, considerando as vinte e oito diretrizes que fazem parte do Acordo de Metas. O Índice de Desenvolvimento da Educação<sup>2</sup> (IDEB) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

O PAR é um documento plurianual que deve ser elaborado mediante apoio técnico de comissões vinculadas ao MEC que assessoram as comissões locais que integram as Secretarias de Educação. O PAR engloba quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Essas dimensões apresentam indicadores específicos que devem receber uma pontuação corresponde as seguintes recomendações: a) pontuação 4: situação positiva, não serão necessárias ações imediatas; b) pontuação 3: situação satisfatória, mais aspectos positivos do que negativos ; c) pontuação 2: situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, serão necessárias ações imediatas e estas poderão contar com apoio técnico e/ou financeiro do MEC ; d) pontuação 1: situação crítica, apenas aspectos negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC (MEC, 2008).

As ações e seus desdobramentos em sub-ações que integram os indicadores do PAR são comuns para todos os municípios e Estados, cabendo ao ente federado selecioná-las de acordo com o diagnóstico realizado. Para a política educacional a execução do PAR deverá contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da gestão educacional.

Para aprofundamento do conhecimento sobre a materialização dessa política na realidade da educação amapaense e na intenção de

<sup>2</sup> Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (2011), o IDEB foi criado em 2007 e busca reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é indicador objetivo para a verificação do cumprimento do Acordo de Metas Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE que se refere à Educação Básica.

identificar o perfil da gestão municipal, destacamos os municípios que ofertam o Ensino Fundamental completo e seus respectivos IDEB, conforme apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 1:** IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental dos municípios amapaenses (2005-2011)

MUNICÍPIOS	Anos Iniciais				Anos Finais			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Laranjal do Jari	3.1	3.0	3.2	3.8	3.6	3.4	3.5	3.4
Macapá	3.4	3.5	4.0	4.0	3.1	3.6	3.6	3.7
Porto Grande	2.4	2.7	3.2	3.6	2.6	3.4	3.4	2.9
Santana	3.1	3.8	3.9	4.8	3.1	3.2	3.7	3.9

Fonte: INEP/IDEB

O Estado do Amapá possui dezesseis municípios<sup>3</sup>, desses apenas quatro ofertam o Ensino Fundamental completo (nove anos), são eles: Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana. No Quadro 1 o município de Santana apresenta evolução das notas do IDEB nos quatro anos de verificação do índice. Considerando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Santana apresentou o maior IDEB, em comparação com os demais municípios amapaenses.

O município de Macapá, a capital do Estado do Amapá, nas notas obtidas apresenta evolução nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com destaque para a nota obtida nos anos de 2009 e 2011 onde podemos observar a manutenção da nota 4.0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao menor IDEB apresentado no Quadro1 estão os municípios de Laranjal do Jari e Porto Grande. Destacamos que Porto Grande, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, obteve nota inferior nos anos de 2005 (nota 2.6), 2007 (nota 3.4) e 2011 (2.9) quando comparado com o município de Laranjal do Jari. E nos anos finais do Ensino Fundamental Porto Grande e Laranjal do Jari tiveram involução

<sup>3</sup> Os municípios amapaenses são: Oiapoque, Ferreira Gomes, Serra do Navio, Amapá, Macapá, Santana, Mazagão, Itaubal, Pedra Branca do Amapari, Cutias, Porto Grande, Praciúba, Tartarugalzinho, Calçoene, Laranjal do Jari e Vitória do Jari.

nas notas dos anos de 2009 e 2011, onde Porto Grande se destacou como município de menor IDEB.

A partir disso, buscamos traçar o perfil da gestão educacional das redes de ensino dos municípios de Santana (maior IDEB) e Porto Grande (menor IDEB), tendo como referência o diagnóstico realizado pelas equipes locais de elaboração do PAR para o período de 2007 a 2010.

Nos limites deste texto serão apresentadas as características da dimensão gestão educacional, mais especificamente da área denominada Gestão Democrática: articulações desenvolvimento dos sistemas de ensino, para verificar os avanços e/ou desafios da gestão da educação municipal.

## **O Plano de Ações Articuladas dos municípios amapaenses**

Os municípios de Porto Grande e Santana aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, com isso, comprometeram-se em seguir as diretrizes do Plano e buscar implementá-las em seus respectivos sistemas de ensino. No tocante à gestão podemos destacar as seguintes diretrizes do Decreto nº. 6.094/2007:

XVI envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas especificidades de cada escola;

XVII incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII fixar regras claras, considerando o mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XX acompanhar e avaliar, com a participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII promover a gestão participativa na rede de ensino;  
 XXIII elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;  
 XXV fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo aprimoramento das ações e consecução das metas do compromisso. (BRASIL, 2007).

Notadamente que uma leitura mais atenta sobre as diretrizes do Plano de Metas pode indicar princípios norteadores das mudanças que o poder central quer cultivar nos demais sistemas de ensino. Tais princípios coincidem com ideais conservadores e neoliberais, com destaque para a meritocracia e a avaliação externa (diretriz XVIII).

Quanto á participação da comunidade e controle social, podemos dizer que as diretrizes trazem mecanismos institucionais que guardam relação com a perspectiva de construção da gestão democrática, dentre eles, o Conselho de Educação, os Conselhos de Controle Social e o CE. Para Bordignon (2009, p. 53), “a efetivação da gestão democrática da educação encontra nos conselhos, órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo”. No entanto, o papel atribuído a esses mecanismos mostram um cenário contraditório.

De maneira formal o Conselho de Educação apresenta o papel de acompanhar e avaliar as políticas educacionais desenvolvidas no âmbito do sistema, conforme estabelece o inciso “XX - **acompanhar e avaliar**, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas”. (BRASIL, 2007) (grifos nossos).

Com efeito, a perspectiva de construção de práticas propositivas por meio do Conselho de Educação em conjunto com o seu sistema de ensino, está suprimida do texto da diretriz, pois o inciso XX do Decreto nº 6.094/2007 menciona apenas a função de acompanhar e

avaliar as políticas educacionais. Essa ocultação pode negar o caráter propositivo e de mobilização e controle social, que atualmente se apresenta como um “novo desafio atribuído aos Conselhos de Educação, em especial, os municipais” (BORDIGNON, 2009, p. 76). A construção da gestão democrática requer dos Conselhos de Educação as funções tradicionalmente a eles destinadas – caráter consultivo e deliberativo – e a emergência de novos papéis no campo propositivo, de mobilização e controle social.

A ausência da característica propositiva do Conselho de Educação pode nos indicar o papel dado a esse órgão e ao sistema de ensino local na política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, qual seja, acompanhar e avaliar a materialização das metas e ações definidas pelo poder central, garantindo localmente sua efetivação de maneira consensual.

Nessa direção também são tratados os CE, pois de acordo com o inciso XXV compete aos sistemas de ensino “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo **monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso**” (BRASIL, 2007) (grifos nossos). Há um indicativo de efetivar uma participação passiva com a metodologia, objetivos e ações do PAR, garantindo a sua realização harmônica e a viabilização de suas metas nas unidades escolares, contando para isso, com o CE. No entanto, é importante registrar que o CE como um colegiado composto por membros da comunidade, possui em sua essência a tarefa de democratizar a gestão da escola (COSTA, 2006, p. 237). O que implica em garantir espaço de diálogo, colaboração e construção das propostas educativas, por meio de um processo de participação dos sujeitos da escola e da comunidade em que está inserida. Essa assertiva, caminha na contramão da proposta de fortalecimento dos CE presente no PAR.

A participação local dos sujeitos, inscrita no inciso “XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino” (BRASIL, 2007), pode assumir

uma conotação figurativa e estratégica para alcançar os propósitos da política educacional. Nesse inciso também identificamos a substituição da palavra “gestão democrática” por “gestão participativa”, embora tenhamos como pressupostos desse estudo a ideia de que a participação é um dos elementos que potencializa a gestão democrática, a substituição do termo democrática por participativa no inciso XXII, parece também indicar a supressão de outros elementos que compõem a gestão democrática, como: a descentralização e a autonomia.

Contudo, a ressignificação do conceito de gestão participativa requer o esforço dos sujeitos que irão materializar a política, pois segundo Lima (2004), “a democracia é um processo para cuja constituição a participação é elemento fundamental, podendo referendar um movimento que tanto pode traduzir-se em um modelo consultivo e instrumental como um movimento transformador” (p. 29).

Outros mecanismos presente na estrutura das diretrizes do Decreto nº 6.094/2007 são os Conselhos de Controle Social, como apresenta o inciso “XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social” (BRASIL, 2007). Segundo Castro (2007), na lógica gerencial a descentralização e a gestão participativa, por meio dos conselhos de controle social, são utilizadas como:

Estratégias para possibilitar o aumento da capacidade de pais e alunos intervirem nas políticas internas da escola, reduzindo a interferência de professores e de burocratas e de suas práticas corporativas, permitindo assim que a comunidade escolar se responsabilize pelos resultados alcançados. (CASTRO, 2007, p. 137).

Ao lado do fortalecimento dos Conselhos de controle Social e da gestão participação, o Decreto nº 6.094/2007, orienta a criação de um Comitê Local do Compromisso, com função principal de mobilizar a sociedade entorno dos indicadores de desempenho do sistema de

ensino, fixados no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e acompanhar as metas de evolução do IDEB.

Sobre o PPP queremos chamar a atenção para o inciso “XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola” (BRASIL, 2007). O aparente incentivo à elaboração do PPP nas unidades de ensino compete com a disseminação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola) que faz parte das ações e programas do PAR, caracterizado como um planejamento estratégico para gestão escolar.

A gestão democrática da educação está delineada nas diretrizes do Decreto nº 6.094/2007, que atuam como estratégias propulsoras das mudanças almejadas pelo governo federal, na perspectiva de cumprimento das metas de evolução do IDEB. As diretrizes trazem a concepção de gestão democrática do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que dentre outros aspectos, intenciona induzir decisões e ações políticas locais alterando estruturas organizativas vigentes. O governo federal busca manter o controle político-ideológico da educação desenvolvida no território nacional, pois as diretrizes indicam as intencionalidades de organização dos sistemas de ensino e da escola na perspectiva de impulsionar a “modernização” da gestão educacional.

A efetivação e o cumprimento das diretrizes irão, de certa maneira, depender da articulação dos atores envolvidos na implementação e implantação da política e o conteúdo que vão conseguir imprimir nesse processo. Daí uma das importâncias de se conhecer a realidade educacional.

**Quadro 2 - Porto Grande e Santana: Diagnóstico da área Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, PAR 2007-2010.**

Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	Municípios	
	PORTO GRANDE	SANTANA
	Pontuação	
INDICADORES		
1. Existência de Conselho Escolar.	2	3
2. Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação.	2	1
3. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar.	3	1
4. Existência de Projeto Pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SMED e de consideração das especificidades de cada escola.	1	1
5. Critérios para escolha da Direção Escolar.	1	1
6. Existência, acompanhamento e avaliação do plano Municipal de Educação, desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação.	1	1
7. Plano de Carreira para o Magistério.	3	3
8. Estágio probatório efetivando professores e outros profissionais da educação.	3	1
9. Plano de Carreira de Profissionais de serviço e apoio escolar	1	3

Fonte: PAR/Porto Grande, 2007; PAR/Santana, 2007.

Dos nove indicadores da área Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, seis receberam pontuação insuficiente ou crítica (pontuação 1 e 2). Isso revela que a maioria dos indicadores dessa área da dimensão gestão educacional, em Santana e em Porto Grande, necessitam de apoio técnico e/ou financeiro do MEC para implantar nos seus respectivos sistemas de ensino práticas democráticas de gestão.

Tanto no município de IDEB elevado, como é o caso de Santana, quanto em Porto Grande, município de menor IDEB, a qualidade da gestão no tocante a sua democratização foi apresentado pela pontuação dos indicadores como um desafio que precisa ser enfrentado pela política educacional e pelos atores sociais envolvidos nessas redes de ensino.

Conforme demonstrado no Quadro 2 o indicador *Existência de Conselho Escolar*, recebeu pontuação 2 no município de Porto Grande, ou seja, existem CE em menos de 50% das escolas e são pouco atuantes. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sugere a implantação, mas não orienta. As escolas da rede, em parte, mobilizam-se para implantar CE, mas não recebem orientação. Em Santana a pontuação nesse indicador foi 3, mostrando que existem CE atuantes em pelo menos 50% das escolas da rede; a SEMED sugere e orienta a implantação dos CE. As escolas da rede, em parte, se mobilizam para implantar CE.

O CE é um instrumento importante para a construção da gestão democrática na educação pública brasileira. Assim, deve fortalecer a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, mediando tensões e conflitos e com foco em uma proposta descentralizadora das decisões tomadas no âmbito escolar e na fiscalização da utilização dos recursos.

Ao indicador *existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação*, foi atribuída a nota 2 para Porto Grande, isto é, existe um CME implementado, com regimento interno, no entanto, a escolha dos conselheiros é feita por indicação e os diversos segmentos não estão representados. O CME zela, em parte, pelo cumprimento das normas, porém não auxilia no planejamento municipal de educação, na distribuição de recursos, no acompanhamento e avaliação das ações educacionais, apenas valida o plano da SEMED. Já em Santana não existe um CME implementado.

De acordo com Bordignon (2009, p. 53-4),

Na gestão democrática, os conflitos, inerentes à diversidade social, são fatores construtivos, quando negociados e mediados

em vista da finalidade comum do todo da educação. É no campo da negociação e mediação entre sociedade e Governo, voltados para os interesses coletivos, com visão do todo, que os conselhos encontram sua natureza essencial, seu espaço próprio, sua função precípua.

Daí a relevância da implementação de um CME, para além da dualidade histórica – ora os conselhos situados na defesa dos interesses das elites, ora, buscando a co-gestão das políticas públicas –, faz-se necessário constituir esse espaço como um canal de participação popular na realização do interesse coletivo.

O indicador *composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar*, em Porto Grande o diagnóstico apresentou nota satisfatória, pois o CAE é representado por todos os segmentos, possui um regimento interno. O CAE fiscaliza a aplicação dos recursos transferidos, acompanha, em parte, a compra dos alimentos/produtos e a distribuição nas escolas, está parcialmente atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares. No entanto em Santana o CAE existe formalmente, apenas para receber o recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Sobre a *existência de Projeto Pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SEMED e de consideração das especificidades de cada escola*, o diagnóstico de Porto Grande e Santana revelaram que as escolas não possuem um PP, tampouco a SEMED apoia e estimula sua elaboração.

Este dado indica a necessidade de construção coletiva de uma proposta político-pedagógica nas unidades escolares, pois “o Projeto é que confere amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho na escola” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2012, p. 41).

Quanto aos *critérios para escolha da Direção Escolar*, os municípios pesquisados obtiveram pontuação 1, o que indica que não existem critérios definidos para escolha da direção das escolas. A ausência de

critérios para escolha da Direção Escolar poderá representar um entrave para práticas democráticas de gestão da escola. O poder executivo municipal vem historicamente fazendo a indicação do diretor das unidades escolares, fato que prejudica a construção da escola pública democrática.

A pontuação 1 nos municípios pesquisados também foi observada no indicador *existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação, desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação*. Ou seja, não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas PME, por parte da SEMED, ou previsão de implantação, ou, ainda, quando não existe um PME.

O sistema de ensino municipal não deve ser conduzido de maneira improvisada, sem articulação com a política nacional, isto é, sem articulação com o PNE. Para Bordignon (2009), o PME é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do SME. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações.

Sobre a questão do *Plano de Carreira para o Magistério*, os municípios de Porto Grande e Santana tiveram pontuação 3. Fato que mostra que o plano de carreira para o magistério está em fase de implementação, expressa com clareza uma concepção de valorização do magistério para a qualidade da educação escolar. O plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória de formação (formação inicial e continuada) e tempo de serviço; assim como prevê composição da jornada de trabalho com horas-aula e horas-atividade, porém, ainda precisa ser de conhecimento de toda a comunidade.

A construção e consolidação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários para os Profissionais do Magistério da Educação Básica, ainda se apresenta como uma meta importante na política educacional e na gestão da educação municipal. A realidade dos municípios pesquisados mostra avanços na valorização do magistério.

Sobre o *estágio probatório efetivando professores e outros profissionais da educação*. O diagnóstico de Porto Grande mostrou que existem regras claras e definidas para o estágio probatório de professores e demais profissionais da educação. Essas regras não são de conhecimento e compreensão de todos. Eventualmente o servidor tem acesso aos relatórios e boletins de avaliação de desempenho. Fato não observado no município de Santana.

Por outro norte o indicador *Plano de Carreira de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*, no município de Porto Grande não existe. Já em Santana o Plano de Carreira para os profissionais de serviços e apoio escolar está em fase de implementação, ainda precisa ser amplamente apresentado para o conhecimento da comunidade escolar. O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória acadêmica.

A construção da qualidade da educação perpassa, entre outros aspectos, pela efetivação da gestão democrática da escola e do sistema de ensino. Nesse processo cabe ressaltar a necessidade de autonomia do município e a abertura política para a participação de todos no processo de elaboração e execução da política municipal de educação.

## Considerações finais

Nos limites desse texto podemos dizer que a gestão dos sistemas municipais investigados apresenta traços autoritários e centralizadores, como é o caso da indicação política dos Diretores das unidades escolares, falta de atuação do CAE, inexistência do CME, desestímulo à construção do PPP, ausência de PME. O diagnóstico dos municípios, presente em seus respectivos PAR, mostrou que ainda existem desafios para a efetivação do princípio democrático na gestão da educação, isso porque a pontuação do conjunto de indicadores analisados sinalizou poucas ações na perspectiva de uma gestão democrática.

Notadamente, existem lacunas nas redes municipais de ensino no tocante a construção da gestão democrática. A realidade educacional dos municípios de Porto Grande e Santana delineada no diagnóstico do PAR sinalizou um cenário no qual a gestão da educação está distante das práticas participativas. Nesse contexto, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, proposto pelo governo federal, poderá ser uma alternativa para o sistema de ensino municipal.

O acordo tácito entre o governo federal e as prefeituras acentua a centralização do poder da União na condução da política educacional. Dada à precariedade em que as redes de ensino, sobretudo das prefeituras, e em vista da possibilidade de receber assistência técnica e financeira, os governos locais tem aderido ao Termo de Compromisso e se responsabilizado em atingir as metas e diretrizes que fazer parte do “pacote”. Essa condição de subordinação municipal contraria o sentido do federalismo brasileiro, que supõe uma relação de cooperação entre os entes federativos, nunca de subordinação.

Conforme discutimos ao longo deste artigo, as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em certa medida, estimulam um modelo de gestão voltado para a consolidação da reforma da educação. Sob a lógica do PDE/PAR as redes municipais de ensino que apresentam fragilidades no campo da gestão democrática, podem ficar mais vulneráveis as propostas as ingerências do governo federal e de suas política educacional, sem, contudo, observar suas intencionalidades na condução da gestão da educação.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-72.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Aprovada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional do. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2007.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Loudes (Org.). **Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 15-48.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio; et al (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007. p. 115-144.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAAE**. v. 24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265> Acesso em: 17 abr. 2012.

COSTA, Daiany Madalena. O conselho escolar como possibilidade de (co)laboração: a gestão democrática construída à várias mãos. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 237-266.

DOURADO, Luiz Fernandes. Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out/2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100)> Acesso em: 20 mar. 2013.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 46-63.

LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PAR – Plano de Ações Articuladas: relatório público do município de Porto Grande**. Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system>> Acesso em: 20 abr. de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PAR – Plano de Ações Articuladas: relatório público do município de Santana**. Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system>> Acesso em: 23 abril de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: capacitação de agentes educacionais: instrumento de campo**. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491>> em: Acesso em: 14 dez. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da

construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 40-54.

RODRÍGUEZ, Margarida Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análise e perspectivas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 17-35.

*Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta*  
Universidade Federal do Amapá – Brasil  
Departamento de Educação  
Grupo de Estudo Marxismo Trabalho e Educação  
E-mail: ilmabarleta@bol.com.br

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política Educacional: Análises e Perspectivas

#### **A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira**

Fulltime school: the minimalist face of the brazilian educational policy

La escuela a tiempo integral: una cara minimalista de la política educacional brasileña

*Edna Bertoldo*

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

#### **Resumo**

O objetivo deste artigo consiste em refletir a escola em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, que tem como centralidade o combate à pobreza, dando ênfase ao atual papel do Estado no sistema do capital. Com base em pesquisa teórica e análise documental, procura investigar em que medida a crescente implantação de escolas em tempo integral sinaliza avanços no Estado capitalista. O ponto de partida é a análise dos equívocos comumente feitos entre escola em tempo integral e formação integral e, em seguida, analisa o significado de escola em tempo integral e seu surgimento no Brasil, finalizando com a reflexão sobre o papel do Estado no sistema do capital, a partir dos fundamentos em Marx e Mészáros.

**Palavras-chave:** Escola em tempo integral. Estado. Política educacional brasileira.

**Abstract**

This article objective is to think over the fulltime school on the present Brazilian policy context, whose priority is to fight poverty, emphasizing the current state's role in the capital system. Based on theoretical research and document analysis, this article aim to investigate in which way the crescent implementation of fulltime schools shows progress in the capitalist state. The starting point is the analysis of misconceptions between the all-day schools and fulltime formation and then analyses the meaning of fulltime school and its emergence in Brazil, finishing with the reflection on state's role in the capital system, from Marx and Mészáros fundamentals.

**Key-words:** Fulltime school. State. Brazilian educational policy.

**Resumen**

La Escuela en tiempo integral: la fase minimalista de la Política Educativa El objetivo de este artículo consiste en reflexionar sobre la escuela en tiempo integral en el contexto de la actual política educativa brasileña, que tiene como centralidad el combate a la pobreza, dando énfasis al actual papel del Estado en el sistema del capital. Con base en investigación teórica y análisis documental se procura indagar en qué medida la creciente implantación de escuelas en tiempo integral demarca avances en el Estado capitalista. El punto de partida es el análisis de las equivocaciones realizadas comúnmente entre la escuela en tiempo integral y formación integral para luego analizar el significado de la escuela en tiempo integral y su surgimiento en Brasil finalizando con una reflexión sobre el papel del Estado en el sistema del capital con base en los fundamentos expuesto por Marx y Mészáros.

**Palabras claves:** Escuela en tiempo integral. Estado. Política educacional brasileña.

**Introdução**

A barbárie incontestada do capitalismo hodierno ao mesmo tempo em que espalha a pobreza para todos os cantos do mundo, até mesmo nos países ditos de “primeiro Mundo”, busca, em vão, controlar esta problemática social. E isto porque sendo a pobreza relacionada à

existência da riqueza, ela pode “gerar um clima desfavorável para os negócios”, pois segundo o presidente do Banco Mundial, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas” (LEHER, 2010).

Numa sociedade em que a grande maioria da população se vê cada vez mais expropriada do acesso aos bens materiais e espirituais produzidos, resta ao Estado o papel de garantir que a obstinação e a rebelião não escapem ao controle, conforme análise de Mészáros (2002, p. 127). Como o capital, em razão da sua própria natureza, é incapaz de apresentar uma solução definitiva para a problemática social, ele acaba, por meio do Estado, lançando mão de “ações corretivas” a fim de manter um determinado nível de “equilíbrio” na sociedade, evitando assim que o caos se generalize. É nesse sentido que as políticas sociais cumprem um papel importante na viabilização de “ações corretivas”.

O propósito deste artigo consiste em refletir a escola em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, que tem como centralidade o combate à pobreza, dando ênfase ao papel do Estado no sistema do capital. Em que medida a crescente implantação de escolas em tempo integral sinaliza avanços no Estado capitalista?

A escola em tempo integral, embora não represente uma novidade no âmbito das políticas educacionais no Brasil uma vez que sua implantação remonta aos anos de 1950, através de Anísio Teixeira, um dos principais idealizadores da Escola Nova e defensor do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, a importância de retomar esta temática reside na necessidade de apresentar fundamentos que possibilitem superar as mistificações, equívocos e deturpações em torno deste debate.

Partiremos da análise sobre os equívocos comumente feitos entre escola em tempo integral e formação integral, em seguida o significado de escola em tempo integral e seu surgimento no Brasil, e por fim, refletimos sobre o papel do Estado no sistema do capital atual.

## Formação integral e escola em tempo integral

Os estudiosos da temática têm chamado a atenção para a confusão feita entre *educação integral* (formação integral) e *escola de tempo integral*, como se fossem a mesma coisa. O conceito de *educação integral* surge no século XIX, através das diversas correntes socialistas que visavam à emancipação humana. Segundo Ferreira (2008), o pedagogo e militante francês Paulo Robin (1837-1912) foi pioneiro na proposição de uma prática pedagógica numa perspectiva de educação integral.

Durante o I Congresso Internacional dos Trabalhadores em Bruxelas, em 1868, a educação integral foi proposta por Robin, através de uma moção, tendo recebido a aprovação de Marx. Desde então, a educação integral passou a ser assumida pelos marxistas, a partir de perspectivas diversas, tendo em vista o caráter heterogêneo do marxismo.

No Brasil, o advento da noção de *educação integral* se dá no final do século XIX, com os imigrantes europeus, que vieram trabalhar na cafeicultura. A inexistência de uma concepção homogênea de *educação integral* também vai ser característica de nosso país, pois conforme observa Ferreira (2008), nos anos 1920 e 1930, predominavam duas perspectivas distintas: a dos *reformistas clericais* e a dos *socialistas*.

Os *reformistas clericais* fundamentavam-se na filosofia pragmática de John Dewey, que representa a base da Escola Nova, mediante a ideia de Anísio Teixeira acerca da *educação integral*. O *Movimento Integralista Brasileiro*, organizado em 1930 e transformado em partido político em 1935, representava a elite conservadora, os movimentos europeus nazistas e fascistas. Com o lema “educação integral para o homem integral”, viam na *educação integral* uma forma de controle social e hierarquização social, integrando Estado, família e religião, com base em valores como disciplina, obediência e sofrimento.

A partir dos anos 1920-1930, o Brasil passará por um processo de transição do modelo oligárquico-tradicional para o urbano-industrial, passando, de agrário-exportador, à substituição de importações,

orientando-se para a industrialização, para o modo de produção capitalista. Este processo de mudança econômica resultou, segundo a referida autora, na ampliação do papel do Estado,<sup>1</sup>na mudança nas relações entre o capital nacional e internacional, gerando consequências diretas sobre a educação.

Independente das modificações que vão se dando no Estado e, particularmente no Estado brasileiro, em cada fase do processo capitalista, concordamos com Marx (2010) com o fato de que ele representa um elemento importante na manutenção do sistema do capital. Como assinala Mézáros (2002), o Estado garante os pré-requisitos estruturais para a reprodução deste modo de produção, através da defesa da propriedade privada e de intervenções cíclicas para corrigir as disfunções do sistema.

O surgimento do Estado interventor no contexto do neoliberalismo não se dá de forma homogênea em todos os países. Assim, no Brasil a sua configuração ao mesmo tempo em que revela identidades com o neoliberalismo internacional, apresenta também suas diferenças. Quais são essas identidades e diferenças?

De acordo com Teixeira (1998), em termos de identidades, a ação estatal interventora coincide no tempo (aqui e nos países centrais): tem nos anos 30 o seu ponto de partida. Outro aspecto é que o Estado assume funções de planejamento da economia através da produção de bens públicos (educação, saúde, transporte, entre outros) e sustenta o processo de acumulação por meio da intervenção direta nas políticas de inversões privadas. Os desdobramentos desse processo são diferentes no Brasil e no resto do mundo, pois nos países de capitalismo avançado, o Estado interventor teve relativo êxito, enquanto que no Brasil, foi incapaz de propiciar um mínimo de bem-estar-social material para a população. O que explica isto?

Para Teixeira (1998), no Brasil o Estado nasce, por um lado, sob uma base econômica do período colonial, com muita concentração de

---

<sup>1</sup> A identificação dos processos sociais contraditórios da sociedade capitalista tem levado um número razoável de pensadores marxistas a vislumbrar possibilidades de ampliação da esfera estatal no atendimento aos direitos sociais, mediante a luta da classe trabalhadora.

renda, portanto, diferente dos países centrais; por outro, para criar um modelo de acumulação industrial que não existia, ele surge sob uma dupla pressão: a) criar as condições para o nascimento e desenvolvimento da indústria; b) promover uma política social voltada para atenuar as desigualdades sociais. Essa é a principal diferença entre o Estado interventor no Brasil e os países desenvolvidos.

No contexto brasileiro dos anos 1930, vão surgindo as reformas na educação, pautadas na concepção da educação como instrumento de participação política e como forma de viabilizar a democracia; era o surgimento do escolanovismo no país.

O Estado assumiu o papel de controle sobre a educação criando, para a sua viabilização, o Ministério da Saúde e Educação em 1930. Isto marcou o processo de surgimento da escola pública de massa no Brasil. Assim, a educação passou a ser vista como uma esfera social importante no processo de desenvolvimento social.

Voltando-nos para a questão da educação integral, originariamente sua proposta surge atrelada às ideias socialistas, ao movimento dos trabalhadores, conforme vimos. Contudo, seu sentido e direção vão sendo apropriados também por outras perspectivas teóricas, o que acaba resultando em confusões, seja no tocante à concepção de educação integral, seja na relação entre esta e as propostas de escola em tempo integral, atualmente em voga em nosso país.

### **Gênese da escola em tempo integral no Brasil**

Até a idade moderna, as escolas em tempo integral existiam principalmente na Inglaterra, quando se voltavam para a formação da elite que se dava nos mosteiros, internatos, seminários, entre outros.

No cenário brasileiro, seu surgimento se dá nos anos 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por Anísio Teixeira, em Salvador.

Anísio Teixeira, principal mentor do escolanovismo e seguidor de Dewey, foi pioneiro aqui no Brasil, da divulgação das ideias de escola em tempo integral (FERREIRA, 2008, p. 31).

De acordo com ele, ao contrário da escola tradicional da instrução, a escola em tempo integral deve ser a extensão da casa, da família, com atividades de estudos, trabalho, vida social, recreação e jogos. Nas palavras de Anísio Teixeira (1994, p. 63), para isto é necessário:

Enriquecer-lhe o programa com atividades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Assim, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira, os alunos atendidos pela instituição estudavam em um período nas chamadas Escolas-Classe e no turno complementar praticavam atividades diversificadas nas chamadas Escolas-Parque.

Após três décadas, nos anos 1980, o país retomará a questão, com o surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e os Centros de Educação Integrada (Ceeis) em Curitiba. Os CIEPs compreendiam uma política educacional no âmbito da esfera estadual, enquanto os CEIs pertenciam à esfera municipal. Os dois projetos preconizavam a ampliação da jornada escolar para tempo integral, ou seja, o aluno permanece na escola por um período de, pelo menos, sete horas diárias. Em São Paulo, surge o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); em Porto Alegre, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs).

Na década de 1990, o governo federal se volta para a escola de tempo integral, passando a assumi-la, tendo como governo pioneiro, o de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a proposta dos Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (CIACs), inspirados no modelo escolar dos CIEPs, que combinava ações educacionais com programas de assistência social, formação profissional e lazer, destinados às crianças e aos adolescentes atendidos pelo projeto. As atividades eram

desenvolvidas em tempo integral no próprio espaço da escola. Apesar de ser apresentada como uma “inovação” pedagógica, essa proposta foi criticada por causa da existência de problemas de ordem financeira e operacional. Com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco, seu sucessor, lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que deu origem aos CAICs.

A educação, fundamentada na lógica do capital neoliberal introduzida no Brasil por Collor e aprofundada pelos governos que o sucedeu, passa, cada vez mais, a reorientar o papel da escola numa direção assistencialista, paternalista. Isto está relacionado, de maneira geral, à concepção de educação difundida pelo Banco Mundial e que passa a nortear as políticas educacionais principalmente dos países periféricos e em desenvolvimento, a partir de uma concepção de educação como forma de combate à pobreza. Como o capitalismo não consegue resolver a contradição entre capital e trabalho, fundamento da enorme cisão entre riqueza e pobreza, resta-lhe apenas administrar com eficiência as desigualdades sociais para evitar que os conflitos venham à tona. Contudo, segundo análise de Marx (2010, p. 61), “[...] o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma e tentar remediá-los”.

Portanto, através de políticas educacionais focadas nos locais considerados de risco, de violência e de maior pobreza, os governos, incentivados pelos órgãos estrangeiros, buscam controlar os problemas sociais a fim de dissimular as contradições do sistema do capital. É neste contexto que na atualidade assistimos à retomada da proposta de escola em tempo integral por governos estaduais e municipais, com suporte do governo federal, como forma de solucionar os problemas educacionais no país, sobretudo nas regiões mais pobres.

Do ponto de vista legal, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com a nova LDB, a 9394, de 1996, a escola de tempo integral ganhará destaque, conforme consta no seu art. 34 (grifo nosso):

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 147-163	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino.

A partir desta base legal, a política educacional brasileira, seguindo os preceitos neoliberais dos organismos internacionais, passa a elaborar programas que servem com mecanismos de combate à pobreza, a exemplo do *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo uma estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar. Este programa atende, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>2</sup> situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem políticas públicas e educacionais. De viés escolanovista, o *Programa Mais Educação* secundariza a centralidade da educação escolar, pois conforme o documento, o referido programa busca “superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola” (BRASIL, Programa Mais Educação, p. 3). O *Programa Mais Educação* representa, portanto, o principal programa do governo federal de implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira nos dias atuais.

Pesquisas recentes (CAVALIERE, apud FERREIRA, 2008) revelam um crescimento quantitativo de projetos e experiências de extensão do tempo escolar nas esferas estadual e municipal.<sup>3</sup> Mas este crescimento significa avanço na educação pública brasileira?

<sup>2</sup> Indicador de avaliação da qualidade de educação criado pelo Inep em 2007 com base no fluxo escolar e nas médias de desempenho nas avaliações, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

<sup>3</sup> No Brasil, existem atualmente 32 mil escolas públicas com ensino integral através do Programa de Ensino Integral Mais Escola. Cf. <http://www.alagoasweb.com/noticia/20340-em-todo-o-pais,-32-mil-escolas-publicas-tem-ensino-integral>

## **A escola em tempo integral no Estado capitalista: limites e possibilidades**

Se por um lado assistimos à elevação do número de escolas públicas de tempo integral no Brasil, por outro, dados de pesquisa (FERREIRA, 2008) revelam que este fenômeno vem sendo acompanhado de muitos problemas, tais como: a descontinuidade das propostas de escolas públicas de tempo integral no Brasil; a extensão da jornada existe em condições precárias, gerando sobrecarga para a escola e para o professor; o êxito parcial de algumas metas pode ser atribuído mais aos indivíduos que integram a escola e menos às políticas públicas; a precariedade e inadequação das instalações escolares refletem a carência dos lares das crianças pobres; as condições de trabalho e os baixos salários; as atividades pedagógicas padecem da falta de planejamento, sendo bastante frequente as improvisações, que se explica pela falta de tempo do professor; o professor não tem jornada de trabalho numa única escola; as atividades revelam a fragmentação do conhecimento, não possibilitando a formação integral.

Como já foi dito, as escolas de tempo integral têm a vantagem de evitar os riscos de rua, que as crianças tenham um local para ficar enquanto os pais trabalham, além de possibilitar que elas tenham até três refeições por dia. Contudo, as desvantagens se sobressaem, estando relacionadas a problemas estruturais, políticos, financeiros e pedagógicos. O excesso de atividades extracurriculares acaba secundarizando a função precípua da escola; a família acaba transferindo seu papel para a escola; a infância fica limitada ao espaço escolar, entre outros. Em relação aos resultados de aprendizagem, era de se esperar que fossem melhores que os da escola em tempo parcial. No entanto, conforme Ferreira (2008) constatou em sua investigação, o nível de rendimento escolar da escola em tempo integral é semelhante ao da escola parcial.

Ora, o que explica a criação de um programa voltado prioritariamente para as situações de vulnerabilidade social que sequer consegue atender

às demandas existentes por causa da falta de condições estruturais das escolas? Mas se o que define a natureza deste programa é a ampliação do tempo da criança na escola, certamente está implícita a necessidade de recursos públicos a fim de garantir a sua execução. Contudo, ao que tudo indica, existe um grande hiato entre o que preconizam os documentos e o que de fato ocorre na realidade das escolas públicas. Afinal, como explicar esta contradição?

Para compreender esta questão, analisaremos a relação entre educação e Estado no contexto da sociabilidade capitalista.

Mészáros (2002, p. 106), analisando o papel do Estado na obra *Para além do capital*, afirma que “A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Por sua importância estratégica na proteção da propriedade privada, compete a ele garantir que a obstinação e a rebelião não escapem ao controle. Ora, para que isto funcione, o Estado precisa se constituir como uma “*ação corretiva*” sob o comando do capital, de modo que este, ao mesmo tempo em que domina a produção material, desenvolve práticas políticas totalizadoras. É esta a base de constituição do Estado moderno.

O pensador húngaro entende que existe uma relação de dependência ontológica do Estado em relação ao capital deixando claro, no entanto, que isto não significa reduzir o Estado à esfera da economia:

Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis. Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser *reduzível* às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 119, grifo do autor).

Diante da contradição inerente à natureza do modo de produção capitalista, que produz muita riqueza de um lado e de outro, extrema pobreza, o Estado comparece para corrigir as falhas incorrigíveis do

capital, por meio da criação de políticas sociais que busquem minimizar os problemas sociais. Sem a existência de políticas públicas, a sociedade se transformaria num verdadeiro caos, expondo seus problemas com maior evidência, o que estimularia os conflitos sociais, a luta de classes.

Neste sentido, as medidas paliativas de contenção da pobreza que configuram as atuais políticas educacionais, a exemplo das escolas em tempo integral, ao invés de sinalizar avanços na educação brasileira acenam, ao contrário, para uma direção retrógrada, pois contribui para o mascaramento da realidade, na medida em que propaga o ideário neoliberal segundo o qual a solução para os problemas sociais está na educação. Além disso, a causa principal dos problemas sociais (que têm seus reflexos nas escolas) que é a economia capitalista, baseada na lógica expansionista do lucro, é secundarizada edeslocada para a educação e o Estado, como se no âmbito destas esferas parciais que compõem a totalidade social, os problemas sociais encontrassem solução. Não é sem motivo que quando uma experiência isolada tem êxito - e, como observou Ferreira (2008) na sua investigação sobre a realidade paranaense, o mérito cabe mais às individualidades, à dedicação dos integrantes da escola e não aos programas propriamente ditos – o alvoroço feito na mídia sob o patrocínio governamental é grande com o intuito de disseminar na sociedade o ideário de que a escola pode melhorar, depende apenas da boa vontade do professor, dos alunos, dos pais.

Do ponto de vista teórico, nos deparamos com argumentos que contribuem para reforçar tais posicionamentos no interior da escola, na medida em que atribuem à *vontade política* uma alternativa para os problemas das políticas educacionais. É o caso, por exemplo, de um dos mais expressivos pensadores marxistas da educação brasileira, Dermeval Saviani. Em obra recentemente reeditada, intitulada *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional* (5. edição, 2004), o autor analisa os limites da atual política educacional e aponta para a necessidade de uma outra política educacional. Na ótica dele, os limites não são decorrentes de fatores conjunturais, mas estruturais, o

que explica a separação entre política econômica e política social, sendo que a política social, no capitalismo, está sempre subordinada à política econômica. Sendo a política social uma “expressão típica da sociedade capitalista”, seu papel é limitado às “ações típicas que concorrem para a preservação da ordem social” (SAVIANI, 2004, p. 121).

Para o autor, ao contrário, numa sociedade socialista, “apolítica social’ perderá razão de ser [...] já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente” (2004, p.121).

A partir dessas análises, o autor se posiciona favorável à defesa do ensino público e gratuito, evidenciando a necessidade de reivindicar mais verbas para a educação, sendo um aspecto importante a ser considerado na luta pela valorização da política social em relação à política econômica.

Se opondo à política proposta pelo MEC, Saviani propõe a necessidade de construir uma outra política educacional.<sup>4</sup> Para ele, a resolução dos problemas educacionais só se dará “com a clara determinação de se assumir a educação como prioridade maior, com a consequente *vontade política* de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade” (SAVIANI, 2004, p. 124, grifo nosso).

Se os problemas educacionais estão assentados objetivamente na base desta forma de sociedade, e se tais limites são de natureza estrutural e não conjuntural, como o próprio autor admite, cabe perguntar se é possível atribuir à *vontade política* um papel tão importante na luta pela melhoria da qualidade da educação pública e gratuita.

Mas voltando à escola em tempo integral, no tocante aos seus fundamentos, observamos, com base na análise dos documentos oficiais (legislação, programas), a identificação com o ideário escolanovista, ao buscar retirar da escola o seu papel precípua de socializadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

---

<sup>4</sup> Ele apresenta as seguintes propostas: (1) aumentar o percentual do PIB destinado à educação para 8%; (2) a inclusão da educação infantil como responsabilidade prioritária dos municípios; (3) reverter a fragmentação existente no ensino médio entre formação profissional e educação geral básica; (4) ensino superior: reverter a dualidade entre universidades de pesquisa e universidades de ensino (chamadas pelo MEC de Centro Universitários).

A escola em tempo integral no contexto do capitalismo se insere no contexto mais amplo das políticas neoliberais em favor do capital e contra o trabalho, na medida em que, ancorada na ideologia da redução da pobreza por meio da educação, contribui para a precarização do trabalho docente, a intensificação do trabalho docente, o abandono do dever do Estado para com a melhoria das condições estruturais das escolas. Se as condições estruturais e pedagógicas de escolas públicas de tempo integral não têm permitido a obtenção de melhores resultados em relação aos de escolas que funcionam em tempo parcial, como pretender que estes programas, integrantes da política educacional vigente, possam proporcionar às crianças da classe trabalhadora uma educação de qualidade?

O papel minimalista do Estado no atendimento à educação da classe trabalhadora é uma exigência ontológica absoluta do capital.

As alternativas atualmente em voga que se fundamentam na concepção de que o problema essencial reside na distribuição da riqueza, desarticulada do modo de produção capitalista, é um completo equívoco. Pois, como diz Marx (2012, p. 32), “A distribuição dos meios de consumo é, em cada época, apenas a consequência da distribuição das próprias condições de produção” e, no caso do capitalismo,

[...] as condições materiais de produção estão dadas aos não trabalhadores sob a forma de propriedade do capital e de propriedade fundiária, enquanto a massa é proprietária somente da condição pessoal de produção, da força de trabalho. (MARX, 2012, p. 32).

Numa outra forma de sociabilidade, ao contrário, Marx garante que “Se as condições materiais de produção fossem propriedade coletiva dos próprios trabalhadores, então o resultado seria uma distribuição dos meios de consumo diferente da atual”. Isto significa que sob a regência do capital, a escola de tempo integral pode funcionar apenas como mera expressão da subjetividade, de um ato político.

A perspectiva da educação voltada para a formação humana aqui defendida não se assenta em concepções que tomam o Estado como uma esfera autônoma, “dotado de seus próprios *‘fundamentos espirituais, morais, livres’*”, como afirma Marx (idem, p. 42), ou que creem que o problema está na diferença entre países desenvolvidos e não desenvolvidos ou centradas na questão da *forma* de governo. A efetiva materialização da educação em sua plenitude exige uma forma superior de sociedade e não de governo, e isto só será possível quando “o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital” (MARX, 2012, p. 30).

Para Marx, o desenvolvimento multifacetado do gênero humano pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas, da riqueza coletiva jorrando em abundância. Apenas sob estas condições, “o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado” (idem, ibidem, p. 32) e assim estarão dadas as condições materiais de efetivação de uma educação efetivamente humana.

## Referências

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CBE N.07/2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Lei 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. MEC. Portaria Interministerial n. 17/2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content)>. Acesso em 12 mar. 2013.

BRASIL. MEC. Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 ago. 2012.

EM TODO O PAÍS, 32 MIL ESCOLAS PÚBLICAS TÊM ENINO INTEGRAL. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/09/19/educacao-em-tempo-integral-nao-e-sinonimo-de-educacao-integral/>. Acesso em: 21 abr. 2012.

ENDERLE, Rubens. Apresentação . In: MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*. In: ENDERLE, Rubens. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-26.

FERREIRA, Cassia Marilda. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível em: <<http://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/leher-um-novo-senhor-da-educac2bauo.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

LIMA, Valdeney. Políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Disponível em: <<http://educacaointegral.wordpress.com/2010/04/09/politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-no-brasil/>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. Tradução de Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Ghotá**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Por uma outra política educacional. In: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 117-129.

*Profa. Dra. Edna Bertoldo*

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana

E-mail: edna\_bertoldo@hmail.com

Recebido em: 27 maio 2015.

Aprovado em: 09 jul. 2015.



## ARTIGO

---

### **A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos**

Learning autonomy and lifelong education and learning: the importance of sociological factors

La autonomía en el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida: la importancia de los factores sociológicos

*Albertina Lima de Oliveira*

Universidade de Coimbra - Portugal

#### **Sumário**

Neste artigo, de natureza teórica, apresenta-se uma revisão das principais razões de ordem sociológica, que fundamentam a importância da promoção ativa da autonomia na aprendizagem ou aprendizagem autodirigida numa perspetiva de educação e ao longo da vida, relacionadas com as transformações científicas e tecnológicas, as mudanças económicas e políticas e as alterações nos padrões tradicionais de trabalho. Para além de se apontarem os factores sociológicos subjacentes à grande valorização do conceito de autonomia na aprendizagem na sociedade contemporânea, também se discutem as origens e significado dos conceitos de sociedade de aprendizagem, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, os quais se encontram intrinsecamente ligados ao primeiro.

**Palavras-chave:** Autonomia na aprendizagem. Aprendizagem autodirigida. Aprendizagem ao longo da vida. Educação de adultos.

### **Abstract**

This article presents a theoretical review of the main sociological reasons that underlie the importance of promoting actively learning autonomy or self-directed learning under the perspective of lifelong learning and education. Scientific and technological transformations, economic and political changes and changes in traditional work patterns were the main factors that have been identified. Besides pointing to the sociological factors underlying the relevance of the concept of learning autonomy in contemporary society, we also discuss the origins and meaning of the concepts of learning society, lifelong education and lifelong learning, which are intrinsically linked to self-directed learning.

**Key-words:** Learning autonomy. Self-directed learning. Lifelong learning. Adult education.

### **Resumen**

Este artículo, de naturaleza teórica, presenta una revisión de las principales razones sociológicas que constituyen la base de la importancia de la promoción activa de la autonomía en el aprendizaje en una perspectiva de educación a lo largo de la vida, relacionadas con transformaciones científicas y tecnológicas, cambios económicos y políticos y con los cambios a los patrones tradicionales de trabajo. Aparte de señalar los factores sociológicos que subyacen a la gran apreciación del concepto de autonomía en el aprendizaje en la sociedad contemporánea, también se presenta una discusión de los orígenes y significado de los conceptos de sociedad de aprendizaje, educación y aprendizaje a lo largo de la vida, que están intrínsecamente vinculados al primero.

**Palabras clave:** Autonomía en la aprendizaje. Aprendizaje autodirigido. Aprendizaje y educación a lo largo de la vida. Educación de adultos.

### **Introdução**

O fenómeno da autonomia na aprendizagem ou da aprendizagem autodirigida foi alvo de investigações empíricas, desenvolvimentos teóricos e aplicações práticas, em grande escala, nas quatro últimas

décadas, tendo atingido uma dimensão mundial e, simultaneamente, estendendo-se a todos os contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais ou informais. O debate e a produção de conhecimento têm atravessado também todas as áreas de vida dos sujeitos, abrangendo o meio escolar, profissional, familiar, o desenvolvimento pessoal e social, estendendo-se ainda todo o curso de vida das pessoas.

O conceito suscitou aceitação generalizada, levando Hiemstra (1996) a afirmar que “poucos tópicos, se é que existiram alguns, foram objeto de mais atenção, por parte dos educadores de adultos, do que a aprendizagem autodirigida” (p. 428). O realismo da leitura de Hiemstra, quanto à magnitude deste fenómeno, é visível numa série de iniciativas que tiveram como objetivo solidificar a construção sistemática de conhecimento nesta área e partilhá-lo com todos os interessados, um pouco por todo o mundo. Nestas iniciativas, a vanguarda foi tomada pela América do Norte, ao promover, anualmente, simpósios internacionais sobre a aprendizagem autodirigida (*International Self-Directed Learning Symposium*)<sup>1</sup>, desde 1987, em que têm participado especialistas de diversos países<sup>2</sup>. Na Europa, em 1992, é criado o GRAF (*Group de Recherche sur l'Autoformation en France*), resultante da iniciativa de especialistas franceses neste domínio<sup>3</sup>. Esta organização deu origem ao primeiro colóquio europeu sobre a autoformação (*1<sup>er</sup> Colloque Européen sur l'Autoformation*), que teve lugar em Nantes, no ano de 1994, evento que tem prosseguido, anualmente, tal como os seus congéneres da América do Norte. Seguindo este fluxo de mundialização da discussão do fenómeno, a primeira Conferência Mundial sobre a Aprendizagem Autodirigida, vem a ocorrer em Montreal, em 1997 (STRAKA, 1997).

A diversidade das iniciativas atrás descritas leva a que, inevitavelmente, perguntemos: a que se deve um tão grande interesse pela autonomia

<sup>1</sup> Na literatura anglófona a expressão mais utilizada é a de aprendizagem autodirigida. Neste trabalho serão utilizados como sinónimos os conceitos de *autonomia na aprendizagem* e *aprendizagem autodirigida*.

<sup>2</sup> Estes simpósios foram impulsionados, fundamentalmente, por Long e, durante muitos anos, estiveram sob a coordenação do *Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education*.

<sup>3</sup> Eles foram: Philippe Carré, Bernadette Courtois, Pascal Galvani, Georges Le Meur, Gérard Mlekuz, André Moisan e Gaston Pineau.

ou aprendizagem autodirigida? Neste artigo, procuraremos reunir um conjunto de argumentos que justificam a relevância que o conceito tem vindo a adquirir na sociedade contemporânea, fundamentalmente a partir da perspectiva sociológica.

## Uma leitura sociológica

Compreender a relevância dos fatores sociológicos, na base da autonomia ou da aprendizagem autodirigida, leva-nos a colocar a ênfase nas características mais marcantes da nossa era ou sociedade, denominada sociedade pós-moderna ou, também, sociedade de aprendizagem, de risco, ou ainda reflexiva.

Na *sociedade pós-moderna*, a aprendizagem ocupa um lugar central e, simultaneamente, estende-se ao longo de toda a vida, sendo esta uma característica estruturante da mesma. Segundo Giddens (1991, cit. por HAKE, 1999), a centralidade da aprendizagem nas sociedades atuais está ligada a três ideias básicas: 1) à globalização do acesso à comunicação e ao conhecimento (não existindo barreiras para se lhes aceder, quer de espaço, quer de tempo); 2) à “destraditionalização” da vida social (podendo as fontes longínquas de informação exercer maior influência nas pessoas do que as fontes mais próximas, sejam elas nacionais, regionais ou locais); 3) à aplicação do conhecimento à vida social, sendo este o aspecto mais importante na organização e transformação destas sociedades (institucionalização da reflexividade).

A *sociedade de risco* é um conceito introduzido por Beck (1992), para salientar que a complexidade que caracteriza o mundo contemporâneo impossibilita que se tenha certezas na maior parte das decisões que se tomam, uma vez que, seja qual for o problema em causa, há sempre a possibilidade de soluções alternativas. Deste modo, abolida a certeza, quando se opta por determinada maneira de agir, há sempre a possibilidade de se correrem riscos, ao revelar-se inadequada a solução escolhida. Para Jarvis (2001), as pessoas, nesta sociedade, para além de correrem riscos, são forçadas “a aprender e a reflectir sobre as suas

decisões” (p. 19). É na medida em que temos de nos confrontar com as consequências das decisões e acções efetuadas, de pensar e planear, antecipadamente, as acções futuras, que esta sociedade é considerada também reflexiva.

Às designações da sociedade atual, atrás apresentadas, pode-se acrescentar, também, a de sociedade pós-industrial, que é utilizada na literatura, frequentemente, como sinónima das anteriores. O denominador comum a todas elas é o facto das mudanças serem, simultaneamente, rápidas, profundas e globais. Com efeito, desafiados pela magnitude e quase omnipresença das mudanças, como reconhece Jarvis (2001, p. 16), reportando-se ao que está na base da sociedade de aprendizagem, todos somos, hoje, “forçados a aprender continuamente”. É neste ponto que radica a relevância sociológica da autonomia ou aprendizagem autodirigida

Lançando um olhar de proximidade às mudanças que consubstanciaram a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-moderna (ou pós-industrial) e que têm revolucionado a nossa forma de viver, verificamos que elas se situam no plano científico e tecnológico, no plano económico e político, assim como nos padrões tradicionais de trabalho.

## **Transformações científicas e tecnológicas**

Já em 1972, o célebre relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, coordenado por Edgar Faure, reconhecia que, ao longo de toda a história humana, nada era comparável às consequências do que então fora denominado *revolução científico-técnica*, em plena efervescência nessa época. Prenunciando o que, de facto, viria a acontecer, o Relatório afirma que a segunda metade do séc. XX seria marcada por um aumento prodigioso dos conhecimentos e por uma aceleração exponencial da mudança, que se tornaria possível pelos sempre crescentes avanços científicos e tecnológicos. Os autores do Relatório

declaravam, ainda, que viviam nessa época “mais de 90% de todos os sábios e inventores” que a humanidade já conhecera (p. 99).

Efetivamente, a produção de novo conhecimento científico tem aumentado, exponencialmente, em todas as áreas. Em meados da década de 90, o conhecimento duplicava, em menos de cinco anos, e estimava-se que, pelo ano de 2020, esse tempo se encurtasse, substancialmente, para 73 dias (COSTA; LIEBMAN, 1997). Esta espantosa explosão da capacidade de produção de novos conhecimentos, que se tem operado numa relação simbiótica com o desenvolvimento e a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, tem tido implicações profundas no *modus vivendi* quotidiano das pessoas, das organizações e das sociedades. Uma das mais notórias é a necessidade de renovar, continuamente, os conhecimentos (pois, eles tornam-se, rapidamente, obsoletos) e, por conseguinte, de se estar em aprendizagem permanente.

Aludindo à «emergência espectacular de ‘sociedades da informação’», Delors e colaboradores (1996) afirmavam que as novas tecnologias permitiriam “a transmissão de cada vez mais informação num lapso de tempo cada vez mais curto” (p. 55), o que significa, literalmente, que hoje é possível navegar num mar de informações. Este é precisamente um dos pontos em que a aprendizagem autodirigida revela a sua grande importância, pois, se estão criadas as condições para que possamos aceder à informação, de qualquer parte do globo, é também necessário criar aquelas que possibilitem saber ‘navegar’ na direção desejada, não perdendo o norte pelo caminho (saber autodirigir-se) e, simultaneamente, saber transformar a informação em conhecimento, isto é, saber aprender. Em resumo, isto significa que é necessário ser seletivo nas informações procuradas e saber conhecer.

Saber conhecer é, precisamente, considerado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, coordenado por Jacques Delors, um dos quatro pilares, em que deve assentar a educação, nos tempos atuais e vindouros. Concretizando melhor a ideia, afirma-se no documento que, “como o conhecimento é múltiplo

e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo” (p. 79), de onde se depreende que, perante tanta abundância de informação, é fundamental educar para a selectividade, procurando-se obter recursos de referência, quer sejam livros, *sites*, pessoas ou outros. Mas, aprender a conhecer não diz respeito apenas, segundo os autores do Relatório, à procura de recursos de referência, inclui ainda o desenvolvimento de muitas outras capacidades e competências, muitas delas situadas na esfera cognitiva e metacognitiva e, num âmbito mais abrangente, em todos os processos psicológicos básicos implicados na aprendizagem. A proposta genérica de Delors e colaboradores (1996), quanto ao modo de nos relacionarmos com o conhecimento, cada vez mais vasto, aponta para que aprofundemos o conhecimento em assuntos específicos (especialização) e, simultaneamente, desenvolvamos uma cultura geral vasta, como plataforma de “abertura a outras linguagens e conhecimentos” (p. 79) e como promoção da capacidade de estarmos em contacto com os outros, quer sejam pessoas, disciplinas, ou culturas diferentes da nossa. É um imperativo do sistema educativo “fornecer a todos meios para dominar a proliferação de informação, de a seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico” (p. 57).

O desafio à renovação constante do conhecimento e das competências, colocado atualmente às pessoas, pode conduzir a respostas adaptativas funcionais (à melhoria da capacidade de lidar com as mudanças, tornando essas pessoas mais aptas a conviver com elas e com a incerteza que geram), mas pode, igualmente, acarretar o perigo dos indivíduos se sentirem perdidos, confusos, levando-os a perceber a vastidão do conhecimento e da informação como uma sobrecarga e a desenvolverem respostas adaptativas desadequadas, como, por exemplo, o evitamento, a rigidez, o refúgio em absolutismos, sejam eles de que ordem forem.

As mudanças tão profundas e dramáticas, a que temos assistido nas últimas décadas, deram origem a um mundo muito mais complexo e inseguro, onde a incerteza e a ambiguidade têm uma presença constante, afetando todos os habitantes do planeta (BOAVIDA, 2003). O facto do

nosso mundo estar permeado pela imprevisibilidade gera a necessidade de desenvolvermos a capacidade de tolerar a incerteza. Algumas pistas, quanto às vias de desenvolvimento desta capacidade, podem ser encontradas no Relatório de Delors e colaboradores (1996), onde se propõe, por exemplo, que para “podermos compreender a crescente complexidade dos fenómenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes de mais, de adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os factos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações” (pp. 41-42). Ser capaz de manifestar estas qualidades é um atributo encontrado nos indivíduos considerados muito autodirigidos na aprendizagem. Redding (2001), reportando-se às obras de Toffler (*‘O choque do futuro’*, 1992; e *‘A terceira vaga’*, 1984), salienta que há pessoas que se sentem submergidas, soterradas pelo ritmo da mudança, sofrendo do ‘choque do futuro’ e, contrariamente, há aquelas que parecem prosperar na mudança as pessoas da ‘terceira vaga’, ou seja, aquelas que o autor considera terem grande capacidade de se autodirigir na aprendizagem.

Esta característica é distinguida, numa forma muito mais contundente, por Tremblay (1996) que, desde os finais da década de 70, investiga os sujeitos autodidatas e que chegou à conclusão de que eles possuem quatro características-chave: 1) aprendem, de forma heurística; 2) aprendem com os outros; 3) aprendem na ação; e 4) aprendem a aprender. Cada uma destas características requer uma megacompetência, sendo, precisamente, a capacidade de tolerar a incerteza a megacompetência da primeira característica-chave (aprender, de forma heurística). É interessante salientar que os resultados do trabalho desta autora, publicados ao mesmo tempo que o Relatório coordenado por Delors (1996), apresentam um paralelismo digno de nota com os quatro pilares fundadores do empreendimento educativo para o séc. XXI, aí apresentados, que, como se sabe, são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser.

Em suma, parece-nos clarificado o lugar de grande relevo, que deve ocupar, nos novos paradigmas educativos emergentes, o desenvolvimento das competências de autodireção ou de autonomia na aprendizagem, como forma de melhor preparar os educandos para viverem numa sociedade onde “a mudança se afirma em si mesma como um valor” (CARVALHO, 1994, p. 15).

## **Transformações económicas e políticas**

A transição da sociedade industrial para a sociedade pós-moderna foi também marcada por importantes mudanças no plano económico e político, estreitamente ligadas aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, atrás referidos (MELO et al., 1998; PACHECO, 2011). Impulsionadas por esses grandes desenvolvimentos e pela abertura aos mercados internacionais, as referidas economias foram obrigadas a reestruturar-se, redescobrimo o fator humano, do qual dependem para o seu progresso e vitalidade. Fator humano, que ganha importância pelo conhecimento que adquire e pela capacidade de o transformar e aplicar, com qualidade e de forma criativa. Esta foi a revolução da informação e do conhecimento, que ganhou ímpeto, desde o início da década de 70, e que desencadeou novas formas de atividade económica e social que continuamente serão renovadas (HAKE, 1999; FORRESTER, 1998; UNESCO 2010). Neste contexto, Delors e colaboradores (1996) afirmam que “a procura de educação para fins económicos não parou de crescer na maior parte dos países” (p. 62). As instituições educativas têm de facto sido alvo de enormes desafios, mas o grande corolário do conjunto de mudanças assinaladas é a necessidade de todas as pessoas manterem uma relação vital com a aprendizagem, prosseguindo-a, de todas as formas possíveis, onde se destacam, muito particularmente, as que requerem uma maior autonomia por parte do sujeito, isto é, as abordagens autodirigidas.

O requisito duma maior autonomia é claramente visível, também, nas mudanças de ordem política, que se prendem, essencialmente, com

duas tendências já vislumbradas. A primeira diz respeito à diminuição da responsabilidade do Estado na satisfação das necessidades educativas, que se observa em muitas sociedades, ou seja, a tendência para limitar a responsabilidade pública de “disponibilizar ‘qualificações iniciais’ para a entrada no mercado de trabalho” (HAKE, 1999, p. 82), seguindo orientações reformistas de inspiração neoliberal (LIMA, 2001, 2007). Concomitantemente é deixada cada vez mais à responsabilidade das entidades empregadoras, a promoção educativa dos seus trabalhadores, registrando-se também a inclinação para enfatizar, de forma crescente, a responsabilização do próprio indivíduo pelo investimento na sua auto-educação, como meio de se manter, profissionalmente, em condições de empregabilidade.

A segunda tendência prende-se com o movimento irreversível de construção de sociedades abertas que, cada vez mais, requer que se faça a transição das democracias representativas, para as democracias participativas, no respeito pelo princípio de que “as pessoas, cuja vida é afetada por uma decisão, devem fazer parte do processo de se chegar a essa decisão” (NAISBITT, 1984, p. 159, cit. por CANDY 1991, p. 33). As sociedades abertas são aquelas, cuja evolução se caracteriza por determinados movimentos, designados, de acordo com Melo (1996), por “megatendências”, consistindo na passagem: “da sociedade industrial para a sociedade de informação; da tecnologia forçada para a alta tecnologia de convivialidade; da economia nacional para a economia mundial; do curto prazo para o longo prazo; da centralização para a descentralização; da ajuda institucional para a ajuda mútua; da democracia representativa para a democracia participativa; das hierarquias para as redes; do Norte para o Sul; e da opção exclusiva para as opções múltiplas” (p. 25).

Como destaca Candy (1991), reportando-se ao influente Relatório do Clube de Roma, o movimento rumo à construção de democracias participativas enfatiza a necessidade de promover a autonomia das pessoas, a qual se encontra claramente associada à necessidade de

desenvolvimento do espírito crítico. Uma vez mais, estes são atributos largamente reconhecidos nos sujeitos considerados bastante autodirigidos na aprendizagem.

## **Transformações nos padrões de trabalho e produção**

Por fim, sublinhamos as mudanças verificadas nos padrões tradicionais de trabalho e produção, na transição das sociedades industriais para as sociedades pós-modernas que, igualmente, têm contribuído para valorizar as modalidades de aprendizagem autodirigida. Os avanços científicos e tecnológicos, e as conseqüentes alterações provocadas na economia, afectaram, profundamente, a natureza e a organização do trabalho (ABRAHAMSSON, 1996; PACHECO, 2011). As competências requeridas aos trabalhadores da sociedade pós-industrial são, cada vez mais, sofisticadas e complexas, afastando-se das rotinas, do trabalho simples e pouco qualificado (ALCOFORADO, 2008). Em vez disso, é necessário que as pessoas sejam portadoras de conhecimentos especializados, que sejam capazes de trabalhar em equipa, cooperando com os outros, que tenham boas capacidades de análise, de planeamento, de solução de problemas e de comunicação. Citando *The Economist*, Mahel (2000, p. 6) salienta que “os novos empregos nas indústrias, na manufatura e nos serviços similares ... requererão trabalhadores com literacia (*literate*), com numeracia (*numerate*), adaptáveis, treináveis – numa palavra, educados”. Sem dúvida que a irreversibilidade do progresso científico e tecnológico atribui ao trabalho uma dimensão cada vez mais imaterial, onde se destaca o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. A informação e o conhecimento serão, incontornavelmente, a matéria-prima das sociedades que se pretendem demarcar pela economia do conhecimento (DELORS et al., 1996; PACHECO, 2011).

A mudança profunda nas competências requeridas aos trabalhadores, no mundo atual e futuro, torna indispensável, como capacidade principal, a de se estar permanentemente a aprender. De

acordo com Carré (1997), entre as novas capacidades, a fatia de leão cabe à competência de auto-aprendizagem: “o empregado da tecnologia moderna está prestes a tornar-se um ‘trabalhador do conhecimento’, cuja aprendizagem terá de ser permanente, autónoma e autodirigida. A auto-aprendizagem aparece, assim, como um paradigma privilegiado para o desenvolvimento dos sistemas educativos, que estejam em linha com a evolução tecnológica em curso, tanto em termos de formação, como de trabalho” (p. 30). Costa e Liebman (1997), ao referirem-se às qualificações que os estudantes devem possuir aquando da entrada no mercado de trabalho, destacam os mesmos aspetos. As capacidades para se educar ao longo da vida, para pensar por si próprio, para tomar iniciativas e para se autodirigir são consideradas as mais importantes por estes autores, e são vistas como relacionadas ou integradas em competências que, ultrapassando o conhecimento do conteúdo, se situam, principalmente, no domínio processual, sendo a capacidade de aprendizagem perspetivada como processo em desenvolvimento (BANDURA, 2002).

A proeminência da aprendizagem autodirigida encontra-se estreitamente ligada a dois outros importantes conceitos, cuja visibilidade aumentou, no contexto da discussão internacional das grandes linhas orientadoras das políticas educativas, a partir de inícios da década de 70, alcançando uma grande projeção, em meados da década de 90 do século passado, a qual se tem mantido até ao momento presente. Estes conceitos são os de sociedade de aprendizagem, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, que iremos considerar, nas linhas que se seguem.

## **A sociedade de aprendizagem**

As numerosas mudanças que concretizaram a passagem das sociedades industriais para as pós-industriais ou pós-modernas, sintetizadas anteriormente, catapultaram-nos a todos para uma sociedade considerada de aprendizagem. Com efeito, embora o conceito de uma

sociedade, em que a aprendizagem é contínua e universal não seja novo<sup>4</sup>, só de há poucas décadas para cá temos sido fortemente pressionados para nos reorganizarmos rumo à construção duma sociedade de aprendizagem (CANDY, 1991). Segundo Jarvis (2001), a expressão é relativamente recente, devendo-se a Hutchins (1968), cuja perspectiva era a de todos os adultos poderem aceder à educação, a tempo parcial, ao longo da vida, com vista a realizar o seu próprio potencial, vincando portanto um posicionamento humanista. Uma breve consulta da literatura mostra que o conceito de sociedade de aprendizagem não tem, no entanto, um significado unívoco, havendo quem proponha a sua abolição (COFFIELD, 2000, cit. por JARVIS, 2001) e, contrariamente, quem veja nele “um modelo unificador, no qual uma amplitude diversa de atividades educativas podem ser integradas” (CANDY, 1991, p. 77). De qualquer modo, a complexidade do conceito tem gerado um debate amplo, à escala mundial, conduzindo vários autores a nele destacar algumas dimensões essenciais.

Segundo Zee (1996), o desenvolvimento duma sociedade de aprendizagem baseia-se em cinco elementos fundamentais: a necessidade de definir a aprendizagem em termos abrangentes, fazendo que a educação seja uma dimensão da própria sociedade; a necessidade de redirecionar a meta da aprendizagem, no sentido de desenvolver, em plenitude, o potencial humano; a necessidade de ir além da aprendizagem e da instrução, aumentando a competência coletiva; a necessidade de fomentar a autonomia na aprendizagem, através do desenvolvimento de capacidades para a auto-educação; e a necessidade de conferir uma

<sup>4</sup> O protótipo deste ideal encontra-se em tempos recuados, na Grécia antiga, onde “a educação não era uma atividade segregada, levada a cabo em certas horas, em certos lugares e num determinado período da vida. Ela era o objetivo da vida” (Hutchins, 1968, p. 133, cit. por Candy, 1991, p. 78). Contudo, a educação, assim entendida, não era nesta sociedade antiga extensível a todos os cidadãos, já que as mulheres e os residentes estrangeiros estavam privados de muitos direitos cívicos e eram os escravos que tornavam possível aos homens dedicar-se às atividades educativas e políticas. Na visão de Hutchins, a sociedade contemporânea – sociedade de aprendizagem – reuniria, finalmente, as condições para que o ideal de Atenas se pudesse generalizar a todos os cidadãos, através das enormes conquistas do progresso científico e tecnológico. Bastantes séculos depois, mas ainda hoje não inteiramente concretizado, este mesmo ideal foi desejado e visionado por Comênio, com o seu pensamento integrativo, edificante e revolucionário, que preconizou, recorrentemente, na sua obra a trilogia: *omnes, omnia, omnino* – educar todos, em todas as coisas, de uma forma total (Gomes, 1966, 1971).

abordagem política à aprendizagem, consagrando-se o direito a aprender. Entre estas dimensões, é de destacar, numa ligação estreita com o conceito de que temos vindo a tratar, a quarta, que explicitamente afirma a necessidade de promover a autonomia na aprendizagem, associada ao conceito de autodidaxia.

Em conformidade com as dimensões, que acabaram de referir-se, Jarvis (2001) agrupa a disparidade de perspetivas sobre a sociedade de aprendizagem em quatro dimensões essenciais, e que são: a visão, o planeamento, a reflexividade e o mercado. Uma *sociedade de aprendizagem* seria, então, aquela que: alimenta a *visão* de uma ‘sociedade boa’, concretizando os ideais da democracia e do igualitarismo, tendo sempre como meta principal o desenvolvimento do homem completo; requer um conjunto de iniciativas políticas e governamentais, que enquadrem os seus ideais, sendo, em boa parte, conseguidos pelo *planeamento* estratégico, do qual o alcance do estado de empregabilidade dos cidadãos é um dos resultados mais importantes; promove a *reflexividade*, ao ‘levar as pessoas a tomar decisões perante muitas situações onde a incerteza abunda, confrontando-as com o resultado dessas decisões; vive da economia de *mercado*, que se sustenta no consumo, onde a educação e a aprendizagem se tornaram num bem, igualmente, comercializável. Embora tenhamos que ser deveras críticos em relação a este último factor, pois o que urge desenvolver é a economia solidária, também aqui é de destacar que pelo menos uma das dimensões salientadas – a reflexividade – apresenta uma interligação forte com a aprendizagem autodirigida, uma vez que esta supõe um elevado nível de autonomia pessoal (OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2012). Em suma, com base no que se acabou de afirmar, os esforços para erigir uma sociedade de aprendizagem não podem ser dissociados de um movimento consistente para fomentar a autonomia na aprendizagem.

## Educação e aprendizagem ao longo da vida

Para Hake (1999), a aprendizagem ao longo da vida é a característica estrutural das sociedades que se encontram “tipificadas”

pelo “elevado compromisso com a aprendizagem” (p. 89), como é a nossa. De acordo com os autores do livro que foi adotado pelos delegados presentes na conferência do Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, o conceito pode ser definido como o “desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitarão, durante a sua vida, e para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes” (LONGWORTH; DAVIES, 1996, p. 22).

Trata-se de um conceito que foi alvo de grande aceitação, por parte das entidades políticas e das organizações internacionais (UNESCO, OCDE), como plataforma para reformar os sistemas educativos e de formação, na década de 90 do século passado, continuando a elevar-se a prioridade política a nível nacional e internacional na primeira década do século XXI (PACHECO, 2011). As suas origens encontram-se, de acordo com Hasan (1996), em conceitos relacionados, tais como os de educação ao longo da vida, educação recorrente e educação contínua. Efetivamente, a designação de *educação ao longo da vida* foi dominante na literatura educativa de referência, até aos finais da década de oitenta, do século XX (SUTTON, 1996; HAKE, 1999), tendo sido proposta, no Relatório de Faure e colaboradores (1972), como o enquadramento central das políticas educativas para os anos que se seguiriam, quer para os países industrializados, quer em vias de desenvolvimento.

Segundo Sutton (1996), a expressão *educação ao longo da vida* surgiu, pela primeira vez, em língua inglesa, nos anos 20, no contexto da tradição da educação de adultos dos países nórdicos. Foi, no entanto, na terceira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (MONTREAL, 1960), que o conceito apareceu fortemente ligado a um objetivo político (FORRESTER, 1998). Contudo, a grande visibilidade internacional, que veio a alcançar, deve-a, essencialmente, ao Relatório de Faure e colaboradores (1972)

Embora o significado do conceito de *educação ao longo da vida* abarque uma pluralidade de interpretações, dependentes, até certo ponto, das percepções políticas e filosóficas de autores individuais ou de agências nacionais e internacionais, é frequente apontar-se-lhe um conjunto de elementos, tais como o princípio do acesso universal à educação (extensivo às crianças e aos adultos que, por diversas razões, têm sido excluídos de oportunidades educativas), o reconhecimento da importância dos contextos educativos, além das instituições formais, a diversidade de materiais de aprendizagem e, mais importante ainda, o desenvolvimento nos educandos das características pessoais “requeridas para a subsequente aprendizagem, ao longo da vida, incluindo a motivação, os valores culturais e a capacidade necessária para a auto-aprendizagem” (SUTTON, 1996, p. 29). Depreende-se destes aspetos que o conceito de educação ao longo da vida enfatiza, particularmente, o que se prende com o desenvolvimento de características pessoais e que a sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, bem como com a aprendizagem autodirigida é estreita. Antes, porém, de fixarmos a nossa atenção, especificamente, nestas relações, consideremos o contexto que conduziu à notoriedade do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Com efeito, foi já na década de 90, do século XX, como anteriormente referimos, que as circunstâncias sociais, políticas e económicas das sociedades contemporâneas levaram a que se tornasse mais usual a expressão *aprendizagem ao longo da vida*, acabando mesmo por prevalecer. Tal prevalência foi visível em diversos acontecimentos e iniciativas, tais como o encontro dos Ministros da Educação dos países da OCDE, em 1996, subordinado ao tema “*Making Lifelong Learning a Reality for All*”, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “*Learning: The treasure within*”, a proclamação de 1996 como o “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”. O mesmo sucedeu na primeira década do século XXI com o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) ou, só para citar outro exemplo, com a Comunicação da Comissão

Europeia – “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (2001).

Embora o significado do conceito de aprendizagem ao longo da vida esteja, ainda, em evolução, e seja, igualmente, suscetível de diferentes interpretações, pode-se distinguir nele um núcleo de elementos, que dizem respeito a “uma crença forte no valor intrínseco da educação e da aprendizagem, por oposição ao seu valor instrumental”, ao objetivo de tornar “o acesso às oportunidades de aprendizagem universal, independentemente da idade, do sexo ou do estatuto no emprego”, e ao “reconhecimento da importância da aprendizagem não formal em diversos contextos” (HASAN, 1996, p. 35). Ainda, segundo o mesmo autor, este conceito realça a necessidade de preparar e motivar as pessoas (crianças, jovens e adultos) para desempenharem um papel ativo na elaboração e realização dos seus projetos de aprendizagem, com vista a alcançarem os conhecimentos e capacidades de que necessitam, servindo, como tal, vários objetivos, tais como “promover o desenvolvimento pessoal (incluindo a utilização do tempo livre), fortalecer os valores democráticos, cultivar a vida comunitária, manter a coesão social, e promover a inovação, a produtividade e o crescimento económico” (p. 35)<sup>5</sup>.

Retomando a relação entre os dois conceitos em apreço, se considerarmos os elementos nucleares salientados por Sutton (1996) e por Hasan (1996), a sua diferenciação oferece grandes dificuldades, surgindo frequentemente na literatura como sinónimos. Esta indistinção, ou o uso alternado dos conceitos de educação e de aprendizagem ao longo da vida, tem sido salientada, igualmente, por outros autores, que

---

<sup>5</sup> Associado, especialmente, a estes dois últimos objetivos, existe, porém, um outro quadro de leitura do conceito de aprendizagem ao longo da vida, que o conota a uma carga ideológica, de inspiração economicista, ligada ao “modelo de reforma social neoliberal” (Lima, 2001), em que o mercado tende a tornar-se o principal protagonista e o Estado a desempenhar um papel marginal. Esta ideologia tem tido o seu reflexo em políticas educativas que enfatizam a responsabilização do indivíduo pela sua própria aprendizagem (pretendendo-se que este assumira grande parte dos encargos financeiros com a mesma), colidindo com o princípio democrático da igualdade de oportunidades e prejudicando fortemente os sujeitos mais excluídos, ou seja, os que abandonaram precocemente o sistema educativo e que, por isso, menos sensibilizados estão para a importância de continuarem a aprender, bem como menos capazes estão de sustentar as aprendizagens de que necessitam (Tight, 2002).

se debruçaram sobre a sua clarificação (JARVIS, 1990; TUIJNMAN, 1996; TIGHT, 2002). Do nosso ponto de vista, numa apreciação sumária da exposição prévia, o que mais sobressai é, efetivamente, uma grande afinidade entre os dois conceitos, sendo as distinções bastante ténues, embora os pressupostos ideológicos em que se baseiam não sejam de modo algum despididos. Todavia, é sempre importante ter presente que não existe uma definição acabada dos dois construtos e que os mesmos permanecem em evolução.

Se é certo que as duas designações anteriores estão estreitamente relacionadas, o mesmo sucede entre elas e o conceito de aprendizagem autodirigida. Por exemplo, o Instituto de Educação da UNESCO salientou, de forma sistemática, que uma das principais metas da educação ao longo da vida deveria ser o desenvolvimento de sujeitos capazes de se autodirigirem na aprendizagem (CANDY, 1991). Esta posição já tinha sido defendida por um dos mais influentes educadores de adultos norte-americanos – Malcolm Knowles – que propunha que o principal objetivo da escolaridade deveria ser o de ajudar as crianças e os jovens a desenvolver competências de aprendizagem autodirigida, como forma de os preparar para as aprendizagens subsequentes, a realizar ao longo da vida (KNOWLES, 1980). Este autor acreditava que, para se alcançar tal objetivo, era necessário desenvolver as sete capacidades seguintes: 1) desenvolver a curiosidade; 2) desenvolver a capacidade de formular questões, com base na curiosidade de cada um, podendo as respostas àquelas questões ser obtidas por processos de pesquisa (e não por recurso à autoridade ou à fé); 3) identificar os dados necessários para dar resposta a diferentes tipos de questões; 4) localizar as fontes mais relevantes e fiáveis para obter os dados requeridos (podendo aquelas ser os especialistas, professores, colegas, a própria experiência, materiais audiovisuais, etc.); 5) seleccionar os meios mais eficientes para recolher os dados necessários, a partir das fontes; 6) organizar, analisar e avaliar os dados, de modo a obter-se respostas válidas para as questões; 7) generalizar, aplicar e comunicar as respostas obtidas (KNOWLES, 1980, p. 267).

Vemos, aqui, que a aprendizagem autodirigida tem uma relação de reciprocidade com o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, esta abordagem é salientada enquanto meta e, simultaneamente, enquanto meio, uma vez que a aprendizagem autodirigida é necessária para prosseguir a aprendizagem ao longo da vida, como forma de “complementar (e por vezes substituir) as aprendizagens realizadas no contexto formal” (CANDY, 1991, p. 15) e, por sua vez, procura tornar as pessoas, cada vez mais autónomas na aprendizagem. No mesmo sentido vai a revisão que Hasan (1996) fez do conceito, ao referir que a aprendizagem ao longo da vida “ênfatiza o aprender a aprender e promove nos educandos as características pessoais necessárias para as aprendizagens subsequentes, incluindo a motivação e a capacidade para o envolvimento na aprendizagem autogerida e independente” (p. 35). Straka (1997), reportando-se à declaração pela União Europeia do ano de 1996 como o ‘Ano da Aprendizagem ao Longo da Vida’, salienta que a aprendizagem autodirigida constitui o seu “tema central” (p. 1). Carré (2000), na mesma linha de pensamento, considera que esta última é uma componente principal do novo conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Consolidando a ideia de que a aprendizagem autodirigida é um elemento basilar da aprendizagem ao longo da vida, Zomorrodian (1998, p. 227) afirma que a primeira designação é “um dos principais pilares do paradigma da aprendizagem emergente”, e Collins (1998) declara que o discurso sobre a aprendizagem ao longo da vida se encontra interligado à visão do educando como sujeito autodirigido, visão que, do seu ponto de vista, “põe em causa a noção de que a educação diz respeito, sobretudo, à transferência do conhecimento do professor, enquanto especialista, para o aluno, como se este último fosse, virtualmente, um recipiente passivo” (p. 115). De facto, a perspetiva lockiana do sujeito, ainda largamente subjacente às práticas educativas dominantes, é incompatível com a que a aprendizagem autodirigida realça.

## Conclusão

Em função do que se expôs, a ideia principal a reter é a de que a aprendizagem autodirigida constitui uma via essencial para a concretização duma conceção de educação e de aprendizagem ao longo da vida que se pretende cada vez mais de base humanista. Em suma, os argumentos e as ideias expostas, anteriormente, tiveram como objetivo evidenciar as razões de natureza sociológica pelas quais o fenómeno da aprendizagem autodirigida ou autonomia na aprendizagem passou a ocupar, a partir das duas últimas décadas do século XX, no seio da educação de adultos, um lugar de grande destaque, atraindo a atenção de profissionais e investigadores de todas as partes do mundo.

Essas razões encontram-se diretamente associadas às forças de mudança, que conduziram à passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-moderna (ou pós-industrial), designada também por sociedade de aprendizagem, que assenta no modelo estruturante da educação e aprendizagem ao longo da vida. Encontram-se, por isso, diretamente ligadas às características da sociedade contemporânea, diversamente designada por sociedade pós-moderna, pós-industrial, de risco. Independentemente do que levou diferentes autores a denominá-la, de forma distinta, a característica essencial da nossa sociedade é a rapidez, a abrangência e a profundidade das mudanças que nela ocorrem. Assim, salientámos as mudanças, no plano científico e tecnológico, no plano económico e político, nos padrões tradicionais do trabalho e produção, e realçámos, ainda, neste contexto, a emergência dos conceitos de sociedade de aprendizagem e de educação e aprendizagem ao longo da vida. A ideia principal a reter é a de que qualquer uma destas frentes de mudança contribuiu para pôr em destaque a aprendizagem autodirigida.

Julgamos, deste modo, ter apresentado, ao longo de todo o artigo, razões de peso que expliquem a relevância que a aprendizagem autodirigida assumiu, num momento particular do nosso desenvolvimento, enquanto sociedades e que justifiquem, igualmente, a sua pertinência, na atualidade e no futuro.

## Referências

- ABRAHAMSSON, Kenneth. Time policies for lifelong learning. In TUIJNMAN, Albert (ed.), **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996.p. 280-284.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008. Orientador: Antonio Simões.
- BANDURA, Albert. Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. **European Psychologist**, v. 7, n. 1, 2-16, 2002.
- BECK, Ulrich. **Risk society**. London: Sage Publications, 1992.
- BOAVIDA, João. Como educar no rescaldo de dois mundos. In: ISABEL, Alberto; ANTÓNIO, Castro Fonseca; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, António Gomes Alves; REBELO, José (Org.), **Comportamento anti-social: escola e família**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003. p. 331-361.
- CANDY, Philip. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- CARRÉ, Philippe. From intentional to self-directed learning. In: STRAKA, Gerald A. (Ed.). **Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations**. Münster: Waxmann, 2000. p. 49-57.
- CARVALHO, Adalberto Dias. **Utopia e educação**. Porto: Porto, 1994.
- COLLINS, Michael. **Critical crosscurrents in education**. Malabar: Krieger Publishing Company, 1998.
- Comissão das Comunidades Europeias. **Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2001.

COSTA, Arthur; LIEBMANN, Rosemarie (Ed.) **Supporting the spirit of learning**: when process is content. Thousand Oaks: Corwin, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick, Champion. **Apprendre à être**. Paris: UNESCO, 1972.

FORRESTER, Keith. Adult learning: 'A key for the twenty-first century': Reflections on the UNESCO fifth international conference 1997. **International Journal of Lifelong Education**, 17(6), 423-434, 1998.

GOMES, Joaquim, Ferreira. **Didáctica magna de João Amós Coménio**: introdução, tradução e notas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

GOMES, Joaquim Ferreira. A "Pampaedia" de Coménio. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 39-62, 1971.

HAKE, Barry. Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations, and individuals. **Adult Education Quarterly**, 49(4), 79-90, 1999.

HASAN, Abrar. Lifelong learning. In: TUIJNMAN, Albert C. (Ed.). **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996. p. 33-41.

HIEMSTRA, Roger. Self-directed learning. In: TUIJNMAN, Albert C. (Ed.), **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996. p. 427-433.

HUTCHINS, Robert. **The learning society**. Harmondsworth: Penguin, 1968.

JARVIS, Peter. O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 35(1), p. 41-66, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 35(1), p. 13-30, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LONGWORTH, Norman; DAVIES, William, Keith. **Lifelong learning**: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities. 3. ed. London: Kogan Page, 1996.

MAEHL, William. **Lifelong learning at its best**: innovative practices in adult credit programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MELO, Alberto et al. **Uma aposta educativa na educação para todos**: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

OLIVEIRA, Albertina Lima de. Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: uma revisão de modelos teóricos. In FONSECA, António Castro; SEABRA-SANTOS, Maria João; GASPAS, Maria Filomena Ribeiro da Fonseca (Ed.) **Psicologia e educação**: novos e velhos temas. Coimbra: Almedina, 2007. p. 217-246.

OLIVEIRA, Albertina Lima de; PINHEIRO, Rosário. Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e de autonomia na aprendizagem. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Coord.). **Ensino superior**: inovação e qualidade na docência. Porto: CIEE, Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. p. 173-204.

PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto, 2011.

REDDING, Terrence. High self-directed learning: a national imperative in the information age. In LONG, Huey B. and Associates, **Self-directed learning and the information age** (cap. 3). Schaumburg: Motorola University, 2001.

STRAKA, Gerald. (Ed.). **European views of self-directed learning**: historical, conceptional, empirical, practical, vocational. Münster: Waxmann, 1997.

SUTTON, Peter. Lifelong and continuing education. In: TUIJNMAN, Albert C. (Ed.). **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996. p. 27-32.

TIGTH, Malcolm. **Key concepts in adult education and training. 2.** ed. London: RoutledgeFalmer, 2002.

TREMBLAY, Nicole. Quatre compétences-clés pour l'autoformation. **Les Sciences de l'Éducation**, 39(1-2), p. 153-176, 1996.

UNESCO. Marco de ação de Belém: Contintea VI. Brasília: UNESCO, 2010.

HENDRICK, Van der zee. The learning society. In: PETER, Raggatt; RICHARD, Edwards; NICK, Small. (Ed.). *The learning society: Challenges and trends*. New York: Routledge, 1996. p. 162-183.

*Prof.a. Dra. Albertina Lima de Oliveira*  
Universidade de Coimbra - Portugal  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX  
Centro de Educação e Formação da Universidade de Coimbra  
E-mail: aolima@fpce.uc.pt

Recebido em: 18 jan. 2015.  
Aprovado em: 23 mar. 2015

## ARTIGO

### **A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios**

The expansion of teacher's education in Bahia: the evaluation of the Parfor by universities and municipalities

La expansión de la formación de profesores en Bahia: el evaluación del Parfor por las universidades y municipios

*Leila Pio Mororó*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

*René Silva*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Rede Pública de Ensino de Nova Itarana - Brasil

#### **Resumo**

Este artigo discute os resultados de duas pesquisas que, ao se proporem examinar a expansão da formação em serviço no Brasil e tomando como foco de análise o estado da Bahia no processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR, buscaram identificar e analisar os principais desafios e dificuldades enfrentados por instituições de ensino superior (IPES) envolvidas com os cursos em andamento e por municípios. Para tanto, e com base dos pressupostos da pesquisa tipo avaliativa, com abordagem qualitativa, analisou-se os documentos produzidos e realizou-se entrevistas com coordenadores do PARFOR nas IPES

e com dirigentes e ex-dirigentes municipais de educação. Os dados demonstram que as principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas, principalmente, a ausência de sintonia entre o Ministério da educação, o governo estadual e os municípios. Os desafios a serem enfrentados por todos os entes envolvidos com a formação de professores em serviço, assim, são muitos. Dentre eles, a necessidade de se obter dados mais precisos sobre a demanda de formação de professores no estado e estabelecer estratégias de fortalecimento do diálogo entre municípios, IPES e governo do estado.

**Palavras-chave:** Formação de professores em serviço. Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR. Política de formação de professores.

### Abstract

This article discusses the results of two researches that examine the expansion of teacher's education in-service in Brazil, taking as focus the Bahia state in the deployment and development of PARFOR. Sought to identify and analyze the main challenges and difficulties faced by universities and municipalities involved with courses in progress. Based on the evaluative type research, with a qualitative approach, we analyzed the documents produced and was held interviews with coordinators universities of 'PARFOR' and municipal secretaries of education. The researches concluded that the main difficulties faced in the implementation of 'PARFOR' are related to lack of understanding between the Ministry of education, the state government and municipalities. That there are many challenges to be faced by all entities involved with the training of teachers in service.

**Keywords:** Education of teachers in service. National Plan for Teacher Education - 'PARFOR'. Politics of education of teachers.

### Resumen

Este artículo discute los resultados de dos investigaciones científicas, cuando se proponen examinar la ampliación de la formación de profesores en servicio en Brasil y teniendo como foco de análisis del estado de Bahía en el proceso de implantación y desarrollo de PARFOR. Trató de identificar y analizar los principales retos y las dificultades que enfrentan los centros de enseñanza superior y los municipios que participan de esta política de formación. En base al tipo de investigación de evaluación, con un enfoque cualitativo, se analizaron los documentos producidos y las entrevistas con coordinadores de PARFOR, con los líderes municipales y con los ex dirigentes de la educación. Los datos muestran que las principales dificultades están relacionadas principalmente a

la falta de armonía entre el Ministerio de Educación, el gobierno del estado y los municipios. Los desafíos que deberá enfrentar a todas las entidades que intervienen en la formación de profesores en servicio, por lo que son muchos. Entre ellos, la necesidad de obtener datos más precisos sobre la demanda de la formación de docentes en el estado y establecer estrategias para fortalecer el diálogo entre los municipios, los centros de enseñanza superior y el gobierno estatal.

**Palabras-clave:** Formación de docentes en servicio. Plan Nacional de Formación del Profesores - PARFOR. Política de formación del profesores.

## **Introdução**

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica brasileira, criada no início do ano de 2009, através do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a), pode ser tomada como um exemplo das diversas ações (normativas e reguladoras) no terreno da formação de professores após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, tal política implicou alguns desdobramentos, dentre os quais destacamos: a formulação do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR (BRASIL, 2009b) e a criação dos Fóruns Estaduais de Formação de Professores - FORPROF. É possível afirmar que essa política de formação, e seus desdobramentos, apresentam, no conjunto, grande complexidade para ser implantada, tanto pelos desafios acumulados ao longo dos anos no que tange à formação de professores e à carreira docente, como, também, pelo fato de implicar ações articuladas entre os entes federados – União, Distrito Federal, estados e municípios – e de envolver instituições de ensino superior de natureza e estrutura diversas em todo o Brasil.

Este artigo discute os resultados de duas pesquisas que, mesmo distintas, conservam como identidade entre si a finalidade de examinar a expansão da formação em serviço no Brasil tomando como foco de

análise o estado da Bahia no processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR, buscando identificar e analisar, sob diversos aspectos, os principais desafios e dificuldades enfrentados. O recorte dado aqui está na discussão a respeito da implantação do PARFOR sob a perspectiva de instituições de ensino superior (IPES)<sup>1</sup> e de dirigentes e ex-dirigentes municipais de educação do território de identidade denominado por Vale do Jiquiriçá no estado da Bahia, envolvidos com os cursos em andamento pelo Plano. Para tanto, e com base dos pressupostos da pesquisa tipo avaliativa, com abordagem qualitativa, foram analisados documentos relacionados à política de formação de professores e realizadas entrevistas com seis coordenadores institucionais do PARFOR das IPES, seis ex-dirigentes e três dirigentes municipais de educação.

O recorte por esses espaços de pesquisa se deu por duas razões: a primeira delas é porque, no momento da coleta de dados, apenas essas IPES tinham cursos em andamento pelo Plano na Bahia. A segunda razão é que no Vale do Jiquiriçá os dirigentes municipais de educação, de forma até então inédita no estado, se articularam e conseguiram provocar situações de diálogo com o FORPROF-BA durante a implementação do PARFOR, resultando em um reestruturamento, por parte do FORPROF-BA e das IPES, das estratégias para o atendimento da demanda de formação de professores desses municípios.

Buscando identificar as contradições do atual modelo sócio-econômico hegemônico e, nessas, as possibilidades de efetivação de uma Política de Formação de Professores que, desde sua implementação, se configure como um rompimento com as políticas públicas verticalizadas, a perspectiva epistemológica dessas pesquisas se direcionou pela dialética materialista histórica, enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade que, enquanto unidade teórica e prática, busca a transformação e novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001). Assim sendo, a partir

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

dos resultados aqui descritos, a perspectiva que se tem é a de contribuir com o desenvolvimento de uma análise que possa ampliar a compreensão da problemática atual da política de formação docente em serviço no país e, em particular, a situação da formação de professores no estado da Bahia, por meio da consideração de suas relações com as definições de políticas públicas, das contradições históricas e dos embates enfrentados no processo de construção de um projeto de educação e de formação docente em nível superior.

Antes de mais nada, porém, é importante lembrar que os princípios balizadores das reformas que se instalaram no Brasil a partir dos anos 1990, e que estão estreitamente ligados ao clima reformista que tomou conta de praticamente todos os países do mundo na era denominada de globalização, permitem contextualizar as políticas que hoje são propostas para a formação docente em nosso país, seus vínculos entre o nacional e o internacional, suas formas de apropriação, peculiaridades e o seu grau de autonomia. Análises a esse respeito tem sido produzidas à exaustão, por isso, não cabe reproduzi-las aqui. Entretanto, é nesse contexto, e a partir da aprovação LDB (BRASIL, 1996), quando muitos documentos passaram a ser produzidos voltados à regulamentação da formação de professores em nível superior, que se dá a implantação de cursos e programas de educação inicial e continuada para o amplo contingente de professores que, já em atuação, ainda não eram formados nesse nível, provocando, assim, a expansão da oferta de cursos superiores para professores em todo o país.

Apesar de sua relevante importância para melhorar os índices de formação em nível superior dos professores (principalmente das redes municipais), os cursos e programas criados para esse fim já apresentavam em sua origem diferenças marcantes e desiguais em relação à formação oferecida aos discentes dos cursos ditos regulares das Instituições de Ensino Superior - IPES (MORORÓ, 2005).

A aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), portanto, buscava,

de certa forma, diminuir algumas dessas desigualdades, estabelecendo como princípios: I. o reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a União, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação; II. o estabelecimento da modalidade presencial como preferencial de formação; III. a formação no interior das instituições públicas de ensino superior; IV. a constituição de um Fórum Estadual permanente de formação de professores (MORORÓ, 2011, p. 35).

Entretanto, as dificuldades de efetivação desses princípios no atual cenário nacional são muitas. Dentre elas, está o fato de que a oferta de cursos na modalidade presencial das instituições públicas é insuficiente e a sua ampliação, além de sobrecarregar ainda mais os docentes do ensino superior, permitiu a inclusão de professores-bolsistas sem experiência de formação de professores em nível superior e sem qualquer vínculo com as IPES, contribuindo para o estabelecimento de uma nova reconfiguração mercadológica do trabalho docente do ensino superior, tal como já algum tempo tem-se instituído na educação básica com o uso de um grande contingente de docentes temporários e/ou estagiários renumerados. No interior das IPES, o que se tem percebido é que o estabelecimento do modelo de financiamento da formação de professores pela União através dos planos de formação (inicial e continuada) e da desvinculação desses planos dos projetos de formação locais tem conduzido as instituições públicas de ensino superior a uma situação de executoras de políticas em detrimento de sua condição de agente teórico/científica e crítica da realidade. Estudos tem comprovado que as instituições, de modo geral, oferecem turmas sem um diagnóstico adequado das demandas e sem considerar o contexto específico que este tipo de formação exige como, por exemplo, o fato de já serem os alunos dos cursos de formação, docentes das redes públicas da educação básica. Demonstram

que, da mesma forma que não tem um planejamento, também não há um acompanhamento e uma avaliação sistemática dos resultados da formação oferecida, desenvolvendo os cursos de maneira fragmentada e distante do contexto universitário em geral (MORORÓ, 2013).

Outra dificuldade diz respeito a questão de que, como o ensino superior tornou-se um negócio fértil para a rede privada de ensino (a qual retém o maior número de vagas dos cursos de licenciaturas), essa não se conformou em permanecer de fora dos financiamentos prometidos à formação dos professores, resultando, em 2013, na abertura de edital específico para vagas do PARFOR nas instituições privadas “sem fins lucrativos”, descaracterizando, assim, o princípio da formação dos docentes da educação básica das redes públicas nas instituições públicas de ensino superior.

Por último, e confirmado pelos dados levantados nas pesquisas desenvolvidas, não é possível a implantação de uma política de formação sem um Sistema Nacional de Educação que articule todas as ações de Estado (municípios, estados e União) de forma coerente e coesa, contemplando todos os aspectos relativos à educação e não apenas a formação de professores.

Analisando, desta forma, os princípios fundamentais da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009a) citados anteriormente e o rumo tomado pela formação de professores nos últimos anos no Brasil após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), já é possível vislumbrar os efeitos de tal política (ainda que se considere os limites que essa discussão impõe, já que se trata de um tema recente do qual ainda há mais inferências do que certezas históricas e políticas) na adesão e permanência dos professores das redes públicas de ensino ao PARFOR, na (in)definição de um projeto de formação de professores no interior das IPES e no estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados.

## O contexto da implantação do PARFOR na Bahia: IPES e gestores municipais

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (BRASIL, 2009b), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC, como a forma mais visível de operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009a), previu a organização das demandas e ofertas dos cursos de formação inicial dos docentes das redes públicas do país, despertando grandes expectativas, sobretudo pelo fato de ter como base as ações articuladas entre os entes federados a partir do estabelecimento de planos estaduais para a formação inicial e continuada dos docentes.

Na adesão ao PARFOR, o número indicado de docentes para formação inicial no estado da Bahia foi o maior entre os propostos pelos outros estados brasileiros que aderiram ao Plano. Isto porque, em 2007, segundo o Educacenso (INEP, 2007), esse estado encabeçava a lista dos estados com o maior percentual de docentes ocupando funções sem a formação adequada (78,8%). O Plano Estratégico de Formação de Professores na Bahia previu que cerca de 66 mil funções docentes das redes públicas de ensino eram ocupadas por docentes que precisavam ser formados em nível superior, desses, ficou estabelecido que cerca da metade (33 mil) deveria ser formada através de cursos presenciais vinculados a programas especiais. Em 2012, no Relatório Final de Gestão 2009-2012 publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Estado da Bahia ainda figurava com a maior demanda de formação de professores do Brasil. O relatório apontava que, do total de 152.648 professores em exercício na Bahia, apenas 51.531 tinham o nível superior. Seria, então, 101.117 professores que necessitavam de acesso a formação inicial, um número bem maior do que as 66 mil funções docentes apontadas pelo Plano Estratégico baiano. Desse, apenas 8.483 professores estavam cursando a primeira licenciatura dentro do PARFOR.

Em que pese o esforço conjunto do governo do estado e das instituições públicas de ensino superior, o número de docentes matriculados permaneceu muito abaixo do planejado, revelando dados, igualmente preocupantes, de evasão nos cursos iniciados e de baixa adesão às novas ofertas.

Como exemplo da evasão, comparando os dados da matrícula inicial dos cursos e das matrículas no momento da coleta de dados de uma das pesquisas (2012), foi possível verificar que a evasão, na média das instituições investigadas, estava em torno dos 25%, o que pode ser considerado um índice alto de abandono do programa. Como exemplo da baixa adesão, podemos citar o fato de que das 2.541 vagas ofertadas pelas IPES para o segundo semestre de 2014, apenas 1.318 foram solicitadas pelas secretarias municipais, implicando na não abertura de várias turmas.

As causas da evasão e da baixa adesão aos cursos ainda não foram investigadas. Entretanto, segundo os coordenadores institucionais do PARFOR, o que tem se observado é que os alunos/professores têm tido dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho e as prefeituras e o estado da Bahia têm dificuldade em prescindir da presença dos docentes em formação das escolas, considerando inviável a redução da jornada de trabalho dos mesmos durante o curso. Segundo eles, a pressão política no interior dos municípios, a falta de informações adequadas sobre o Plano e a ausência de planejamento e planos municipais de formação dos docentes tem gerado a maioria dos problemas para a execução do PARFOR.

De um modo geral, os alunos reclamam que não tem tido apoio. Raros são os municípios em que os alunos estão sendo apoiados, no sentido de oferecer vale transporte, ou de oferecer diárias. Os municípios têm se colocado muito distanciado da sua formação de professores daquela cidade. (Coordenadora do PARFOR/UFBA)

[...] por que mudou as gestões no interior e aconteceu um rolo compressor. Muitos professores foram demitidos porque eram contratados, outros que são efetivos estão sendo impedidos de entrar no transporte da prefeitura para virem assistir aula [...]. (Coordenadora do PARFOR/UFRB)

Segundo os coordenadores, em alguns municípios a validação das inscrições de seus professores no PARFOR tem sido utilizada como “moeda de troca”. Ou seja, é comum que o professor que tem interesse em fazer algum curso deva demonstrar “submissão” à gestão local para ter o seu nome na lista de futuros alunos das instituições públicas. Da mesma forma, a partir da autorização da Capes para que professores contratados (temporários) também pudessem ter suas inscrições validadas nos cursos do PARFOR, o número de candidatos que não conseguem comprovar experiência docente em sala de aula, apesar de estarem inscritos no Censo da Educação, tem aumentado a cada nova turma enquanto o número de professores efetivos diminui.

Na verdade nós tivemos também situações assim de três pessoas que a secretária de educação forjou o documento. Eu liguei pra ela, descobri, questionei, passei um ofício questionando, ela por telefone me disse: “\_ Olha professora, foi um vereador que me pediu e eu não tive como dizer não”. E dessas três pessoas, duas já saíram do programa. Eu acho que a pressão do grupo e as dificuldades pessoais. Elas eram serventes da escola e não professoras e aí criou uma situação que não correspondia. (Coordenadora do PARFOR/UFBA)

Então nós temos também outra questão. Nos critérios estabelecidos pelo MEC o professor tem que estar atuando. Então a gente vê que isso não é verdade em muitos cursos. Nós temos muitos alunos que as secretarias, tanto municipais quanto a própria DIREC, emitem declaração de que o aluno é professor de tal disciplina, mas na verdade, quando chega aqui no curso, a gente verifica que não é. Mas eles continuam no curso porque os secretários assinam uma declaração. (Coordenador do PARFOR/UESB)

Do ponto de vista dos gestores, o contexto de apresentação da proposta do PARFOR, no ano de 2009, foi de dificuldades em relação ao diálogo entre a Capes (Ministério da Educação), o governo estadual e os municípios. A ausência de informações e orientações adequadas para implementação do PARFOR culminou em equívocos na inscrição

dos docentes na Plataforma Freire, resultando na inclusão de pessoas que não atuavam como professores.

[...] dizia que todas as pessoas podiam ser professores, bastava se inscrever na Plataforma Freire. Então, naquele momento, todo mundo se achava no direito de se cadastrar e cobrar do secretário a validação de vigilante, de servente, de merendeira, de secretário, e nós não tínhamos a dimensão. (Ex-dirigente de Jaguaquara)

Além da falta de instruções mais adequadas da Capes/MEC para a operacionalização das inscrições, no começo da implantação do Plano houve eleições municipais e a mudança de gestão dos municípios provocou problemas tanto na organização das secretarias municipais quanto na própria continuidade dos cursos, como pode ser ilustrado pelas falas de um dirigente e de um coordenador institucional.

[...] quando eu assumi a secretaria já tinha uma gestão em andamento [...] então, toda a questão da formação de professores ele já tinha feito, [inclusive] a inscrição do pessoal. Ai a gente tomou conhecimento meio que no susto: as pessoas queriam fazer o curso, o curso estava aberto, tinham passado em uma seleção e já estavam autorizados a fazer e a gente teve que fazer as adaptações, porque foram quarenta e um professores de uma vez para fazer o PARFOR [...]. (Ex-dirigente de Lajedo do Tabocal)

Porque o que a gente vê em alguns municípios que a gente visita ou faz contato é que, como houve mudança, houve eleições municipais o ano passado, quando muda o grupo político o pessoal da secretaria não sabe de nada e tem que ter alguém com a senha cadastrada, o município tem que preencher um termo de adesão *on line* e mandar para a CAPES, tem que estar atento ao período, tem que estar atento aos critérios de validação. (Coordenador do PARFOR/UEFS)

Também a impossibilidade de comunicação com as instituições de ensino superior sobre a melhor forma de atendimento da demanda de formação, se somou às outras situações, acima citadas, complicando ainda mais um cenário nada promissor.

[...] de imediato fui a UESB, onde conversei com algumas pessoas, na época responsáveis pelo PARFOR, mas não obtive muito sucesso. Foi aí, a partir daí, que eu comecei a fazer uma articulação com os municípios vizinhos: Planaltino, Jaguaquara e outros municípios, onde nós nos reunimos e começamos uma discussão sobre formar novos polos, uma vez que [...] no diálogo com a faculdade eles não tiveram como rever a situação do formato do curso [...]. (Dirigente de Maracás)

[...] na verdade não aconteceu diálogo antes, nós que fomos até as universidades, nós que fomos em busca de sanar as nossas dúvidas, dificuldades e trazer a universidade para os municípios, então, a priori, eles relutaram, eles não queriam [...]. (Ex-dirigente de Jaguaquara)

Especificamente das dificuldades advindas da relação (ou ausência dela) com as IPES, os gestores pontuaram que, apesar do esforço por parte deles em estabelecerem um diálogo inicial sobre as dificuldades de liberação dos professores no formato do curso oferecido, esses não foram ouvidos. Além disso, segundo eles, ocorria no interior das IPES constante mudança de coordenadores do PARFOR, prejudicando, assim, o estabelecimento de acordos e do diálogo.

[...] mudaram vários, vários coordenadores do PARFOR, ainda hoje acontece isso pela questão política, partidária, ideológica, a gente percebe que não há um seguimento na política de formação dentro da universidade com relação ao coordenador do programa. (Ex-dirigente de Jaguaquara)

A posição desse ex-dirigente revela a ausência de uma relação mais intrínseca entre as IPES e as gestões municipais para e na definição da formação dos professores das redes públicas municipais, a ponto de uns e outros não distinguirem a quem, ou a que setor, se dirigirem a fim de encontrarem, juntos, respostas para os problemas.

A partir dessa dificuldade, os municípios do território pesquisado decidiram se articular para buscar coletivamente o diálogo com as universidades e com o Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão vinculado

à Secretaria Estadual de Educação da Bahia e responsável por coordenar a formação continuada de professores no estado, surgindo, assim, a ideia de criação de polos mais regionalizados para atendimento da demanda de formação de professores e orientando os municípios a organizarem seus dados de demanda de formação de professores. Essa decisão resultou em uma relação mais organizada junto as IPES, possibilitando também a oferta de cursos com tempos diferenciados de realização, como, por exemplo, a realização de encontros semanais, sempre aos finais de semana (sextas-feiras, turnos vespertinos e noturno, e sábados, matutino e vespertino, ou, em outros casos, sexta-feira a noite, sábado matutino e vespertino e, às vezes, domingo matutino) ou encontros quinzenais, conforme as possibilidades de cada realidade local, ao invés dos encontros intensivos concentrados em semanas por mês.

Entretanto, as dificuldades para atender a contrapartida do município quanto a aquisição do acervo bibliográfico, a destinação do local de funcionamento e a disponibilidade de funcionários, quando o curso acontece fora dos Campi das IPES, ou para garantir a substituição dos professores enquanto esses estão afastados para formação, quando os cursos são nos Campi das IPES ou em outro município, de forma que não prejudique o aluno da educação básica, são difíceis de superar, pois dependem de dotação orçamentária própria. E as IPES não ignoram essas dificuldades:

Percebe-se que alguns municípios não têm o apoio de uma assessoria jurídica que possa orientá-los na criação de uma lei, para que eles possam direcionar recursos para esta atividade. Outros municípios não têm recursos; e outros municípios que não apoiam a formação de professores porque têm outras prioridades. E a formação de professores, em razão de disputas político partidárias... (Coordenadora do PARFOR/UNEB)

Se por um lado os gestores municipais tem problemas com a validação das inscrições e a contrapartida financeira com a formação de seu quadro docente, por outro lado, apesar dos coordenadores

institucionais reconhecem a importância social e acadêmica das universidades de estarem inseridas na formação dos professores das redes públicas e de manifestarem também que, por serem cursos voltados para profissionais do ensino que já estão em exercício da função, esses precisam contemplar algumas especificidades, as IPES não possuem projetos institucionais para a formação de professores, de um modo geral, e, nesse, a formação em serviço, permanecendo as definições em relação à oferta dos cursos do PARFOR estabelecidas no âmbito das reitorias, ocorrendo um processo claro de dicotomia entre os cursos ditos regulares e os cursos oferecidos pelo Plano.

Tal situação, já apontada em estudos anteriores sobre os cursos de formação inicial em serviço oferecidos aos docentes (MORORÓ, 2005; BELLO, 2009; BELLO; BUENO, 2012, entre outros), resulta em modelos de formação que se diferenciam do ponto de vista das condições logísticas e inserção dos discentes no ensino superior, mas que são idênticos do ponto de vista dos problemas que assolam uns e outros. Inclusive, em relação ao PARFOR, como foi dito anteriormente, com a possibilidade de terem cursos conduzidos por docentes que não fazem parte do quadro permanente das IPES e, quase sempre, sem experiência com a formação de professores e com a dinâmica universitária.

Além de dificuldades com a definição do corpo docente dos cursos, a ausência de um planejamento mais sistemático provoca problemas quanto a organização dos espaços, na administração dos conflitos das questões pedagógicas (repetência, dimensionamento dos conteúdos, relação professor-aluno, atividades intra-modular etc.) e de gestão (preenchimento dos diários de classe e relatórios de atividades pelos docentes, papel do coordenador de curso etc.), na percepção da administração das IPES e de sua comunidade da relevância do programa para a discussão da formação dos docentes da educação básica.

Também em seus cursos regulares a formação de professores não está sendo discutida pelas instituições públicas de ensino superior.

A possibilidade de se instituir essa discussão nas IPES poderá se efetivar, segundo alguns dos coordenadores do PARFOR, através da determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES<sup>2</sup> de criação dos chamados Comitês Gestores, que seria uma instância responsável por pensar, planejar e articular a formação de professores (inicial e continuada, regular e provisória) e sua relação com as outras iniciativas de melhoria da formação como, por exemplo, o PIBID, no interior de cada IPES. Entretanto, apesar de todos já terem publicado as suas portarias criando o Comitê, apenas a UEFS afirmou estar em funcionamento e com reuniões regulares.

Tal realidade acentua, por um lado, a capacidade da Capes intervir no âmbito da graduação das instituições de ensino superior e, por outro lado, o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - FORPROF, responsável, segundo o artigo 4º do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a), por mediar o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores. Esse teria, portanto, ciente das dificuldades acima citadas, o relevante papel de propor e acompanhar as ações referentes a formação dos docentes da rede pública, tornando-se, assim, uma referência política importante. No entanto essa realidade ainda não se efetivou. Tanto os ex-dirigentes municipais de educação quanto os atuais não conseguem enxergar a atuação do FORPROF-BA nas questões relacionadas ao PARFOR.

[...] o diálogo acho que é basicamente com a UNEB mesmo. A gente não tem esse contato direto com o FORPROF, com o IAT. Até para visitas, eu nunca recebi uma visita do pessoal do FORPROF[...] (Dirigente de Elisio Medrado)

[...] As universidades, no caso, a UESB em uma única reunião esteve presente. A gente teve encontros com a UNEB [...], agora eu não consegui perceber bem o FORPROF [...] (Ex-dirigente de Lajedo do Tabocal)

<sup>2</sup> O Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, incumbe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como o setor responsável pelo fomento a programas de formação inicial e também continuada de professores.

Sob o ponto de vista dos coordenadores institucionais do PARFOR, o FORPROF-BA é uma instância importante e tem um papel relevante para a formação de professores na Bahia. Entretanto, para todos eles, o Fórum não tem conseguido exercer as funções a que deveria. Dentre elas, duas se destacam: a incapacidade de se apropriar de um diagnóstico exato quanto à necessidade de formação de professores no estado e sua ausência como articulador dessa formação.

Em relação aos dados, os coordenadores entendem que sem ter acesso (ou realizar um levantamento) dos números exatos de professores sem a formação adequada no estado da Bahia também não será possível fundamentar de forma mais precisa a oferta de cursos pelas IPES. Quanto a atuar como articulador, este precisaria desenvolver duas ações paralelas: divulgar o PARFOR junto as secretarias municipais de educação, auxiliando-as no planejamento (levantamento das necessidades, definição das substituições e auxílio para os docentes em formação, estabelecimento de consórcios etc) e na validação da formação para os seus docentes, e articular a oferta dos cursos entre as IPES, evitando, assim, a duplicidade de cursos em regiões muito próximas, o que poderia ser uma das causas do esvaziamento de algumas turmas. O FORPROF-BA também deveria prever as formas de incentivo para aumentar a procura pelos cursos nas áreas consideradas críticas e para estabelecer certa unicidade entre os projetos institucionais das IPES para a formação. O Fórum se constituiria, assim, nesse espaço articulador entre os entes envolvidos na formação dos professores.

No atual momento de reforma política, na qual a concepção de descentralização e de gestão democrática foram apropriadas pelas políticas neoliberais e, por elas, re-definidas em conteúdo e forma, estudos tem demonstrado que no conceito de participação ocorreu o deslocamento da ideia de participação sócio-política para a ideia de participação como “técnica de gestão” dos serviços públicos, na qual o conceito de participação se desloca da noção de integração e colaboração para a de representação e acompanhamento de ações

estatais (FREIRE, 2012). Para Mészáros (2007), a democratização da participação não passa somente pela dimensão política, mas nenhuma mudança é possível ser instituída sem ela. Desta forma, se é desejo que se efetive uma nova formação de professores na Bahia, faz-se necessário que o FORPROF-BA se aproprie da sua institucionalidade política, criando novas formas de ação e novas formas de intercâmbios políticos, econômicos, sociais e culturais baseados na cooperação e auto gestão (FREIRE, 2012).

### **Considerações Finais**

A partir da reunião dos dados, é possível afirmar que, em relação à formação de professores dos docentes das redes públicas de ensino, o tempo e a experiência acumulados ainda não proporcionaram ações amadurecidas nas diversas instâncias que a envolvem.

Nas IPES, apesar do envolvimento com o PARFOR ser motivado pelo compromisso com a formação dos professores das redes públicas de ensino, não se tem claro que tipo de formação deve-se proporcionar, nem quais devem ser as medidas de envolvimento institucional com ela. Predomina o imediatismo nas tomadas de decisões à medida que as ações são guiadas por seus resultados: se dão certo, continuam, se não tenta-se de outra forma. As secretarias de educação, principalmente as municipais, de maneira geral, ainda não compreenderam quais são as suas atribuições nas definições a respeito da formação de seus docentes e na promoção das condições logísticas de sua efetivação. Também não contam com qualquer tipo de apoio, principalmente financeiro, para reverter tal situação, o que contraria o princípio da Política Nacional de Formação de Professores de reconhecimento da formação com um compromisso público de Estado através de regime de colaboração, que reverte para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação.

Enquanto isso, continua recaindo sobre os docentes a responsabilidade de sua formação, a responsabilidade de negociar com as instâncias mais próximas o seu direito a oportunidade e ao tempo para a formação.

A formação, por si mesma, não pode dirigir transformações na realidade material, mas ela pode e deve dar uma contribuição, dentro do limite de suas possibilidades, para transformar. Como mediadora, pode proporcionar as condições necessárias, mas não suficientes, para potencializar as possibilidades de desenvolvimento da consciência da realidade e dos conflitos que permeiam a prática educativa.

Por essa possibilidade mediadora é que os resultados apontados por estes estudos ao mesmo tempo em que negam o modelo de formação que, tendo como objetivo qualificar um grande número de professores em menos tempo no nível superior, mantêm a situação de dependência desses docentes não promovendo as possibilidades de ruptura com as formas de trabalho alienado, também busca reforçar a importância da formação docente.

Como, então, as IPES podem garantir a manutenção de sua própria autonomia a fim de concretizar um trabalho que humanize dentro de um contexto caracterizado pelo emergencial e transitório? Como os gestores municipais podem superar a condição de uma “gestão técnica” por ações políticas que provoquem transformações na formação de seus professores? São questões que o presente texto impõe e que incitam a continuar estudando a temática ao mesmo tempo em que, através da divulgação dos resultados dessa investigação, provocam o debate e exerce a crítica sobre a política de formação de professores no país.

## Referências

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações Regulatórias. **Anais**. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, MG, 2009.

BELLO, Isabel Melero; BUENO, Barros Oliveira. Programas especiais de formação de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 18, 2012.

BRASIL. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. **Lex**: Brasília, 2009a.

BRASIL. Portaria Normativa MEC n. 09, de 30 junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Professores da Educação Básica. **Lex**: Brasília, 2009b.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: Brasília, 1996.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Concepções de participação nas Políticas Educacionais: fundamentos sócio-históricos. In: Reunião Anual da ANPED, 35<sup>a</sup>, 2012, Porto de Galinhas. **Anais....** Porto de Galinhas, Pe, 2012.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. ed. 7. São Paulo, Cortez, 2001. p. 69-90.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORORÓ, Leila Pio. Relatório FINAL DE ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL: “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: O PARFOR na Bahia”. 2012. p. 97. Relatório de Pós-Doutorado. FE/USP: São Paulo, 2013. Impresso.

MORORÓ, Leila Pio. A política nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; BERTONI, Luci (Org.). **As redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas, perspectivas multidisciplinares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 33-47.

MORORÓ, Leila Pio. **Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto as contradições se estabelecem.** 2005. p. 170. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005. Orientadora: Itacy Salgado Basso.

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Pio Mororó*  
Professora titular da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia – Brasil  
Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudo e  
Formação de Professores - NEFOP  
E-mail: lpmororo@yahoo.com.br

*Prof. Me. René Silva*  
Coordenador pedagógico da rede pública de ensino de  
Nova Itarana/Bahia - Brasil  
Membro do Núcleo de Pesquisa, Estudo e  
Formação de Professores - NEFOP  
E-mail: renesilvaweb@hotmail.com

Recebido em: 25 set. 2014.

Aprovado em: 23 maio 2015.

## ARTIGO

### **A relação professor/aluno a partir da prática de estágio obrigatório no ensino médio**

The teacher/pupil ratio from the practice of stage required in middle school

La relación profesor/alumno a partir de la práctica de estágio obligatorio en la enseñanza media

*Luiz Ernesto Guimarães*

Universidade Estadual de Londrina - Brasil  
Universidade Estadual Paulista - Brasil

*Fábio Lanza*

Universidade Estadual de Londrina - Brasil

#### **Resumo**

O presente artigo analisa algumas questões relacionadas à relação professor/aluno, tendo em vista alguns desafios existentes na escola pública hoje. Percebendo a educação composta por diversos atores, este trabalho prioriza a figura do professor e aluno no processo de aprendizagem no ambiente escolar. O estudo contou com a pesquisa de campo realizada em uma escola da rede de educação pública do Paraná, na cidade de Londrina, em 2009. Desenvolvido durante o período de estágio obrigatório, o presente trabalho é resultado da prática de observação e intervenção, na disciplina de Sociologia.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de sociologia. Estágio obrigatório.

### **Abstract**

This article examines some of the issues related to the teacher/pupil ratio, having in view some challenges exist in public school today. Realizing education composed of various actors, this work prioritizes the figure of the teacher and the student in the learning process in the school environment. The study counted with the field research carried out in the school of public education of Parana, in the city of Londrina, in 2009. Developed during the probationary period required, the present work is the result of the practice of observation and intervention, in the discipline of Sociology.

**Keywords:** Education. Teach of sociology. Stage required.

### **Resumen**

El presente artículo analiza algunas cuestiones relacionadas a la relación professor/alumno, con miras a algunos desafíos existentes en la escuela pública hoy. Percibiendo la educación compuesta por diversos actores, este trabajo prioriza la figura del profesor y alumno en el proceso de aprendizaje en el ambiente escolar. El estudio contó con la investigación de campo realizada en una escuela de la red de educación pública de Paraná, en la ciudad de Londrina, en 2009. Desarrollado durante el periodo de estágio obligatorio, el presente trabajo es resultado de la práctica de observación e intervención, en la disciplina de Sociología.

**Palabras-clave:** Educación. Enseñanza de sociología. Estágio obrigatório.

### **Introdução**

A interação professor/aluno é parte indispensável no processo de aprendizagem, tendo em vista a educação pública no Brasil. Essa relação já existia mesmo antes de haver tal sistematização, em que os aprendizes obtinham seu conhecimento com seus mestres, por meio de encontros em lugares informais, comum na Grécia Antiga, por exemplo. Durante a Idade Média, com o desenvolvimento da sociedade, a educação se tornou institucionalizada, mas sem desprezar o contato entre mestres e aprendizes, como no passado.

O contato entre professor e aluno pode tomar várias direções. Pode haver casos em que haja uma rica experiência e crescimento de ambas as partes ou, ao contrário, ocorrer justamente o oposto, em que a relação seja algo desgastante e cansativo, como pode ser notado nas conversas entre professores no período da pesquisa de campo.

Esta pesquisa não pretende abordar assuntos que perpassam a relação professor/aluno. Outras questões que também são importantes como: condições precárias de trabalho, baixos salários e o papel do Estado, não serão abordados aqui. A análise é feita a partir da relação professor/aluno em sala de aula. Célia Regina Haydt afirma que “é no contexto da sala de aula, no convívio diário com o professor e com os colegas, que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes, assimilando valores” (HAYDT, 2006, p. 55). Isso também pode ser aplicado na figura do professor, que assume no decorrer de sua profissão, uma série de valores que podem ser percebidos em sala de aula.

A escola possui o caráter particular de produzir um conhecimento mais elaborado, científico. Haydt citando um texto de Georges Gusdorf afirma que a escola é “um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida” (GUSDORF apud HAYDT, 2006, p. 56). É no interior dessa instituição que será analisado o convívio entre professores e alunos, verificando como se dá essa relação na atualidade.

Assim, a presente pesquisa foi elaborada a partir do estágio em sala de aula, realizado durante o ano letivo de 2009, no Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), em uma turma do 2º ano do Ensino Médio no período matutino. Portanto, este texto é fruto da experiência do estágio obrigatório, uma das exigências do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

O estágio obrigatório se divide em duas etapas. A primeira consiste na observação em sala de aula. Nesse momento, o estagiário não tem participação ativa; apenas observa a didática e metodologia aplicada pelo professor responsável pela disciplina.

Na segunda etapa, ocorrida no segundo semestre de 2009, o estagiário está habilitado a fazer intervenções, além da aplicação de uma aula, sob a supervisão de um dos professores da área de Ensino de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais da UEL.

Esta pesquisa, portanto, além das observações levantadas durante um ano em uma escola pública de Londrina, também conta com uma entrevista semiestruturada, aplicada no dia 12/11/2009, com o professor da turma – Cesar Luchiari Baraldi Junior. Outra técnica utilizada para o levantamento de dados foi a aplicação de um questionário fechado para os alunos dessa turma, com questões sobre a família, renda, relacionamento com os pais e professores etc.

## O papel do educador

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de dezembro de 1996, o professor (docente) tem algumas atribuições e uma delas é “zelar pela aprendizagem dos alunos”<sup>1</sup>.

Segundo Abreu e Masetto,

o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. (ABREU; MASETTO, 1980, p. 11).

Em entrevista cedida, o professor de Sociologia do IEEL, Cesar Baraldi Junior, compartilha da mesma ideia, ao colocar como

fundamental o papel do professor de tentar traduzir ou tornar acessível esse conhecimento teórico, denso, uma discussão conceitual rígida que se faz na Universidade, tentar traduzir isso numa linguagem que os alunos possam compreender e

<sup>1</sup> Art. 13º, III.

relacionar esse conteúdo com a sua vivência diária, cotidiana, histórica. (BARALDI JUNIOR, 2009).

O professor também tem um papel importante na utilização de uma pedagogia que não esteja vinculada às formas mais antigas, como por exemplo, a memorização e a repetição. O professor inserido no contexto da sociedade moderna deve buscar ferramentas, inclusive as tecnológicas, na tentativa de atrair a atenção do aluno, levando-o a refletir sobre o conteúdo científico. Nesse sentido, o professor

precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá *promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico*. (KUENZER, 1999, p. 6 – grifo nosso).

Paulo Freire (1997) afirma que não há como exercer a prática docente de forma neutra. Pelo contrário, o professor deve assumir uma posição política, mas sem, contudo, usar de autoritarismo, impondo suas opções de maneira arbitrária aos seus educandos. Antes, envolve uma postura ética e democrática, deixando seus alunos conhecedores de outras perspectivas, além de reconhecer que seus alunos possuem o direito de assumir posturas, ter opiniões, diferentes das suas.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades

correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo. (FREIRE, 1997, p. 39).

O uso da linguagem é também um fator em que o professor precisa estar atento para que possa haver uma boa compreensão por parte dos alunos em sala de aula. Pierre Bourdieu, falando sobre a escola que normalmente se caracteriza com a função de conservação social, critica os professores que preferem utilizar uma linguagem tradicional, nos moldes universitários, partindo da hipótese de que existe “entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros” (NOGUEIRA; CATANI, 1999, p. 55-56). Segundo o depoimento do professor Cesar Baraldi, ele busca preparar as aulas se colocando no lugar do aluno, procurando palavras e formas de se expressar adequadas, buscando alcançar o universo do aluno. Para o professor, muitas vezes existe o acerto e em outras, acabam surgindo falhas. Mas, para Baraldi (2009), a linguagem e o método são fundamentais. Mas, nem sempre esta será uma tarefa fácil, pois a própria especificidade do conteúdo muitas vezes dificulta o exercício de adequar a linguagem de forma que seja compreensível ao aluno. Esse cuidado, demonstrado na fala do professor Cesar remete às propostas de Freire e Bourdieu, pensando o papel do professor em sala de aula.

Para Paulo Freire, do mesmo modo, o mau uso da linguagem pode “emperrar a prática educativa” (1997, p. 55). Segundo o autor, “um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente” (FREIRE, 1997, p. 55). Já para Bourdieu,

a análise das variações da eficácia da ação de inculcação que se realiza principalmente em e pela relação de comunicação conduz por conseguinte ao princípio primeiro das desigualdades

do êxito escolar dos alunos procedentes das diferentes classes sociais: com efeito pode se colocar, por hipótese, que o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito da língua erudita) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família – isto é, aqui, a domínio prático da língua materna. (BOURDIEU, 1992, p. 81).

Dermeval Saviani, distinguindo as diferenças nos objetivos da educação entre os liberais-idealistas, liberais-pragmatistas e socialistas, aponta um caminho em que a educação deve trilhar:

Assim, enquanto na visão de educação dos liberais-idealistas o indivíduo tem precedência sobre a sociedade e os liberais-pragmatistas buscam educar os indivíduos para ajustá-los à sociedade em mudança, os de tendência socialista entendem a educação em suas relações recíprocas com a sociedade o que significa que o processo educativo deve ser dirigido não apenas à adaptação mas à transformação social. (SAVIANI, 1996, p. 80).

Assim, para que a educação proporcione transformação social de fato, o professor deve se atentar para a especificidade do seu trabalho e buscar métodos que contribuam significativamente com a aprendizagem dos alunos, levando-os a perceber especificidades em seu contexto político-social, que nem sempre são abstraídos adequadamente.

## **O estudante hoje**

Ao buscar compreender os estudantes do 2º ano em que o estágio obrigatório foi realizado, foi aplicado um questionário fechado em sala de aula, com a participação de 24 alunos (a sala possuía 28 alunos). Desse total, 13 alunos responderam que residem com o pai e a mãe. Os que moram somente com a mãe são 9. Apenas um aluno reside com o pai e

um assinalou a opção “outros”. Os alunos que vivem com a mãe (seja somente a mãe ou o pai e a mãe juntos), são 22. Dessas mães, apenas 6 (27,3%) não trabalham fora de casa, ficando o restante (16 mães) exercendo atividade remunerada, que varia entre 4 a 10 horas diárias. O tempo de trabalho dessas mães também nos chama a atenção: Três mães trabalham entre 4 e 5 horas por dia. Cinco trabalham entre 6 e 7 horas e o restante (8 mães), trabalham entre 8 e 10 horas diariamente. Sendo assim, existe um número considerável de mães que gastam cerca de 1/3 do dia fora de casa, longe do convívio com seus filhos.

Segundo Julio Groppa Aquino, a importância da família na vida do aluno é fundamental e anterior à escola. Assim, “é óbvio que não há possibilidade de a escola assumir a tarefa de estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico; ela é de responsabilidade do âmbito familiar, primordialmente” (AQUINO, 1996, p. 46).

Com o aumento das mães trabalhando fora de casa, pode haver interferência na educação dos filhos e, conseqüentemente, reflexo na sala de aula. Sobre a importância da família na vida das crianças e dos jovens, Paulo Freire cita o seu próprio exemplo: “A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor” (FREIRE, 1997, p. 83). Segundo Freire, desde o início da sua prática ele já possuía convicção na necessidade do diálogo e respeito ao aluno. “Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com meus alunos” (FREIRE, 1997, p. 83).

Segundo Pierre Bourdieu,

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar

e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (NOGUEIRA; CATANI, 1999, p. 41, 42).

Portanto, se o relacionamento familiar tem experimentado novas configurações na atualidade, como é o caso da inserção da mulher no mercado de trabalho, essas mudanças afetam a vida do estudante diretamente, podendo refletir em sala de aula. Para entender o aluno de hoje, não podemos deixar de observar como se situam as relações familiares.

Para o professor Cesar Baraldi, a democratização escolar proporcionou que a escola recebesse um número maior de alunos, com capital cultural diferente, de várias classes sociais; alunos que os pais muitas vezes não conseguem dar acompanhamento nos estudos dos filhos porque não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no passado. Seja à falta de tempo, devido ao trabalho excessivo dos pais, especialmente com as mães emergindo no mercado de trabalho, seja ao baixo nível escolar de alguns pais, o fato é que não podemos obter uma compreensão correta do jovem de hoje se não atentarmos para o relacionamento familiar.

Além das questões familiares, com suas novas marcas do início do século XXI, não podemos deixar de abordar a importância da política na formação do jovem dos dias atuais.

Com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. Temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso. (AQUINO, 1996, p. 43).

Com este novo sujeito entrando em cena, a escola parece não conseguir acompanhar as mudanças que os estudantes vêm experimentando no mesmo ritmo.

Os órgãos do ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as

crenças, com as grandes correntes das ideias. Mas eles têm também uma vida própria, ao curso da qual conservam vários traços de sua estrutura antiga. Eles se defendem algumas vezes contra as influências que se exercem sobre eles do exterior, apoiando-se sobre seu passado. [...] Encarada desse ponto de vista, a organização pedagógica nos surge como mais hostil à mudança, mais conservadora e tradicional talvez do que a própria Igreja porque ela tem por função transmitir às gerações novas uma cultura que mergulha suas raízes num passado afastado. (BOURDIEU, 1992, p. 205).

Cesar Baraldi, em seu depoimento, afirma que no contato com outros professores, muitos sentem saudades dos alunos do passado, que eram mais disciplinados, respeitavam mais os pais e professores. No entanto, esquecem que o aluno do passado era fruto de regimes políticos autoritários, além de ser parte de uma pequena parcela privilegiada que tinha acesso à educação. Na mesma direção, Julio Aquino afirma que

É possível constatar que guardamos uma herança pedagógica alheia aos novos dias. Salva raras exceções, os parâmetros que regem a escolarização ainda são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos. (AQUINO, 1996, p. 44).

Esse apego ao passado acarreta grandes limitações à escola em compreender o aluno dos dias atuais.

Pelo fato enfim de que os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir, compreende-se que, como observava Durkheim, as instituições de ensino tenham uma história relativamente autônoma e que o tempo da transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento. (BOURDIEU, 1992, p. 206).

Persistindo a escola e os profissionais que nela atuam dessa maneira, com relutância em buscar melhor adequação com o jovem moderno, o descompasso entre escola e o estudante tende a se estender.

### **A relação educador/educando**

Segundo Dermeval Saviani, “A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada” (SAVIANI, 1983, p. 51).

A convivência humana no processo de aprendizagem tem um papel significativo. Para Haydt,

o processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos, e portanto, sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas. Portanto, a interação humana tem uma função educativa, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa. (HAYDT, 2006, p. 57).

Nessa perspectiva, quando o relacionamento entre professor e aluno é feito de forma que o indivíduo é valorizado nesta interação social, seja de quem ensina ou de quem aprende, o fim é a aprendizagem e amadurecimento de ambas as partes. O professor não deve sustentar uma posição de detentor de todo o conhecimento, subestimando seus alunos e vice-versa – o que também pode acontecer, pois o aluno pode buscar obter uma posição de superioridade em relação ao professor. “Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma” (ABREU; MASETTO, 1980, p. 11).

A relação entre professor e aluno não deve ser unilateral. O educando aprende, constrói seu conhecimento, à medida que a sua relação com o educador acontece.

Mas também é verdade que o professor é atingido nessa relação. De certa forma, ele aprende com seu aluno, na medida em que consegue compreender como este percebe e sente o mundo, e na medida que começa a sondar quais os conhecimentos, valores

e habilidades que o aluno já traz de seu ambiente familiar e de seu grupo social para a escola. (HAYDT, 2006, p. 58).

É nesse contato com o aluno que o professor amplia também o seu processo de conhecimento, no contato com o novo, com o diferente, com as ideias e pensamentos dos alunos que são, naturalmente, diferentes dos seus. Nesse encontro de pensamentos, tanto o aluno, quanto o professor, desenvolvem-se mutuamente, numa relação produtiva para ambos.

Célia Haydt afirma a importância do diálogo na relação professor/aluno. Por um lado está o professor, “com seu saber organizado, seu conhecimento cientificamente estruturado, sua forma de se expressar na norma culta da língua” (HAYDT, 2006, p. 59). Do outro lado está o aluno, em uma posição quase que oposta ao professor, com seu saber não sistematizado, ideias não totalmente organizadas, com a sua própria maneira de falar. Para Haydt, este encontro poderá trazer grandes avanços na construção da educação, ou, ao contrário, incorrer numa série de desentendimentos.

Para haver um processo de intercâmbio que propicie a construção coletiva do conhecimento, é preciso que a relação professor-aluno tenha como base o diálogo. É por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um. (HAYDT, 2006, p. 59).

De acordo com Cesar Baraldi (2009), um dos problemas que tem afetado a relação professor/aluno é a questão da nova geração que foi criada com os novos meios tecnológicos, como televisão, Internet, videogame, telefone celular etc. Segundo Baraldi, “uma criança que cresce assistindo televisão, muda o seu tempo mental também. É incompatível esse ritmo com o da leitura, com o ritmo da sala de aula, com o ritmo da fala do professor. Você tem uma geração em um ritmo diferente do professor”. Mas, para Baraldi, esse problema tende a minimizar entre 10 a 15 anos.

Baraldi reconhece as dificuldades e desentendimentos que podem surgir no relacionamento professor/aluno. O que não pode acontecer é deixar levar para o lado pessoal, ou seja, para fora da sala de aula. Baraldi afirma que “antes de me relacionar com o aluno, mesmo como professor, eu estou me relacionando com pessoas que tem suas vontades, gostos, desejos. Acredito que ter claro essa ideia é fundamental. Antes de ser aluno ele é uma pessoa” (BARALDI JUNIOR, 2009).

### **Autoridade e (in)disciplina**

Embora o problema da indisciplina não seja recente, “sua relevância teórica não é tão nítida. E o pouco número de obras dedicadas explicitamente à problemática vem confirmar este dado” (AQUINO, 1996, p. 40). O resultado é a dificuldade em abordar o assunto.

Apesar de ser um assunto com pouca relevância teórica, segundo Julio Groppa Aquino, a indisciplina na sala de aula é “atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar” (AQUINO, 1996, p. 40), afetando indistintamente tanto escolas públicas quanto privadas. Segundo a professora Telma Pileggi Vinha, estudos indicam que os professores empregam quase 1/3 do tempo de aula administrando conflitos interpessoais. Segundo Vinha,

a maioria dos educadores consultados concebe os conflitos como negativos e danosos ao bom andamento das relações, sentindo-se inseguro, angustiado ou irritado quando se depara com casos de furto, dano ao patrimônio, agressão... E os esforços são empregados em três direções. (VINHA, 2009).

O primeiro esforço, segundo Telma Vinha, está em evitar conflitos. “Para isso, elaboram-se regras e mais regras” (VINHA, 2009). Implanta-se métodos de vigiar os alunos, seja através de filmagens ou vigilância pessoal, atividades sem fins pedagógicos como: cópias em louça, avaliações indevidas, turmas mapeadas etc., empregando

assim, uma quantidade enorme de tempo, comprometendo o ensino. “Dessa maneira, a escola promove a regulação exterior e esquivava-se da responsabilidade educativa, de formar os futuros cidadãos de nossa sociedade” (VINHA, 2009).

O segundo esforço consiste na contensão, quando o professor transfere a responsabilidade para terceiros, como: diretores, especialistas, pais etc. “Associam a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto. Esses mecanismos de controle – utilizados cotidianamente na escola – funcionam temporariamente” (VINHA, 2009).

Já o terceiro esforço está em ignorar os conflitos, geralmente quando se trata do desrespeito entre os alunos. O mesmo não acontece quando o professor é o alvo. Quando isso acontece, passa a ser indisciplina, segundo Telma Vinha. Há intervenção do professor quando existe o desrespeito à autoridade, mas muitas vezes ele se cala, quando o estudante é o centro das brincadeiras más. “Os resultados são claros: crianças e adolescentes são impedidos de prosperar numa moral que reconheça aos outros como seus iguais” (VINHA, 2009).

Segundo Julio Aquino, a questão da indisciplina não está ligada apenas às práticas pedagógicas. O mundo mudou, e conseqüentemente, os alunos também mudaram. Segundo Aquino, a indisciplina aparece como “um sintoma de outra ordem que não a estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa” (AQUINO, 1996, p. 41). Assim como a escola não possui vida própria, dissociada das outras instituições sociais, a indisciplina também não pode ser analisada simplesmente no âmbito escolar, educacional.

Claro está também que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e supra-institucional, que a todos submetaria. (AQUINO, 1996, p. 41).

É importante assim, estabelecer uma análise transversal, com duas maneiras de olhar o tema: “um sócio-histórico, tendo como ponto de apoio os condicionantes culturais, e outro psicológico, rastreando a influência das relações familiares na escola” (AQUINO, 1996, p. 41).

Do ponto de vista sócio-histórico, a educação de antigamente se assemelhava ao sistema político vigente. “Professor e aluno, portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo” (AQUINO, 1996, p. 43). Outra questão também que deve se considerar era o espaço social pouco democrático da escola. Poucos tinham acesso à educação segundo Aquino (1996). Com a democratização política e escolar, vemos a nova escola indicar

o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela. (AQUINO, 1996, p. 45).

Para o professor Cesar Baraldi,

a escola massificou e aumentou a diversidade. Então tem muitos alunos que tem dificuldade em perceber o sentido da escola; tem dificuldade em acompanhar o ritmo e assim ele vai expressar isso das mais diferentes formas o descontentamento dele. Essa inadequação dele com o ambiente escolar se expressa com xingamentos, às vezes se torna mais radical e entra na violência. (BARALDI JUNIOR, 2009).

Assim, segundo Julio Aquino, “desde este ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria, então, a ser *força legítima de resistência e produção de novos significados e funções*, ainda insuspeitos, à instituição escolar” (AQUINO, 1996, p. 45 – grifo nosso).

Analisando a indisciplina a partir da questão psicológica, Julio Aquino (1996) afirma que ela está associada diretamente à carência psíquica do aluno. Para que haja o reconhecimento da autoridade na figura do professor, é preciso que haja previamente uma infraestrutura psicológica, que envolve “determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade e regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc” (AQUINO, 1996, p. 45).

Dessa forma,

a estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da familiar. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos institucionais que não se justapõem. Antes, são duas dimensões que, na melhor das hipóteses, complementam-se, articulam-se. (AQUINO, 1996, p. 46).

Quando não há parceria entre essas duas instituições, a escola acaba usando grande parte do tempo com meios de normatização entre os alunos.

A normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar – o que não deixa de causar perplexidade, uma vez que o objetivo crucial da escola (a reposição e recriação do legado cultural) parece ter sido substituído por uma atribuição quase exclusivamente disciplinarizadora. (AQUINO, 1996, p. 46).

Pierre Bourdieu também observa o papel da escola<sup>2</sup>, quando esta transmite o conhecimento científico sem qualquer tipo de esforço ou métodos apenas aos membros das classes cultas, perpetuando assim um sistema de desigualdades que não contribui em hipótese alguma com os objetivos principais da educação (NOGUEIRA; CATANI, 1999). Assim, em um pesquisa realizada por Julio Aquino com professores e alunos

<sup>2</sup> Bourdieu menciona aqui especialmente a escola conservadora, como instrumento para reforçar as diferenças sociais por meio do ensino.

de várias escolas, constatou-se que as escolas despendem “muito mais energia com as questões psíquicas/morais do aluno do que com a tarefa epistêmica fundamental” (AQUINO, 1996, p. 47), deixando assim, seu escopo mais importante, que é a instrumentalização do aluno com o saber sistematizado e científico.

### **Considerações finais**

Muitos problemas que existem hoje na educação podem ser, em grande parte resolvidos, se observadas algumas questões importantes no relacionamento entre professor e aluno. Se a prática docente ou os estudantes adotarem uma postura unilateral, de desrespeito ao outro, preconceitos e incompreensões, o relacionamento professor/aluno será sempre permeado por profundos embates.

Como a educação, segundo Célia Haydt (2006) se dá por meio de relações entre indivíduos, então a motivação de criar um bom diálogo entre professor/aluno deve ser buscada com grande esforço por ambas as partes. Se a educação é vista apenas como profissão (para os professores), e obrigação (para os alunos), o processo de ensino/aprendizagem se tornará cada vez mais desgastado, com enormes obstáculos e pouca eficiência. Segundo Haydt,

esse encontro professor com o aluno poderá representar uma situação de intercâmbio bastante proveitosa para ambos, em que o conhecimento será construído em conjunto ou, ao contrário, poderá se transformar num verdadeiro duelo, num defrontar de posições pouco ou nada proveitoso para ambos. (HAYDT, 2006, p. 59).

Portanto, esforçando-se para obter um bom convívio, tanto alunos como professores estarão contribuindo para que haja uma construção do conhecimento com maior qualidade e melhor rendimento, proporcionando assim, cada um da sua maneira, a construção de um

indivíduo dotado de consciência crítica e melhor preparado para enfrentar novas relações sociais em outras instituições que futuramente possa estar inserido. De acordo com Cesar Baraldi, existe um diferencial importante para os professores de Sociologia e Filosofia que, de certa forma, tende a contribuir para um melhor relacionamento entre professor/aluno. Segundo ele, a sala de aula representa uma conquista, que veio por meio de um longo tempo e com muita luta, até ser reconhecida nacionalmente por meio da nova lei sancionada no dia 02 de junho de 2008, alterando o artigo 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996.

De qualquer forma, independente da disciplina e sem tentar apontar as falhas na relação professor/aluno para um determinado grupo apenas, é importante refletir sobre a educação e os sujeitos nela envolvidos na tentativa de avançar e desenvolver mecanismos para que a escola não seja apenas instrumento de reprodução da vida social, mas que possibilite a produção de sujeitos, capazes de refletir e agir criticamente. A relação professor/aluno, portanto, torna-se relevante nesse objetivo.

## Referências

ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 7. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

HAYDT, Célia Regina. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 300-307.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org.). **Organização do ensino no Brasil**. Níveis e modalidades da Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 1-151.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3. ed. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 10, n. 26, apr. 1996. p. 71-87.

VINHA, Telma Pellegi. Autoridade autoritária. **Nova Escola**. São Paulo, v. 226, out. 2009. Edição Digital. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

*Doutorando Luiz Ernesto Guimarães*  
Universidade Estadual Paulista - Brasil  
Universidade Estadual de Londrina - Brasil  
Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Religião  
E-mail: pr.ernesto@gmail.com

*Prof. Dr. Fábio Lanza*  
Universidade Estadual de Londrina - Brasil  
Professor Adjunto do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em  
Ciências Sociais  
Coordenador de Equipes do PIBID-Ciências Sociais e do Laboratório de  
Estudos sobre Religiões e Religiosidades LERR-UEL  
Pesquisador vinculado ao OBEDUC-Ciências Sociais/CAPES  
E-mail: lanza1975@gmail.com

Recebido em: 23 out. 2014.

Aprovado em: 27 abr. 2015.

## ARTIGO

---

### **O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala**

The curriculum narrowing depending on the results of external evaluations on a large scale

El estrechamiento curricular en función de los resultados de las evaluaciones externas gran escala

*Luiz Carlos Gesqui*

Centro Universitário de Araraquara - Brasil

#### **Resumo**

Dentre as finalidades das avaliações educacionais em larga escala destaca-se a de contribuir com a gestão das escolas, fornecendo-lhes informações referentes ao fluxo e desempenho escolar de seus alunos, por exemplo. Com isso, busca impulsionar a qualidade educacional expressa em seus indicadores. Todavia, observou-se, por meio de participações em reuniões pedagógicas num conjunto de quatro escolas públicas paulistas de ensino regular, no período de 2008 a 2011, que os resultados obtidos nessas avaliações são determinantes na definição de práticas escolares efetivadas, em comum acordo, por gestores escolares e docentes no cotidiano escolar. Destacam-se os diversos modos como gestores escolares e docentes são pressionados pelo cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) anualmente estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

(SEE-SP) e, em função dessa pressão, as práticas escolares mais recorrentes efetivadas por estas escolas são o excessivo uso dos “simulados” das avaliações externas e a promoção dos alunos para a série seguinte basicamente a partir do registro de sua frequência dentro dos limites legalmente estabelecidos. O controle promovido pela difusão das avaliações em larga escala, nesse caso expressas nos indicadores do IDESP, produz e referenda práticas escolares que diminuem significativamente o conjunto de informações a que os alunos deveriam ter acesso por meio da escola, bem como impele docentes e gestores ao estreitamento do currículo escolar em prol da obtenção de indicadores estatísticos e em detrimento do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estreitamento curricular. Práticas educacionais. Avaliação externa.

**Abstract:** Among the purposes of large-scale educational assessments stands out to contribute to the management of schools, providing them with information regarding the flow and academic performance of their students, for example. With this, it aims to boost educational quality expressed on its indicators. However, it was observed through participation in pedagogical meetings on four public schools in São Paulo network of regular education in the period 2008-2011, that the results of these assessments are decisive in defining of the school practices in common agreement by school administrators and teachers in school routine. Highlight the many ways school administrators and teachers are pressed for meeting the targets of Development Index of the State of São Paulo Education (IDESP) established annually by the Secretary of Education of São Paulo (SEE-SP) and the most frequent school practices effected by these schools function of this pressure are the overuse of "simulated" external ratings and the promotion of students to the next grade basically from the record of their attendance within the limits established by law. The control promoted by the diffusion of large-scale assessments, in this case expressed in indicators of IDESP, produces and endorses school practices that significantly reduce the set of information that students should have access through school and urges teachers and administrators to narrowing of the curriculum in favor of obtaining statistical indicators and to the detriment of the teaching and learning process.

**Keywords:** Curriculum narrowing. Educational practices. External evaluation.

### Resumen

Entre los efectos de las evaluaciones educativas a gran escala que se destaca para contribuir a la gestión de las escuelas, proporcionándoles información

sobre el flujo y el rendimiento académico de sus estudiantes, por ejemplo. Por lo tanto, tiene como objetivo impulsar la calidad de la educación se expresa en sus indicadores. Sin embargo, se observó a través de la participación en las reuniones educativas en un conjunto de cuatro escuelas públicas de São Paulo en la educación general de 2008 a 2011, los resultados de estas evaluaciones son cruciales en la definición de las prácticas escolares implementados, de común acuerdo, por los administradores escolares y maestros en la rutina escolar. Resalte las diferentes formas en que se presionan los administradores escolares y maestros para cumplir con los objetivos del índice de desarrollo de la Educación Estado de São Paulo (IDESP) anual establecido por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEE-SP), y esta función de presión, las prácticas escolares más frecuentes realizadas por estas escuelas son el uso excesivo de la evaluación externa "simulado" y la promoción de los estudiantes al siguiente grado, básicamente, a partir del registro de su frecuencia dentro de los límites que establece la ley. El control promovido por la propagación de las evaluaciones a gran escala en este caso expresado en indicadores IDESP, produce y prácticas escolares referendos que reducen significativamente el conjunto de información que los estudiantes deben tener acceso a través de la escuela, e insta a los maestros y administradores para estrechando el plan de estudios para el bien de la obtención de indicadores estadísticos y en detrimento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Estrechamiento curricular. Prácticas educativas. Evaluación externa

## **Introdução**

No que diz respeito ao campo educacional, qualquer debate referente aos inúmeros temas presentes, caracteriza-se pela utilização, por exemplo, de ampla fundamentação teórica e legal para subsidiá-lo. Entretanto, para avançarmos nestes debates faz-se necessário a incursão no âmbito da escola, ou seja, torna-se imperioso adentrar aos muros do local onde toda esta fundamentação teórica e legal se une ao cotidiano escolar e materializa aquilo que Marin e Penna (2013) descrevem como regulamentação e regulação das práticas escolares. Do mesmo modo

também se faz necessário destacar que geralmente apenas as escolas públicas permitem coleta de informações para pesquisas que desnudem seu cotidiano. Nesse sentido, este artigo apresenta como uma política educacional que objetiva, ao menos em tese, contribuir para a obtenção de uma escola pública de qualidade é reinterpretada pelos docentes e gestores da escola e utilizada para, de fato, treinar seus alunos a responder testes padronizados em Língua Portuguesa e Matemática e com isso buscar cumprir as metas estatísticas propostas anualmente pelas instâncias administrativas superiores. Dito de outro modo, se o currículo escolar compreende a oferta e valorização de todos os componentes curriculares previstos para a formação do indivíduo em sua trajetória escolar, ora, a supervalorização de apenas dois componentes curriculares não só depõe contra uma multiplicidade ou diversidade de experiências e vivências formativas, como também contraria tal princípio.

Nas últimas décadas mais especialmente, é notório que a sociedade brasileira vem questionando a qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado, bem como reivindicando uma participação mais efetiva na tomada de decisão sobre estes serviços. Ocorre o mesmo com a educação, muito embora ela seja um direito constitucional ainda visto por significativa parcela da população apenas como um serviço. Nesse sentido, a equipe responsável pela gestão educacional no âmbito da escola depara-se com o dilema de atender às determinações de instâncias administrativas superiores – pautadas principalmente em indicadores estatísticos – e atender aos anseios populares – pautados principalmente em informações limitadas e amplamente divulgadas em diferentes meios de comunicação.

A partir das últimas décadas do século passado, a utilização dos indicadores estatísticos no campo educacional brasileiro ocupa lugar de destaque na proposição, implantação, discussão, acompanhamento, análise, encerramento, continuidade e, de modo especial, na divulgação dos resultados de políticas educacionais e, com as políticas voltadas à qualidade educacional não tem sido diferente. Em função principalmente

do atrelamento destes indicadores a mecanismos de responsabilização, punição e premiação dos profissionais envolvidos, porém, importantes aspectos da utilização destes indicadores por parte dos gestores educacionais no âmbito da escola não têm recebido a devida atenção. Entretanto, como destacado anteriormente, as escolas são atualmente fonte de inúmeros questionamentos por parte de pais, alunos, sociedade e imprensa em geral quanto ao cumprimento desses serviços prestados por elas. Dentre os mais variados questionamentos, merecem destaque os expressos nos indicadores oficiais das avaliações educacionais externas, referentes aos resultados de aprendizagem desses alunos.

São questões recorrentes nos ambientes escolares e imprensa de modo geral: revelam os números apresentados efetiva aprendizagem dos alunos? Contribuem para o trabalho realizado na escola? Entretanto, este artigo tem como objetivo destacar outra questão, igualmente importante, mas pouco discutida: qual a utilização, por parte dos gestores educacionais, no cotidiano das escolas, dos resultados das avaliações externas em larga escala expressos nos indicadores estatísticos e apresentados nos documentos oficiais que chegam às escolas e são utilizados nos momentos de formação em serviço? Noutras palavras, na busca por uma educação pública de qualidade, os indicadores estatísticos do campo educacional que chegam à escola constituem-se em instrumentos que contribuem com a gestão educacional?

Na investigação das referidas questões foi analisada parte das informações obtidas com a participação em diversas reuniões pedagógicas realizadas em várias escolas da rede pública paulista de ensino regular no período de 2008 a 2011, cujo tema central era a análise, por parte de cada escola, dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e definição de ações para a melhoria desses indicadores. Posteriormente, busco uma possível relação entre as práticas escolares propostas e utilizadas com vistas à melhoria do IDESP com os fatores que induzem professores e gestores educacionais à efetivação destas práticas e seus desdobramentos.

No intuito de abordar tais aspectos utilizo dois argumentos. O primeiro deles se refere ao fato de que os profissionais da educação envolvidos com o IDESP e seus desdobramentos são continuamente pressionados – por diferentes segmentos e de diferentes formas – para o cumprimento das metas IDESP anualmente propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). O segundo argumento refere-se ao fato de que, afora o IDESP, a maioria das informações utilizadas pelas escolas em reuniões pedagógicas são insuficientes para a definição de práticas escolares minimamente confiáveis, pois pauta-se em poucos e limitados registros.

O presente artigo tem o objetivo de trazer à discussão informações obtidas a partir do acompanhamento sistemático de reuniões pedagógicas em escolas da rede pública paulista de ensino regular que apontam para o fato dos gestores educacionais, no âmbito da escola, mostrarem-se reféns dos resultados das avaliações externas em larga escala – expressos, neste caso, no IDESP – ao utilizá-lo como justificativa por optar pela utilização de práticas escolares que supostamente podem contribuir para o cumprimento das metas anualmente estabelecidas pela SEE-SP, mas comprovadamente depõem contra o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O texto está organizado de modo a situar o problema da escola pública em relação ao acesso e à busca por qualidade educacional atrelada à imposição do IDESP às escolas da rede pública paulista de ensino regular; as questões metodológicas referentes aos procedimentos de coleta e análise das informações utilizadas e algumas considerações que sugerem como consequência do estreitamento do currículo escolar observado nas escolas pesquisadas a sedimentação de uma sociedade acrítica. Entende-se, neste artigo, por estreitamento curricular a opção feita pelas escolas por ampliar deliberadamente o número de atividades relacionadas aos componentes curriculares presentes nas avaliações externas e reduzir, também deliberadamente as atividades relacionadas aos demais componentes curriculares.

## **O problema**

A universalização do acesso à escola alcançou, indubitavelmente, nas últimas décadas, índices expressivos, e a escola pública tem papel fundamental neste fato, uma vez que o Censo Escolar de 2013, por exemplo, aponta que dos 50,4 milhões de alunos matriculados na educação básica, 41,3 milhões, ou 82,6% estava matriculado na rede pública (TOKARNIA, 2014). A atual Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) afirma em um de seus artigos dedicados ao tema “Educação” que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente estabelece que o ensino seja ministrado com base em princípios como, por exemplo, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e garantia de padrão de qualidade entre outros para que, em linhas gerais, o ensino oferecido conduza à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, formação para o trabalho e melhoria da qualidade do ensino.

Por se relacionarem a valores absolutos, para a população em geral o cumprimento de alguns desses direitos e objetivos educacionais é de fácil constatação. Exemplifica-o que não seja necessário ser conhecedor de assuntos educacionais para compreender que o esperado, a cada edição do Censo Escolar, é que o número de analfabetos seja menor e o número de matriculados maior. Todavia, como verificar se está ocorrendo melhoria na qualidade educacional ou, dito de outro modo, como verificar se a maioria da população tem uma educação de qualidade? “Transformar” o conceito de qualidade educacional em uma variável observável e passível de mensuração, ou seja, em indicadores que permitam ao leigo estabelecer a relação direta de que quanto maior o valor absoluto do indicador maior qualidade ele representa foi a solução encontrada.

Quantificar, mensurar e finalmente racionalizar todas as atividades da vida humana a fim de facilitar sua compreensão são necessidades da atual sociedade, todavia, este processo desconsidera elementos importantes para que possamos de fato compreender a atividade. Deste

modo, é possível que – no ímpeto de se alcançar a qualidade educacional, expressa nos indicadores IDESP, em conjunto com a obrigatoriedade de participação nas avaliações educacionais externas, isso aliado a uma recompensa financeira e à repercussão dos resultados junto a diferentes segmentos da sociedade – os envolvidos direta ou indiretamente com as escolas da rede pública paulista de ensino regular aceitem que o indicador IDESP representa qualidade educacional. A partir deste fato, implantar, portanto, práticas que contribuam para a melhoria – mesmo que apenas em valores absolutos – do IDESP torna-se, para este público, plenamente racional. A este cenário somem-se outros dois importantes aspectos:

O primeiro deles aponta para que ao definir o IDESP como “*indicador que mede a qualidade das escolas*” (SÃO PAULO, 2009, p. 1) a SEE-SP desconsidera vasta produção acadêmica sobre o tema que reiteradas vezes apresenta o conceito de qualidade educacional como um conceito com grande diversidade de significados, condicionados a fatores ideológicos e políticos e que variam de uma sociedade para outra (UNESCO, 2007) ou, como destacam Dourado e Oliveira (2009) sobre a necessidade de clareza, quanto às dimensões e fatores, a ser considerada para se analisar a qualidade educacional. Oliveira (2006), por sua vez, alerta que nem a atual Constituição Federal estabelece em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, ou seja, como afirmar se ele está presente ou não, ou ao menos mensurá-lo, se não temos claro o que é ensino de qualidade?

E, depois, para que se encontram, entre outras informações disponíveis, diversas produções que indicam limitações e desdobramentos na utilização dos indicadores estatísticos no campo educacional brasileiro. Gatti (2009), por exemplo, ao descrever a trajetória das políticas de avaliação externa no Brasil e a produção de indicadores estatísticos a partir das mesmas, afirma que um dos maiores desafios é a dificuldade observada nos gestores escolares tanto na interpretação dos indicadores presentes nos documentos oficiais, como na utilização pedagógica dos mesmos nas escolas. Em recente pesquisa realizada com

gestores escolares do Espírito Santo e Ceará (ALAVARSE; BLASIS; FALSARELLA, 2013) a perpetuação de tal situação é descrita.

É possível inferir, portanto, que a sociedade necessita de indicadores estatísticos para se posicionar quanto às políticas educacionais vigentes; que a SEE-SP estabelece arbitrariamente quais são estes indicadores e que os gestores escolares e os docentes com um conhecimento limitado sobre o que expressam estes indicadores decidem e executam aquilo que consideram ser os métodos e procedimentos mais indicados para tornar eficiente o processo de ensino e aprendizagem. Dito de outro modo, frente ao cumprimento de metas estatísticas, qualquer discussão a respeito de currículo escolar, por exemplo, sucumbe ou, nas palavras de Adorno (1995, p. 119), “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação”.

### **Questões metodológicas**

No sentido de destacar que o modo como os resultados IDESP são divulgados pela mídia e pela SEE-SP influencia diretamente gestores escolares e docentes na definição de práticas escolares, e apresentar quais são algumas destas práticas, foram analisadas e organizadas as informações obtidas com a participação em diversas reuniões pedagógicas realizadas em quatro (4) escolas da rede pública paulista de ensino regular de um município do interior do Estado que atendem simultaneamente o ensino fundamental ciclo II e o ensino médio.

Resulta num significativo impacto junto à sociedade, embora de modo sazonal, o que se refere à divulgação dos resultados pela mídia que, cabe ressaltar, em geral, limita-se a informações pontuais no período em que os resultados são disponibilizados pela SEE-SP e por mais um breve período subsequente. A SEE-SP, por sua vez, disponibiliza em seu endereço eletrônico oficial notícias referentes ao IDESP, porém, disponibiliza um boletim de resultados de cada escola com vistas a subsidiá-las na interpretação de seus resultados e no cumprimento das metas estabelecidas.

O pesquisador participou algumas vezes como professor, em outras como gestor e em outras ainda como palestrante nas reuniões pedagógicas. Estas reuniões ocorreram no período de 2008 a 2011, e utilizaram como referência as informações oficialmente disponibilizadas pela SEE-SP por meio dos boletins de resultados citados anteriormente e resumiam-se à apresentação dos resultados da escola, comparação dos resultados da escola com as demais dependências administrativas, levantamento dos possíveis fatores que contribuíram para a obtenção do índice e definição de práticas (preferencialmente de implantação imediata) para melhorar o IDESP.

Entre outras possibilidades, os registros de observação obtidos com a participação nas referidas reuniões pedagógicas permitiram captar alguns dos fatores que influenciaram docentes e gestores na proposição ou definição de práticas escolares, entendidas aqui como o conjunto de práticas administrativas e pedagógicas presentes no cotidiano escolar. Permitiram ainda elencar as práticas escolares mais comuns propostas pelas escolas para o cumprimento das metas IDESP anualmente estabelecidas pela SEE-SP para cada escola.

### **Fatores que influenciaram as propostas e decisões**

Munidos de diversas e significativas informações referentes aos muitos aspectos que constituem o cotidiano escolar foi que, certamente, tanto os professores como os gestores de cada escola participaram destas reuniões. Todavia, por meio de diversos discursos, foi possível identificar que o cumprimento da meta IDESP proposta pela SEE-SP e a ampla divulgação destes resultados têm significativa influência em suas decisões, chegando isso, em muitas ocasiões, a ser o fator determinante.

Os gestores escolares sentem-se, de modo geral, pressionados pelos representantes da Diretoria de Ensino que têm clareza de que os indicadores da escola encontram-se distantes daquilo que a SEE-SP considera como o ideal, independentemente do cumprimento ou não

da meta proposta, seja pela comunidade escolar que, mesmo não tendo clareza do que o IDESP representa, tem informações de que outras escolas do mesmo município possuem um IDESP mais elevado, seja pelos professores que além dos objetivos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, aguardam o recebimento do bônus merecimento<sup>1</sup>, seja por alguns alunos<sup>2</sup> que questionam o motivo de outras escolas apresentarem resultados melhores se comparados aos da escola que frequentam.

Por sua vez, sentem-se os professores pressionados pelos gestores escolares no sentido de garantirem a melhoria do IDESP, caso isto corresponda à aprendizagem efetiva dos alunos, melhor ainda; pela comunidade escolar por depositarem nos professores grande parcela de responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos; pelos pares que atribuem a determinados professores o cumprimento ou não do IDESP e conseqüente recebimento ou não do bônus merecimento, e por alguns alunos que atribuem os resultados obtidos diretamente aos professores.

Pode-se afirmar que, em linhas gerais, tanto os gestores escolares como os professores das escolas pesquisadas, têm o desempenho de suas funções fortemente influenciadas por superiores imediatos, subordinados, pares, comunidade escolar e uma possível premiação financeira em forma de bônus merecimento. É possível afirmar também que a grande preocupação de todos os envolvidos residia na repercussão dos resultados obtidos e não na validade dos meios, estratégias e procedimentos utilizados ao longo do ano letivo, daí a opção pelas práticas escolares descritas a seguir.

### **As práticas propostas e selecionadas**

As “decisões” mais citadas, em todas as reuniões, e posteriormente transformadas em práticas escolares foram as de determinar, após a divulgação do boletim IDESP do ano anterior, a quantidade de alunos

<sup>1</sup> Prêmio, em dinheiro, pago anualmente aos profissionais da rede pública estadual de ensino. Um de seus critérios é o indicador IDESP da escola à qual o professor está vinculado.

<sup>2</sup> Poucos alunos afirmaram ter um conhecimento mínimo do que significa “IDESP”. Em geral afirmam que quanto maior o IDESP melhor é a escola.

que pode ser retida no ano em curso (fluxo escolar) e a de realizar ou ampliar o número de simulados de avaliações externas (desempenho nos testes padronizados).

Observou-se a construção e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle diário da frequência do aluno, isto quanto à definição da quantidade de alunos que pode ser retida no ano em curso. O Diário de Classe não é suficiente para o acompanhamento diário da frequência do aluno, visto que suas informações quanto à ausência dos alunos será, na melhor das hipóteses, discutida depois de seguidas ausências do aluno. Observou-se também uma prática até então raramente utilizada pelas escolas observadas, ou utilizada apenas no último bimestre letivo e não aceita por parte dos professores, porém, prevista legalmente, que passa a ser utilizada sem resistências, a saber, a maior utilização do recurso de compensação de ausências.

Observou-se, quanto à realização dos simulados, que todas as escolas incluem em seu “planejamento” uma série de simulados com o intuito de preparar os alunos para as avaliações externas - em especial as do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) - e estes simulados recebem variadas e curiosas denominações, como por exemplo, “Sarespinho”, “Preparação para o SARESP” e “Simulado do Saresp”. Merece, todavia, atenção a quantidade de simulados por escola, já que em vários casos mantiveram, inclusive, os chamados “provões”. Ocorre com regularidade a utilização de itens de edições anteriores dessas avaliações para elaboração dos simulados, dada a complexidade para a elaboração dos simulados.

Para a elaboração dos instrumentos de controle de frequência ou dos simulados, eis outra característica a ser ressaltada, são utilizados, principalmente, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), ou seja, o espaço destinado a discussões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos da escola é utilizado somente para a organização e correção dessas atividades que envolvem apenas parte dos alunos da escola<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Participam das avaliações externas em larga escala, neste caso as do SARESP, apenas os alunos dos últimos anos de cada etapa de escolarização, isto é, 5º e 9º ano do ensino fundamental ciclo II e 3º ano do ensino médio.

Outrossim, a escolha das práticas escolares ocorreu praticamente sem questionamento por parte de docentes e gestores escolares e que todos os envolvidos tinham conhecimento de que os procedimentos necessários para a efetivação das referidas práticas não contribuiriam em nada para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, todos os envolvidos seriam prejudicados, contudo, vislumbravam, independentemente do que isto possa significar, uma possibilidade ampliada de cumprimento de metas IDESP.

### **Considerações finais**

Verificar a redução do conceito de qualidade educacional por meio das avaliações educacionais em larga escala, mais especificamente, por meio dos indicadores IDESP é o objetivo principal da pesquisa referênciada neste artigo (GESQUI, 2013). Tal tema tem gerado inquietação socioeducacional nos últimos tempos por parte de educadores, porém, é frequentemente esquecido por parcela significativa dos profissionais da educação que tendem, consciente ou inconscientemente, a afirmar que esses indicadores expressem qualidade educacional. Verificar se o modo como os resultados IDESP são divulgados pela mídia e pela SEE-SP influenciam gestores escolares e docentes na definição de práticas escolares, e quais são estas práticas, os outros objetivos da pesquisa também temas desse artigo, foram atendidos.

Ao item que corresponde às considerações referentes aos fatores que influenciaram as propostas e decisões podemos acrescentar as considerações de Gatti (2009) e Brooke (2006). Gatti afirma que a mídia, de modo geral, destaca os melhores e piores resultados, o que acaba por polarizar as discussões frente ao que, de fato, os indicadores expressam. Brooke, por sua vez, enfatiza que os mecanismos de responsabilização presentes nas atuais políticas educacionais estabelecem um ambiente que não permite identificar os principais fatores de sucesso ou insucesso das ações propostas. Nesse sentido pode-se inferir – o que não

procede – que, tanto a divulgação na grande mídia quanto a veiculada pela SEE-SP, resultam em mecanismos que transferem para os gestores escolares e professores a total responsabilidade pelos resultados IDESP, corroborando Ball (2004) ao afirmar o Estado monitora à distância as atuais políticas educacionais ao impor-lhes metas, premiações e punições.

As dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, a troca de experiências profissionais de sucesso, melhores possibilidades de utilização das condições objetivas da escola em prol do processo de ensino e aprendizagem, estratégias para aproximação dos pais e responsáveis da vida escolar do aluno e quantidade de alunos por sala são alguns dos temas – recorrentes no ambiente escolar, em especial nos HTPCs há poucos anos –, que, segundo a análise das considerações referentes às práticas propostas e selecionadas, estão presentes cada vez menos nestes espaços.

Assim como a elaboração, aplicação e correção dos simulados, a produção e aperfeiçoamento dos mecanismos de controle de frequência dos alunos compuseram o tema central da maioria dos HTPCs nas escolas observadas, mesmo com a existência de uma pauta oficial para cada reunião elaborada pelo professor coordenador. Para cada simulado, o procedimento praticamente comum era o de preparar os alunos no dia que antecede o simulado, dispensá-los após a realização do simulado e apresentar o resultado na primeira oportunidade. Dessa mesma forma, visto que ao término do ano letivo os registros oficiais da escola apontam para o cumprimento de todas as atividades programadas, questiona-se como são contemplados os demais conteúdos e componentes curriculares previstos para aquela turma.

Ao menos para as escolas da rede pública paulista de ensino regular, a análise em conjunto dos dois procedimentos permite inferir que o IDESP define o que é e como mensurar qualidade educacional; que estas escolas e aqueles ligados direta ou indiretamente a elas não questionam esta definição; que estas escolas instalam e incentivam práticas escolares que buscam cumprir metas mesmo sem respaldo

teórico que relacione o cumprimento das metas à aquisição ou ampliação da qualidade educacional. Igualmente permite questionar se a função da escola pública de ensino regular em nossos dias resume-se apenas a assegurar a manutenção dos alunos dentro de seus muros por um mínimo de 75% de cada ano letivo e estimular, quando solicitado, sua participação nas avaliações educacionais externas em larga escala.

A função da escola pública de ensino regular é, decerto, voltada não somente para a formação do indivíduo, mas, também à utilização desses indivíduos para o aperfeiçoamento de instrumentos de controle social. A construção de uma escola pública de qualidade necessita de diferentes avaliações em diferentes situações, pois dessa forma pode rever suas práticas e melhorar (ou agregar qualidade) a seu produto, porém, reduzir todo o trabalho escolar apenas aos indicadores obtidos nas avaliações externas significa afirmar que esta sociedade necessita que a maioria de seus indivíduos apenas permaneça, durante o período da educação básica, dentro das escolas.

Um dos maiores desafios para a atual escola pública, isto é o que, a partir da situação exposta podemos inferir, reside no fato de resgatar o cumprimento do currículo escolar e desse modo contribuir para a formação dos alunos no sentido da emancipação e não para o simples adestramento proposto pelas atuais políticas educacionais e implantado (consciente ou inconscientemente) pelos profissionais da educação e, em especial, os que atuam nas escolas, uma vez que condenam gerações e gerações de alunos a meros reprodutores da ordem social estabelecida, ao priorizarem a busca exacerbada pelo cumprimento das metas estatísticas anualmente propostas.

## Referências

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVARSE, Ocimar Munhoz; BLASIS, Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria. **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pó-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, setdez. 2004. ISSN: 1678-4626. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Ago 2006, v. 36, n. 128, p. 377-401.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**. v. 29. p. 201-215. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 9, p. 7-17. 2009.

GESQUI, Luiz Carlos. **O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Orientador: Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Escola, regulamentações e regulação: algumas consequências para o trabalho docente. In: MARIN, Alda Junqueira. **Escolas, organizações e ensino**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2013. p. 147-167.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de qualidade na escola**. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

TOKARNIA, Mariana. MEC: matrículas na educação básica caíram 1% de 2012 a 2013. **Agência Brasil**, Brasília, 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.etc.com.br>>. Acesso em 03 abr. 2014.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: Unesco\ Orelac. 2007.138p.

*Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui*  
Centro Universitário de Araraquara UNIARA - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Organização e Gestão de Instituições Educacionais  
E-mail: lgesqui@gmail.com

Recebido em: 28 mar. 2014.

Aprovado em: 23 abr. 2015.



## ARTIGO

---

### O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade

The anthropology teaching in pedagogy courses: ways to  
diversity

La enseñanza de la antropología en los cursos de pedagogía:  
caminos hacia la diversidad

*Karina Augusta Limonta Vieira*

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil

*Denis Domeneghetti Badia*

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil

#### Resumo

O objetivo desse artigo consiste em realizar uma discussão sobre as contribuições da Antropologia para os cursos de Pedagogia e as possibilidades de caminharmos para a diversidade, seja ela curricular ou no olhar para o outro. Para tal realizo um debate sobre o ensino de Antropologia nos cursos de Pedagogia, ou seja, como a Antropologia aparece nos cursos de Pedagogia, finalizando com o debate sobre Antropologia e Educação, no sentido de elucidar as junções dessas áreas, bem como os caminhos para a diversidade. A partir do levantamento bibliográfico, no qual evidencio a questão da teorização dos cursos de Pedagogia, e principalmente, da disciplina Antropologia, distanciando-se da prática apresentada por ambos,

trago o levantamento realizado nos sites do E-Mec sobre presença da disciplina Antropologia e Antropologia da Educação nos cursos de Pedagogia no currículo Paulista. Observa-se a partir do levantamento que as disciplinas estão correlacionadas às seis categorias, tais como: 1) Antropologia, 2) Antropologia e Educação, 3) Sociologia, Antropologia e Educação, 4) Relações Étnico-raciais, 5) Educação e diversidade e, 6) Cultura e Educação. Esse levantamento realizado nos leva a discorrer sobre a importância da disciplina Antropologia e de suas teorias para a formação dos Pedagogos, desse modo é possível pensar sobre o diálogo entre Antropologia e Educação, seus entraves, e a possibilidade de olhar para o outro, como forma de valorizar a diversidade, nos propondo um alargamento do olhar da educação como uma dimensão além escola.

**Palavras-chave:** Antropologia. Pedagogia. Ensino. Diversidade.

### Abstract

The article's aim is to conduct a discussion about contributions of the Anthropology to the courses in Pedagogy and the possibilities moving towards diversity whether curricular or looking the other. To realize a debate about teaching Anthropology courses in Pedagogy, it means, as appears Anthropology in Pedagogy courses, ending with the debate on Anthropology and Education, in order to elucidate the junctions of these areas, as well as the ways to cultural diversity. From the literature survey, in which evidence the question of theorizing of the courses of Pedagogy, and principally, of discipline Anthropology, moving away from the practice by both, I bring the survey carried in the E-Mec about the presence discipline of the Anthropology and Anthropology and Education in Pedagogy courses in the Paulista curriculum. From the survey, it notes that the disciplines are correlated to the six categories, such as: 1) Anthropology, 2) Anthropology and Education, 3) Sociology, Anthropology and Education, 4) Ethnic and Racial Relations, 5) Education and cultural diversity and, 6) Culture and Education. This survey realized leads us to discuss about the importance of the discipline Anthropology and its theories for the formation of Educators, so it is possible to think about the dialogue between Anthropology and Education, the barriers, and the possibility of looking for another, in order to valorize the cultural diversity. The article proposes a theoretical broadening of Education beyond the school.

**Keywords:** Anthropology. Pedagogy. Teaching. Diversity.

### Resumen

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 247-269	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

El objetivo de este artículo es conducir una discusión sobre la contribución de la Antropología en los cursos de Pedagogía y las posibilidades de encaminarnos hacia la diversidad, ya sea curricular o alguna otra. Para realizar un debate sobre enseñar cursos de Antropología en Pedagogía, o sea, como si apareciera la Antropología en los cursos de Pedagogía, terminaría como un debate sobre Antropología y Educación para poder explicar la conexión de estas áreas, así como las formas de diversidad cultural. En la encuesta literaria, en la cual se evidencia la pregunta sobre la teoretización de los cursos de pedagogía, y principalmente, de la disciplina de Antropología, las dos separándose de la práctica. Se ha llevado a cabo en E-Mec una encuesta sobre la presencia de la Antropología y la Educación en cursos de Pedagogía en el currículum Paulista. Desde el punto de vista de la encuesta, se nota que las dos disciplinas están correlacionadas en seis categorías, como 1) Antropología, 2) Antropología y Educación, 3) Sociología, Antropología y Educación, 4) Etnia y las relaciones raciales, 5) Educación y la diversidad cultural y, 6) Cultura y Educación. Esta encuesta realizada nos lleva a discutir sobre la importancia de la Antropología y sus teorías para la formación de Educadores, así que es posible pensar sobre el diálogo entre Antropología y Educación, las barreras, y la posibilidad de mirarse uno al otro, con el propósito de valorizar la diversidad cultural. El artículo propone un consejero y se valoriza la diversidad cultural. Este artículo propone una ampliación teórica de la Educación más allá de la escuela.

**Palabras clave:** Antropología. Pedagogía. Enseñanza. Diversidad.

## Introdução

O ensino de Antropologia nos cursos de Pedagogia assim como em outros cursos torna-se desafiante e contraditório<sup>1</sup>, quando se leva em consideração o curso no qual a disciplina tem feito parte. Segundo Gusmão, no caso do curso de Pedagogia há uma relação contraditória, porque a Antropologia tem como característica a crítica e a Pedagogia é um curso que valoriza a normatização e a regularização. Entretanto,

<sup>1</sup> Existem duas obras que fazem o debate sobre o ensino de Antropologia em cursos de áreas distintas, principalmente, na área de humanas e em Pós-Graduação em Antropologia no Brasil. Ver as obras: Tavares, Fátima, GUEDES, Simoni Lahud, CAROSO, Carlos. **Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil**; Brasília- DF; Ícone Gráfica e Editora, 2010, e GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella e RIAL, Carmem. **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

de algumas décadas para cá esse diálogo tem-se estendido e mantido, mesmo que com algumas incongruências e limitações, mas é notável as aproximações entre essas áreas.

No campo educacional é inegável que a Antropologia tenha contribuído, principalmente, no que diz respeito a uma aproximação do saber/fazer antropológico e de seu aparato teórico-metodológico em pesquisas educacionais e práticas pedagógicas. O diálogo com a Antropologia acontece na busca por fontes diversas e objetos específicos para tratar o fenômeno educacional em situações locais, regionais e com suas problemáticas próprias. Logo, ocorre a ampliação do olhar que concede ao professor a oportunidade de observar seu aluno com outras lentes, conforme Dauster (2003) relata no trabalho *Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação*, pois terá condições para analisar e valorizar a heterogeneidade e a diversidade sociocultural, de maneira que abandone a postura etnocêntrica que faz do “diferente” um inferior e da diferença uma “privação cultural”.

Partindo do pressuposto dessas influências para o curso de Pedagogia, esse artigo busca realizar um debate sobre o ensino de Antropologia nos cursos de Pedagogia, tendo como norte o levantamento da presença da disciplina Antropologia nos cursos de Pedagogia, ou seja, como a Antropologia aparece nos cursos de Pedagogia, finalizando com o debate sobre Antropologia e Educação, no sentido de elucidar as junções dessas áreas, bem como os caminhos para a diversidade.

## O ensino de Antropologia nos cursos de Pedagogia

O debate da Antropologia está presente há apenas algumas décadas nos cursos de Pedagogia, data-se anos de 1980<sup>2</sup>. Podemos contar três décadas das contribuições da Antropologia, no entanto, ainda em

<sup>2</sup> Penso que os primórdios desse debate, aqui no Brasil, tem início com a publicação de três artigos: CARVALHO, Sílvia Maria Schmuziger de; RAVAGNANI, Oswaldo Martins; LAUAND, Najla. A Antropologia e os dilemas da educação. In: **Perspectivas**, São Paulo: 1980, vol 3, p. 29- 50., e

PAULA CARVALHO, José de Carlos. Rumo a uma Antropologia da Educação: prolegômenos I. In: *Revista de Educação*, vol. 8, nº 2, p. 113- 132, jul./ dez., 1982.

PAULA CARVALHO, José de Carlos. Rumo a uma Antropologia da Educação: prolegômenos II. In: *Revista de Educação*, vol. 10, nº 2, p. 257-283, jul./dez., 1984.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 247-269	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

vias de solidificar-se<sup>3</sup>, por meio do debate entre Antropologia e Educação. Entretanto, algumas instituições como a Faculdade de Educação da Usp<sup>4</sup> e da Unicamp<sup>5</sup> conseguiram na década de 90 inserir a disciplina Antropologia e Educação na grade curricular do curso de Pedagogia, mas que depois foram retiradas das grades curriculares, reinseridas, ou inseridas como optativas<sup>6</sup>.

O ensino nos cursos de Pedagogia de uma maneira geral apresentam uma característica bem peculiar, a teorização. O trabalho de Gatti “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” demonstrou as condições dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil, em especial o curso de Pedagogia. As estruturações dos currículos dos cursos de Pedagogia insistem em conter disciplinas mais teóricas do que práticas. Gatti (2008) constatou que há grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia. Foram definidas em seu trabalho algumas categorias para análise: *Fundamentos teóricos da Educação, Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, Conhecimentos relativos à formação profissional específica, Conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil e modalidades de ensino específicas, Outros saberes, Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e Atividades complementares.* É possível notar a preocupação existente em relação à teoria.

De acordo com Gatti (2008) a disciplina Antropologia encontra-se agrupada em Fundamentos teóricos da educação, cujo objetivo consiste

<sup>3</sup> Existem vários trabalhos que constam sobre esse debate como de Tania Dauster, Neusa Gusmão e Valente. Os autores preocuparam-se em solidificar os debates sobre Antropologia e Educação. DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. In: **Caderno CEDES**, vol. 18, n° 43, Campinas, Dez. 97.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: GUSMÃO, Neusa Ma. Mendes (org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa**, Cadernos CEDES, ano XVII, n°. 43, dezembro/97 (pp.8-25).

VALENTE, Ana Lúcia F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional . In: **Pro-Posições**, vol. 7, n° 2 [20], Campinas: FE/Unicamp. jul. 1996 – pp. 54-64.

<sup>4</sup> Em conversas com o Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e Denis Domeneghetti Badia foi possível extrair essa informação.

<sup>5</sup> Neusa Gusmão relata essa informação no capítulo: Antropologia e Educação: história e trajetos/ FE – UNICAMP, publicado em GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella e RIAL, Carmem. **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

<sup>6</sup> Hoje em dia já é possível encontrar a disciplina em vários cursos, como mais adiante demonstrarei no levantamento realizado.

em dar embasamento teórico ao curso de Pedagogia. Pelo estudo, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. Percebe-se a teorização da disciplina Antropologia e Educação por conta da estruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia. Os currículos desses cursos tem uma preocupação em oferecer fundamentos teóricos aos alunos de 1º ano, deixando de lado a *práxis* tão presente na formação de professores.

Diante do exposto, no ano de 2013, realizei um levantamento<sup>7</sup> das disciplinas relacionadas à Antropologia que estão presentes nos cursos de Pedagogia. Esse levantamento<sup>8</sup> foi realizado nos *sites* do MEC e das IESs públicas e privadas presenciais, para mapear a inserção da disciplina nestes cursos, nos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo.

A partir do levantamento realizado no site do MEC foi possível realizar um mapeamento das grades dos cursos de Pedagogia que possuem a disciplina “*Antropologia*” ou “*Antropologia e Educação*”. Mas como os levantamentos demonstraram fez-se necessário estender a pesquisa para as disciplinas correlatas, ou seja, aquelas que se enquadram nas discussões da Antropologia. Vale ressaltar aqui nesse artigo que foi realizado apenas o levantamento das disciplinas que constam nas grades curriculares. Já a análise das ementas dessas disciplinas se desdobrará em outro trabalho a ser realizado e complementado a partir desses dados

---

<sup>7</sup> Esse levantamento faz parte do trabalho apresentado no II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades - Belo Horizonte, de 8 a 11 de outubro de 2013, cujo título é: **A presença da disciplina antropologia nos cursos de Pedagogia: mapeamento do currículo paulista**. In: file:///C:/Users/Karina/Downloads/640.pdf.

<sup>8</sup> É interessante ressaltar alguns dados do levantamento. No site do MEC estão cadastrados 321 cursos de Pedagogia em IESs, no entanto 48 dos cursos pesquisados não tinham a matriz curricular disponível para análise e 22 sites dessas instituições estavam fora do ar. Então, isso significa que de um total de 305 instituições presenciais de curso Superior, apenas 235 delas estavam disponíveis para consulta.

já coletados.

Foi possível então criar seis categorias a partir desse levantamento realizado, tais como: 1) Antropologia, 2) Antropologia e Educação, 3) Sociologia, Antropologia e Educação, 4) Relações Étnico-raciais, 5) Educação e diversidade e, 6) Cultura e Educação.

Dentro da 1ª categoria “*Antropologia*” estão enquadradas as seguintes disciplinas: Antropologia Teológica, Antropologia: Etnias e Diversidade, Antropologia, Cultura e sociedade, Humanidade, Arte e Cultura, Antropologia: Realidade Brasil, Antropologia Cristã, Contribuições das Ciências Sociais I e II, Relações Sociais e Éticas, Sociedade: Formação da Identidade Brasileira, Introdução às Ciências Sociais, Cultura Brasileira & Antropologia, Cultura Brasileira, Antropologia Cultural – optativa, Antropologia e diversidade I e II, Socioantropologia, Estudo das relações humanas, Antropologia: Realidade Brasileira e Diversidade Étnico-Racial, Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos das Ciências Sociais, Cultura Brasileira, Antropologia filosófica, Antropologia, Raça e Cultura, Homem e Sociedade, Ciências Sociais, Conhecimento sócio-político econômico e cultural, Natureza e Sociedade I e II, e, Estudos Antropológicos e Sociológicos.

Dentro da 2ª categoria “*Antropologia e Educação*” estão enquadradas as seguintes disciplinas: Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação, Antropologia e Educação, Educação, Antropologia e Multiculturalismo, Educação, Antropologia e Multiculturalismo, e, Antropologia e Pedagogia.

Dentro da 3ª categoria “*Sociologia, Antropologia e Educação*” estão enquadradas as seguintes disciplinas: Instituições Sociais e Violência, História da Infância, Família e Multiculturalismo, Aspectos antropológicos e sociológicos da educação, Antropologia e Sociologia da Educação I e II, Relações Sociais entre Escola e Comunidade, Sociologia: Cultura e Sociedade, Sociologia: Educação Trabalho e Sociedade I e II, Ética e desenvolvimento social: dimensões filosóficos e sócio-antropológicas da educação I e II, Fundamentos Socio-filosóficos da Educação, Antropologia e Sociologia da Educação e Fundamentos Sociológicos e

Antropológicos da Educação I e II.

Na 4ª categoria “*Relações Étnico-raciais*” estão enquadradas as seguintes disciplinas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação das Religiões Étnico-raciais, História dos povos indígenas e afro-descendentes, Etnia - Relações Etno Raciais, Introdução da Educação das Relações Etnicorraciais no Ensino, Povos Indígenas e Relações Interculturais, História da África e Cultura Afrodescendente, Estudos Culturais: Relações Étnico-Raciais no Brasil, Relações Étnico-Raciais no Brasil e Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais.

E na 5ª categoria “*Educação e diversidade*” estão enquadradas as seguintes disciplinas: Educação e Diversidade, Educação Inclusiva e Diversidade, Diversidade Étnico-Cultural, Sexual e Gênero, Diversidade Étnico-Cultural, Aspectos e Diversidade da Deficiência, Educação na Diversidade Cultural, Educação, Natureza e Sociedade, Eletiva II: Diversidade Socioeducacional, Estudos Independentes para a diversidade, Gênero e educação, Relações de Gênero e Educação I e II: Trabalho, Educação e Gênero, Diversidade, e, Diferença e Deficiência: implicações educacionais.

Finalizando, 6ª categoria “*Cultura e Educação*” estão enquadradas as seguintes disciplinas: Educação, Sociedade e Cultura Brasileira I e II, Educação e Diversidade Cultural, Currículo, Cultura e Sociedade, Educação, Cidadania e Diversidade, Pluralidade cultural e memória, Identidade, Cultura, Memória e Educação, Cultura Popular, Criatividade e Oficinas de Materiais Pedagógicos, Cultura, Educação, Inclusiva e Cidadania: Desafios e Práticas, Cultura e Educação, Escola e Cultura I e II , Arte, pluralidade cultural e educação, Educação, Antropologia e Pluralidade Cultural, Escola, Currículo e Cultura, Seminário Cultural: Ampliação do Universo Cultural, Seminário Cultural: Cultura Brasileira, Seminário Cultural: Educação e Diversidades Étnicas, Seminários de Cultura Escolar I e II, Cultura e Educação I e II: Teoria da Complexidade e Cultura Escolar, Cultura e Organização I e II: a Multidimensionalidade do Fenômeno Sócio- Organizacional Educativo, Educação e Cultura

Brasileira, Multiculturalismo e Educação: Introdução à Temática, A Escola e a Cultura Brasileira, Cultura brasileira, inclusão e diversidade cultural, Educação não-escolar: práticas sociais e diversidade cultural, Multiculturalismo e Inclusão, Escola, Currículo e Sociedade, Escola, Família e Comunidade, História da Infância e Multiculturalismo, e, Educação e Sociedade I e II.

Ao todo foram 94 disciplinas selecionadas a partir do levantamento realizado dentro das seis categorias elencadas: 1) Antropologia, 2) Antropologia e Educação, 3) Sociologia, Antropologia e Educação, 4) Relações Étnico-raciais, 5) Educação e diversidade e, 6) Cultura e Educação. É interessante observar que apenas 6 (seis) disciplinas tem a preocupação de relacionar “*Antropologia e Educação*”. Enquanto que 27 disciplinas focam em disciplinas de “*Antropologia*”. Esses dados são interessantes e permitem refletir sobre a escolha de uma ou de outra disciplina. O que motivou a instituição a escolher a disciplina “*Antropologia*” e não “*Antropologia e Educação*”? Há uma preocupação em ressaltar a área de Antropologia e não realizar a junção das áreas?

Já em relação “*Sociologia, Antropologia e Educação*” 10 disciplinas foram elencadas e tem como foco a relação da antropologia com a sociologia, as relações sociais e a sociedade. A sexta categoria “Cultura e Educação” possui 29 disciplinas que procuram relacionar, cultura, educação, multiculturalismo, cultura brasileira, pluralidade cultural, identidade e sociedade como meios para conceder um olhar para a cultura e a cultura escolar. Outro dado é o da categoria “*Relações Étnico-raciais*” – essa categoria foi criada porque algumas instituições de ensino passaram a colocar na grade curricular a disciplina como maneira de contemplar as discussões da lei 10.639/03 e que para algumas instituições passaram a fazer parte das discussões que se enquadram em Antropologia. Em algumas Instituições de Ensino Superior a categoria “*Educação e Diversidade*” torna-se recorrente, como justificativa de valorizar a diversidade que existe no meio educacional.

Esse levantamento<sup>9</sup> realizado nos leva a discorrer sobre a

<sup>9</sup> Outro dado interessante a ser complementado nesse levantamento é que dos 305 cursos pesquisados, 44 instituições não possuíam nenhuma dessas disciplinas na grade curricular. O que significa essa

importância da disciplina Antropologia e de suas teorias para a formação dos Pedagogos. São disciplinas que encontram-se nos primeiros semestres do curso, exceto as da 6ª categoria – “*Relações Étnico-Raciais*”. Deixemos esse debate para o próximo tópico. Com esses dados é notória e justificada que há uma preocupação com o outro, com a cultura escolar, com a sociedade e com a diversidade. Por isso, a seguir será realizada uma breve argumentação sobre as contribuições e os desafios da Antropologia e Educação nos cursos de Pedagogia.

No capítulo *Antropologia e educação: história e trajeto*, de Gusmão (2006) há um desafio representado pelo encontro entre áreas diversas do conhecimento, e mesmo entre campos cuja natureza se afasta em termos de teoria e prática, como parece ser o caso da Antropologia e da Pedagogia. A autora afirma que

Antropologia e educação parecem constituir hoje, um campo de confrontação em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação a condição de prática. Dentro dessa divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em prenoções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. Se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores –, há muitas que nos unem. (GUSMÃO, 2006, p. 299).

Talvez isso explique a ausência da disciplina Antropologia ou Antropologia e Educação em alguns cursos de Pedagogia. Gusmão propõe o desafio de se estabelecer as relações entre Antropologia e Educação e a interlocução da Antropologia no campo da docência em Educação e nos cursos de Pedagogia. Para tal

os processos educativos, a escola e as políticas educativas não podem se fazer indiferentes às diferenças do social e ao saber antropológico que as descortina e explica, sob pena de se perderem em práticas autoritárias, que refletem tão somente os

---

ausência? É uma questão que poderá ser pensada a partir da análise das ementas dos cursos de Pedagogia e até a possibilidade de realizar entrevistas com os professores sobre as discussões que são realizadas em outras disciplinas e os conteúdos que estão presentes.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 247-269	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

segmentos dominantes, negando a cidadania aos sujeitos sociais, alvo e objeto de suas práticas. (GUSMÃO, 2006, p. 301).

No entanto, no momento em que a Antropologia passou a se preocupar com função técnica do progresso e desenvolvimento e de dominação dos povos, e a Pedagogia encarava as suas práticas educativas como necessárias e únicas em nome de um humanismo salvacionista do outro, não havia qualquer questionamento, explica Gusmão (2006). A Antropologia tentou-se livrar dessas más lembranças, mas a Pedagogia a cada dia que passa vem se encantando com o uso do instrumental antropológico, apropriando-se apenas desse material, sem ter a compreensão dos pressupostos teóricos<sup>10</sup>.

De acordo com Gusmão, os antropólogos questionam esse uso exacerbado do instrumental antropológico, bem como enfatizam o uso exacerbado do relativismo descritivo e empiricista dos profissionais da educação. O que implica nesse momento para os Pedagogos é a necessidade de adentrar ao pensamento antropológico, em suas bases epistemológicas como ciência e como ciência aplicada, logo recuperar os seus alinhamentos teóricos, os seus avanços e limites. Nesse sentido, “explicitar o modo específico de fazer dessa ciência, através, principalmente, de seus clássicos e dos mecanismos de que dispõe para construir o conhecimento, tais como seus métodos e seus conceitos, talvez possa garantir a não reificação metodológica” (2006, p.304).

### **Antropologia e educação: caminhos para a diversidade**

A Antropologia constituiu-se como ciência por meio de uma perspectiva transdisciplinar, cujo objetivo consiste em promover uma reflexão do Homem sobre si mesmo enquanto totalidade aberta e complexa bio-psíquico – sócio-cultural e sobre sua diversidade e

<sup>10</sup> Valente chama a atenção para um debate entre os limites das teorias e das práticas científicas no campo educacional adepto do “método antropológico” que exigiria o repensar das questões de cunho conceitual e mesmo matricial da Antropologia, implicando um movimento de socialização e discussão de certa bibliografia (os clássicos) entre educadores-pesquisadores que não tenham sido a ela apresentados. Cf. VALENTE, Ana Lúcia F, “Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional” (**Pro-Posições**, vol. 7, nº 2 [20], Campinas: FE/Unicamp. jul. 1996 – pp. 54-64).

variedade de suas características e manifestações. Dessa forma, essa ciência interessou-se por temas como: O primitivo, Arcaísmo e “pensamento selvagem”, Comunidades e grupos restritos, A cultura, A busca de alteridade, As estruturas inconscientes, Contato direto e experiência de campo, Prioridade ao discurso do Outro, Necessidade de apreender totalidades, estudo dos *povos*, das *etnias*, isto é, das realidades sociais e da diversidade das situações.

Devido à abertura dos estudos da Antropologia, uma das áreas do conhecimento que foi influenciado por esses estudos é a educação. A Educação procurou estabelecer um diálogo com a Antropologia de maneira que seu corpo teórico conciliasse com o lado empírico.

O pioneirismo do diálogo entre Antropologia e Educação por pesquisadores ocidentais, relatado por Galli (apud GUSMÃO, 1997) mostra que já ao final do século XIX e início do século XX, a Antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação. Antropólogos participavam em processos de revisão curricular e continuaram a participar no transcórre do presente século, nesse e em outros movimentos ligados à escola e à educação. Nesse momento temos Franz Boas (1911), Margaret Mead (1928; 1930; 1935), Ruth Benedict (1934; 1946), Bronislaw Malinowski (1978; 1982), Evans-Pritchard (2007), como os mais expoentes da Antropologia.

Diante dessa visão, é possível pensar que antropológicamente não há uma divisão entre Antropologia e Educação, pois para essa ciência toda a educação já é um elemento culturalizado. Quando você conta a história para a criança já faz parte da própria educação, de sua própria formação como ser social e ser bio-psíquico, o *anthropos*. Faz parte de seu olhar epistemológico e aí estão embutidos os valores, as crenças, a visão de mundo de uma determinada cultura. Ao observar rituais de amamentação da cultura Ndembu de Zambia na África Central, a mãe

conta ao seu filho mitos de sua cultura sentada na sombra de uma árvore, Victor Turner (1970, p. 22) comenta: “A nutrição e o aprendizado são de iguais significados [...] eu tenho ouvido frequentemente que essa amamentação na “ávore do leite” é comparada *ao ir à escola*”.

No entanto, no Brasil, o diálogo da Antropologia com a Educação tem-se feito mais a partir de seu corpo teórico e tentativas de conciliar com o lado empírico. Segundo Barcellos (2004) embora formalmente sub-campos sejam delineados (linhas de pesquisa) eles não aspiram autonomização teórica desta, ficando a Antropologia apenas com o registro de modos de transmissão de tradição no interior de sociedades tradicionais e complexas.

De acordo com André (1995) na obra *Etnografia da Prática Escolar* para apreender o dinamismo próprio da vida escolar é preciso considerar três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica e cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

Para apreender essas três dimensões a etnografia toma a observação direta como técnica básica de coleta de informações, mas não se resume a ela. Uma pesquisa qualitativa não é uma etnografia nem a observação participante sua única técnica de observação. De certa forma, o universo empírico estudado indica, de várias formas, as técnicas mais adequadas. A familiaridade com a bagagem acumulada pela Antropologia nos possibilita um diálogo imprescindível para as escolhas que faremos quanto às técnicas mais adequadas ou compatíveis às situações observadas. Muitas vezes o convívio no cotidiano é a única forma de penetrar no modo de vida de um grupo e sintonizar com os planos comunicativos em que se movem.

Uma das marcas importantes da entrada da Antropologia no estudo da escola foi justamente a ampliação do foco das pesquisas, ao não tomar a

instrução escolar como único contexto educativo, e sim como uma parte do processo mais amplo, e que, portanto, deveria ser estudada em conexão com as demais instituições e processos que constituem as dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais. Trata-se de interpretar os fenômenos ditos educacionais, dentro ou não das instituições educacionais a partir de um outro código, apropriando-se de outras linguagens, conceitos e modos de “olhar, ouvir, escrever, sentir, refletir”.

Dauster (2003) em seu trabalho *Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação* acreditava, paralelamente, que o professor, de maneira geral, lucraria com a abordagem antropológica, olhando seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e abandonando uma postura etnocêntrica que faz do “diferente” um inferior e da diferença uma “privação cultural”. No entanto, ter uma postura antropológica, segundo Gusmão (2006), implica em formar um profissional da educação cada vez mais familiarizado com a diversidade dos modos de construir e viver a vida na sociedade que não é apenas plural, mas é também hierarquizada, marcada por contradições e conflitos.

Entretanto, segundo Valente (apud GUSMÃO, 2006, p.328), o texto da LDB é expressão das formas de agir e pensar da sociedade brasileira; nesta medida, em muitas de suas passagens “resvala numa armadilha ou deslize semântico que despolitiza” conceitos próprios do campo antropológico, posto que estes se encontram “desligado[s] da sua inerente problemática teórica”. Ao fazê-lo, negligencia-se ou minimiza-se o fato de que as realidades sociais são atravessadas por mecanismos de poder e de dominação. Os PCNs, mesmo admitindo as relações de desigualdades existentes em seu texto,

[...] limita-se a considerar que as produções culturais, constituídas e marcadas por essas relações de poder, envolvem o processo de reformulação e resistência. Desse modo, são suavizados os processos de dominação, de repressão, de homogeneização, sem os quais a reação não poderia ser compreendida. Ao longo do texto, o alerta para que essas relações referenciem toda a análise

vai perdendo força, embalado pelo otimismo e pelo desejo de construção de uma sociedade mais justa, representando, no cenário mundial, “*uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade*”. (BRASIL, 1997, p. 3; 1998, p. 10).

Há um anseio por parte dos cursos de Formação de Professores e das Políticas Educacionais voltadas para a valorização da diversidade, do outro, do multiculturalismo, do pluriculturalismo, como é demonstrado nos Referenciais para a Formação de Professores, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (1999) profissionais da educação e de muitos outros setores da sociedade vêm colocando em discussão temas como: a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural – e, portanto, o trabalho profissional do professor. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar e um novo papel de professor com novas práticas pedagógicas.

Pensando nessas novas práticas pedagógicas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) no Art. 3º salienta que as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível superior serão estruturadas em áreas ou núcleos curriculares. É afirmado no:

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Dessa forma, segundo o:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;  
II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Toda a formação de professores precisa de um currículo com diferentes áreas e núcleos curriculares. Segundo os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (1999) a multidisciplinaridade acontece devido à realidade brasileira ser complexa e heterogênea a que não permite uma formação linear, simples e única. Dada a grande diversidade cultural característica de nosso país, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola é necessário que se construam diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação.

O fato de que vivemos em sociedades multiculturais, desiguais, tem sido reconhecido, cada vez mais, no novo milênio, segundo Canen (2005). Nesse contexto,

preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças contradiz os modelos de formação docente assentados em uma pretensa homogeneidade social, assim a perspectiva multicultural focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural em que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados. (CANEN, 2005, p.2).

Nesse contexto surgem propostas curriculares que incluem a diversidade cultural como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que um dos temas transversais é a pluralidade cultural. Por isso um dos objetivos desse Parâmetro consiste em:

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões

sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 6).

No entanto, explica Valente, essas Políticas Educacionais mascaram “as relações de poder e de dominação entre grupos em contato, ficando impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural”, podendo conduzir as propostas educativas a um paradoxo: o de reconhecer a diversidade, ao mesmo tempo em que sustenta a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias que venham a justificar um tratamento desigual àqueles que são diferentes (1997, p. 10).

O interesse central é trazer o aluno da Pedagogia para uma aproximação no campo teórico e prático da Antropologia, que lhe é inteiramente desconhecido.

A razão é simples: a educação não tem sido um dos campos privilegiados pela Antropologia, da mesma forma que certas abordagens teóricas, que estão na origem deste diálogo, também não se constituem em objeto de conhecimento e análise, em particular, lembro aqui, o culturalismo americano, representado por Franz Boas e as gerações formadas por ele. (GUSMÃO, 1997).

Por outro lado, Gusmão (2006) salienta que esse é um momento crucial para a própria Educação. Além dessas políticas educativas que reconhecem o caráter plural da sociedade brasileira, uma nova legislação deve alterar significativamente as práticas educacionais a médio prazo, na medida em que uma mudança de orientação na formação do futuro

educador transforma o aluno das faculdades de educação em alunos dos chamados Institutos Superiores de Educação. Na voz de muitos, um “normal” superior. Caminha-se, portanto, dos impasses não resolvidos ou mal compreendidos para uma nova situação em que, talvez, o discurso técnico ganhe primazia na formação do educador, e nesse caso a pergunta que se impõe é: haveria lugar nessa nova estrutura para disciplinas não eminentemente pedagógicas? A Antropologia estaria entre elas? Desses impasses só o tempo poderá fornecer as respostas, pois é um debate velado e pouco explícito na formação dos Pedagogos.

Seguindo essa linha de argumentação, Gusmão (2009) relata nas conclusões do artigo *Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil* a importância dos estudos de Antropologia e Educação: “o momento que atravessamos é o de um ponto de inflexão ainda em constituição que [...] exige que novos rumos sejam traçados, posto que é um momento ímpar, propício ao debate crítico e desenvolvimento de um pensamento analítico e comprometido” (p. 3). Dessa maneira é preciso buscar os estudos de Antropologia e Educação brasileira que contemplem o pensar antropológico de processos e situações educacionais, bem como seus agentes e sujeitos.

Ampliando essa visão, Groethuysen nos contempla destacando a importância da Antropologia para se pensar a Educação:

Somente importa o ponto de vista daquele que interroga, somente importa a questão que o homem a si se põe e não o modo de a ela responder. Mas a própria questão é ambígua, em si evidenciando um caráter problemático. Por isso as respostas aos problemas antropológicos também são equívocas. Levam a diferentes direções. Reunir as múltiplas tendências que nelas se expressam, fundir num todo homogêneo as disposições que ao mesmo tempo, impelem o homem a se conhecer, a experimentar seu eu, a se fazer uma imagem própria e a se construir uma personalidade, tal seria o ideal da antropologia. Acontece que o homem se abandona à multiplicidade de impressões que vive, buscando apreender a significação que o todo possa ter, esgotando aquilo que a vida em cada uma de suas manifestações possa lhe revelar; ora procura definir o que nele há de essencial,

ou ainda é possuído pelo desejo de interpretar sua vida partindo do que nele há de mais profundo, o que o incita a superar... A obra da antropologia consistirá em re-cordar o homem sob a diferença das formas, apreendendo-o na sua unidade (apud PAULA CARVALHO, 1982, p.130).

## **Conclusão**

Conclue-se que a superação das questões fundamentais que separam os Antropólogos e os Pedagogos constitui-se na possibilidade de avanço de uma luta que, envolvendo a diversidade humana, nos põe a todos a necessidade de refletir sobre os caminhos de formação daqueles que educam no seio de uma sociedade que, sendo plural, deve também fazer-se mais crítica e mais democrática, explica Gusmão. A visão antropológica, então, vem nos propor um alargamento do olhar da educação como uma dimensão além escola. Apesar de existir dentro da própria Antropologia e uma linha sobre Educação, a formação do homem vai além de saber “formal”, o ambiente traz consigo aspectos formadores por si só, como observa Ingold.

Nesse sentido, proponho a pensar que para a formação dos Pedagogos, faz-se necessário evidenciar as imagens e representações que os alunos de Pedagogia tem perante à Antropologia, partindo do conceito de imaginário contribuindo assim a realçar as dinâmicas educativas com sensibilidade diante de um contexto plural e diversificado. O imaginário a ser trabalhado nos cursos de Pedagogia, na educação e em espaços escolares é capaz de olhar para além da organização escolar, um olhar capaz de “enxergar” as partículas que fazem parte do cotidiano escolar. Pequenas, talvez, por não terem uma dimensão especial significativa, mas grandes por serem profundamente complexas.

## **Referências**

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARCELLOS, Daisy. **Etnografia, educação e relações raciais**. Porto Alegre/ UFRS Mimeo 8 Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**. 2004.

BENEDICT, Ruth. **Patterns of culture**. New York: Houghton Mifflin, 1934.

BENEDICT, Ruth. **The Chrysanthemum and the Sword: patterns of Japanese culture**. Rutland, VT and Tokyo, Japan: Charles E. Tuttle Co. 1954 orig. 1946.

BOAS, Franz. **The mind of primitive**. New York: The Macmillan Company, 1911.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. 02/2002. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2014.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>\_Acesso em: 09 ago. 2014.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: avaliação, política pública educacional**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n.48, p. 333-344, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553>>. Acesso: 09 ago. 2014.

CARVALHO, Sílvia Maria Schmuziger de; RAVAGNANI, Oswaldo Martins; LAUAND, Najla. A antropologia e os dilemas da educação.

**Perspectivas**, São Paulo: Revista de Ciências Sociais da Unesp, vol 3, p. 29- 50, 1980. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1693/1374>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Caderno CEDES**, vol. 18, nº 43, Campinas: Unicamp, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004)>. Acesso em: 09 ago. 2014.

DAUSTER, Tania. **Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação**. 26º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 5 a 8 de outubro de 2003. Mesa Redonda: As Ciências Sociais e a Pesquisa em Educação.

EVANS-PRITCHARD, Edward, Evan. **Os Nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo Nilota. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GATTI, Bernadete, Angelina; NUNES, Marina Muniz. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, 2 v.

GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem. **Ensino de antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

GUSMÃO, Neuza Maria. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Caderno CEDES**, Campinas: Unicamp ,vol. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002)>. Acesso em: 09 ago. 2014.

GUSMÃO, Neuza Maria. Por uma antropologia da educação no Brasil. **Pro Posições**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, v. 21, n. 2, 2009.

GUSMÃO, Neuza Maria (Org.). Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, Campinas: Faculdade de Educação, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: história e trajetos. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL,

Carmem (Org.). **Ensino de antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 299-331.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Sexo e repressão na sociedade selvagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens do noroeste da Melanésia**: descrição etnográfica do namoro, do casamento e da vida de família entre os nativos das Ilhas Trobriand. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MEAD, Margareth. **Coming of age in Samoa**: a psychological study of primitive youth for western civilization. New York: William Morrow e Company, 1928.

MEAD, Margareth. **Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education**. New York: Blue Ribbon Books, 1930.

MEAD, Margareth. **Sex and temperament in three primitive societies**. New York: William Morrow e Company, 1935.

PAULA CARVALHO, José de Carlos. Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos I. **Revista de Educação**, São Paulo: Faculdade de Educação, v. 8, n. 2, p. 113- 132, 1982.

PAULA CARVALHO, José de Carlos. Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos II. **Revista de Educação**, São Paulo: Faculdade de Educação, v. 10, n. 2, p. 257-283, 1984.

TURNER, Victor. **The forest of symbols**: aspects of Ndembu Ritual. New York: Cornell University, 1970.

VALENTE, Ana Lúcia F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, v. 7, n. 2 [20], Campinas: FE/Unicamp, p.

54-64, 1996.

VALENTE, Ana Lúcia F. Por uma antropologia de alcance universal. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, ano XVII, p. 58-74, 1997.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. A presença da disciplina antropologia nos cursos de Pedagogia: mapeamento do currículo paulista. In: II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2013. Belo Horizonte. **Anais do II CONINTER**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. ISSN 2316-266X. Disponível em: <file:///C:/Users/Karina/Downloads/640.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2014.

*Doutoranda Karina Augusta Limonta Vieira*

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças  
E-mail: kalimonta@gmail.com

*Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia*

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil  
Pós-Graduação em Educação Escolar  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças  
E-mail: denis@fclar.unesp.br

Recebido em: 28 ago. 2014.

Aprovado em: 23 fev. 2015.



## ARTIGO

---

### **Políticas da diferença nos cotidianos escolares: ou sobre problematizações das práticas curriculares com ênfase na diversidade**

Policy of difference in school everyday lives: or about questioning curricular practice aiming at diversity

Políticas de la diferencia en la vida cotidiana escolar:  
O sobre problemas de las prácticas curriculares enfatizando la diversidad

*Carlos Eduardo Ferração*

Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil

*Marco Antônio Oliva Gomes*

Universidade Vila Velha - Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil

### **Resumo**

O texto tem como objetivo problematizar as práticas relativas aos currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas, tecidos em redes com as *teoriaspráticas* inventadas pelos seus sujeitos praticantes, com destaque para as relações estabelecidas por eles entre currículo e cultura, com ênfase na noção de diversidade. Trata-se de um desdobramento de uma pesquisa maior cuja intenção

principal foi entender os diferentes sentidos negociados pelos educadores e pelos alunos em relação aos processos curriculares que acontecem nessas escolas, ao mesmo tempo em que apostava em uma perspectiva teórico-metodológica que buscava questionar as múltiplas determinações *espaçotemporais* do currículo e, com isso, contribuir para a ampliação das possibilidades dos *saberes/fazeres* desses praticantes. O destaque dado às relações entre currículo e cultura, com ênfase na noção de diversidade resultou da nossa condição de pesquisadores com os cotidianos das escolas, quando nos foi possível perceber que, mesmo quando engajados em projetos que visam a combater os processos de discriminação cultural presentes nas instituições, educadores e estudantes produzem outras formas de exclusão, ao mesmo tempo em que, no anonimato do cotidiano escolar, inventam táticas e estratégias de sobrevivência, inspiradas em micro resistências que fundam micro liberdades e, com isso, potencializam a vida. Assim, em nossa pesquisa, compreender as redes tecidas entre cultura e currículo com base na noção de diversidade não implica avaliar se os educadores seguem corretamente ou não os documentos prescritivos curriculares da Secretaria de Educação em vigor e os projetos de ensino com base em aspectos da cultura que delas decorrem, muito menos levar propostas de ações para que sejam executadas nas salas de aula, mas implica problematizar as *teorias/práticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes, de modo a potencializar políticas da diferença nos cotidianos das escolas.

**Palavras-chave:** Currículo. Cultura. Cotidiano escolar. Diversidade ediferença

### Abstract

This paper aims at questioning curricular practice carried out in public schools' everyday life, which are woven in networks with theory-practices invented by practitioner subjects, highlighting the relationships these subjects establish between curriculum and culture towards diversity. This is unfolding of a broader research investigation which aimed at understanding the different meanings negotiated by educators and students concerning curricular processes that take place in these schools. That investigation adopted a theoretical-methodological perspective to question the multiple space-time determination of curriculum and, therefore, contribute to broadening these subjects' knowledge-action possibilities. The emphasis given to the relationships between curriculum and culture and the notion of diversity resulted from our condition as school everyday life researchers. We realized that even if engaged in projects to fight cultural discrimination processes present in institutions, educators and students produce other forms of exclusion. At the same time, anonymously in the school life, they create survival tactics and strategies inspired in micro-resistances that

are grounds for micro-liberties, and thus potentiate life. Therefore, in our study, understanding the networks woven between culture and curriculum based on the notion of diversity implies neither evaluating whether or not educators comply with prescriptive curricular documents issued by the Secretariat of Education and the teaching projects based on cultural aspects deriving from documents, nor taking proposals to be carried out in the classroom. In other words, our study aims at questioning the theory-practices invented by these practitioners while they weave their own networks, so as to potentiate policies of difference in schools' everyday life.

**Keywords:** Curriculum. Culture. School everyday life. Diversity and difference.

### Resumen

El objetivo del texto es problematizar las prácticas relativas a los currículos realizados en la vida cotidiana de las escuelas públicas, tejidos en redes con las *teorías prácticas* inventadas por sujetos practicantes, destacando sus relaciones establecidas entre currículo y cultura, enfatizando la noción de diversidad. Se trata de un desdoblamiento de una investigación más grande, cuya intención principal fue entender los diferentes sentidos negociados por los educadores y por los alumnos con relación a los procesos curriculares que suceden en esas escuelas, al mismo tiempo en que apostaban en una perspectiva teórica-metodológica que intentaba cuestionar las múltiples determinaciones *espacio temporales* del currículo y, de esta forma, contribuir para la ampliación de las posibilidades de los *saberes quehaceres* de esos practicantes. El destaque dado a las relaciones entre currículo y cultura, con énfasis en la noción de diversidad, es el resultado de nuestra investigación sobre la vida cotidiana de las escuelas; de esta manera, percibimos que, aunque están comprometidos en proyectos que intentan combatir los procesos de discriminación cultural presentes en las instituciones, educadores y estudiantes producen otras formas de exclusión, al mismo tiempo en que, gracias al anonimato del cotidiano escolar, inventan tácticas y estrategias de sobrevivencia, inspiradas en micro resistencias que fundan micro libertades y, de esa manera, potencializan la vida. Así, en nuestra investigación, comprender las redes sociales entre cultura y currículo basados en la noción de diversidad, no significaba evaluar si los educadores siguen, correctamente o no, los documentos curriculares prescritos por la Secretaría de Educación en vigor, y los proyectos de enseñanza, derivados de estos, basados en aspectos de la cultura; tampoco significaba proponer acciones para que fueran ejecutadas en las clases. Se quería cuestionar las *teorías prácticas* inventadas por esos practicantes mientras tejen sus propias redes, para potencializar políticas de la diferencia en la vida cotidiana de las escuelas.

**Palabras clave:** Currículo. Cultura. Cotidiano escolar. Diversidad y diferencia

### Considerações iniciais

Este texto tem como principal interesse problematizar (REVEL, 2004) as práticas relativas aos currículos realizados (FERRAÇO, 2008a; 2011; FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008) nos cotidianos das escolas, tecidos em redes com as *teoriaspráticas* (ALVES, 2001)<sup>1</sup> inventadas pelos seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), com destaque para as relações estabelecidas por eles entre currículo e cultura, com ênfase na noção de diversidade. Trata-se de um desdobramento da pesquisa “Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental”, que teve como intenção principal entender os diferentes sentidos negociados (BHABHA, 1998) pelos educadores e pelos alunos em relação aos processos curriculares que acontecem nessas escolas, ao mesmo tempo em que aposta em uma perspectiva teórico-metodológica que busca questionar as múltiplas determinações *espaçotemporais* do currículo e, com isso, contribuir para a ampliação das possibilidades dos *saberesfazeres* desses praticantes.

O destaque dado às relações entre currículo e cultura, com ênfase na noção de diversidade resulta da nossa condição de pesquisadores *com* os cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2003; 2008b), quando nos foi possível perceber que, mesmo quando engajados em projetos que visam a combater os processos de discriminação cultural presentes nas instituições, educadores e estudantes produzem outras formas de exclusão, ao mesmo tempo em que, no anonimato do cotidiano escolar, inventam *táticas* e *estratégias* (CERTEAU, 1994) de sobrevivência, inspiradas em micro resistências que fundam micro liberdades e, com isso, potencializam a vida.

<sup>1</sup> Escrita inspirada em Nilda Alves, como tentativa de superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outros sentidos a partir dessa união.

Assim, em nossa pesquisa, compreender as redes tecidas entre cultura e currículo com base na noção de diversidade não implica avaliar se os educadores seguem corretamente ou não os documentos prescritivos curriculares da Secretaria de Educação em vigor e os projetos de ensino com base em aspectos da cultura que delas decorrem, muito menos levar propostas de ações/atividades para que sejam executadas nas salas de aula, mas implica problematizar as *teorias/práticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes, de modo a potencializar políticas da diferença nos cotidianos das escolas.

Trata-se, de fato, de pesquisar *com* os sujeitos das escolas as artes cotidianas de *fazer* com que os currículos aconteçam, de compreender seus estilos de *ação/pensar*, enfim, de tentar fazer uma teoria das práticas, assumindo a *força política dessas ações cotidianas*, uma vez que toda análise da vida cotidiana é sempre uma análise da política da vida cotidiana.

Outra razão que nos levou a focar as relações entre currículo e cultura tem a ver com o fato de as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES sugerirem as perspectivas dos *Estudos Culturais* e da *Pedagogia Histórico-Cultural* como referências para as ações das/nas escolas, o que, certo modo, tem contribuído para o fortalecimento de projetos educacionais com ênfase na cultura e, em especial, na *educação inclusiva*. Ou seja, trata-se de uma rede de sentidos tecida pelos praticantes dos diferentes *espaçotempos* de realização da educação municipal em favor da articulação cultura-curículo, e isso nos tem mostrado os limites das análises que se pautam por dicotomias como escola/sistema, prática/política, micro/macro, dentro/fora, entre outras.

Como já observado, há uma forte vinculação estabelecida por educadores e alunos, em suas *redes de saberes/fazeres* (ALVES, 2001), entre currículo e cultura, na medida em que evidenciam tensões aparentemente insolúveis, decorrentes de situações relacionadas com suas etnias, religiosidades, sexualidades, condições econômicas, relações de gênero ou

geracionais, linguagens, preferências estéticas, entre outras. Concordando com Candau (2005, p.13),

Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade. O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural nem considerá-la de modo isolado e autocentrado.

### Algumas questões que têm movido nossos estudos

#### **Fragmento de uma conversa com a Pedagoga Martha**

Para mim, trabalhar com projetos é importante para ter uma maneira mais totalizante de articular os conteúdos. No projeto você tem mais chance de integrar diferentes assuntos.

*Mas são projetos por disciplina ou projetos mais gerais, isto é envolvendo todas as disciplinas?*

Na maioria das vezes são projetos por disciplina. Um ou outro é que envolve todo mundo.

*E quantos projetos são desenvolvidos, atualmente, aqui na escola, por disciplina e no geral?*

Olha, para cada disciplina, durante todo o ano, tem em torno de uns dez projetos, mas depende muito do professor. Tem professor que continua no tradicional. Agora somando os que são para todos chegamos a, mais ou menos, uns dezoito projetos.

*E dá tempo para isso tudo?*

Vou ser sincera, é muita correria. Tem que ficar em cima do professor senão ele não conclui e fica enrolando. Mas temos as mostras de trabalhos, então, de qualquer forma, ele tem que terminar no prazo.

*E você não acha que essa lógica de trabalhar projetos, com tantos projetos assim, não continua compartimentalizando os conhecimentos? Você acha que muda alguma coisa em relação às disciplinas? Não seria também por isso que as professoras reclamam que não têm tempo para discutir as questões que são próprias dos cotidianos de suas salas de aula?*

Isso acontece mesmo porque o corre-corre, o dinamismo da escola é muito grande e não sobra tempo pra ficar pensando no miudinho da sala de aula. Se você não for objetivo, não consegue chegar lá. Mas concordo com você que a coisa está ficando

muito produtivista e corrida. Por conta disso, ano passado nós pensamos até em propor um projeto: “A afetividade na sala de aula”.

*Mas você não acha que é exatamente esse o problema? Propor um projeto para tentar resolver o corre-corre dos projetos?*

Eu entendo isso sim. Às vezes me pergunto: Onde é que estamos querendo chegar com tudo isso? Que diferença a escola está fazendo na vida de cada um de nós?... Às vezes fico com a sensação de que o que importa que é a vida, está sendo deixada de lado para podermos cumprir os prazos. A vida está escapando de nós... Mas, ao mesmo tempo, se você não trabalha com projetos você está fora da proposta atual. Consideram você tradicional. Projetos, hoje, é sinônimo de escola progressista e ninguém quer ser tradicional.

Considerando nossa intenção de *pesquisa com os cotidianos das escolas*, pudemos participar, no decorrer dos três anos, de inúmeras e diferentes atividades realizadas nas instituições pesquisadas<sup>2</sup>, quando fomos percebendo a importância atribuída pelos sujeitos das escolas aos processos que têm sua força maior nas relações entre *currículo* e *cultura*, com base na noção de diversidade. Essa centralidade dos diálogos nessas relações levou-nos a focar nosso estudo também em autores que nos permitissem aprofundar essa discussão a partir de tentativas de estabelecer diálogos entre os Estudos Pós-Coloniais, os Estudos Cotidianos e os Estudos dos Currículos para a discussão das *teoriaspráticas* curriculares realizadas nas escolas. Compreendendo, ainda, que somente a partir da *problematização* das múltiplas determinações *espaçotemporais* dos diferentes contextos da educação municipal é possível entender a potência da dimensão de complexidade das escolas e, ao mesmo tempo, assumindo os seus cotidianos como contextos de investigação, conseguimos identificar as seguintes questões em nossos estudos:

---

<sup>2</sup> Nossa participação nos cotidianos das seis escolas deu-se de forma sistemática em diferentes momentos tais como, grupos de estudos semanais, aulas, atividades de formação continuada etc. Cumpre observar que nossa entrada nas escolas aconteceu a partir do convite dos profissionais e sempre pedimos licença para entrar e agradecemos ao sair.

a) a manutenção de uma concepção de currículo fundamentada nas ideias de proposta curricular escrita e pedagogia de projetos culturais, estes últimos associados a diferentes práticas e/ou atividades consideradas de inclusão;

b) a ênfase nas ideias de cultura local, identidade, propriedade, originalidade, essência, tradição e diversidade cultural, em diálogo com processos de diferenciação, negociação, tradução e hibridização cultural;

c) a associação e/ou identificação de cultura a personagens, costumes, folclore, acontecimentos, objetos, comportamentos, gostos, preferências estéticas etc., atribuindo um sentido de materialidade e/ou de personificação para a cultura;

d) a manutenção e, ao mesmo tempo, complexificação da prática do que temos chamado de currículo turístico, pautado em um calendário de datas comemorativas, com destaque para a realização de eventos como mostras/feiras culturais, concursos (beleza negra, rainha da primavera, garoto/garota da escola...);

e) o incentivo a ações que valorizem a criação/confecção de “produtos culturais” a serem expostos e/ou comercializados, de modo a minimizar os diferentes processos de negociação e de hibridização cultural que acontecem nos cotidianos, reforçando o que temos chamado de “pedagogia da vitrine”, na medida em que potencializa sentidos de consumo, competição, premiação e, sobretudo, individualização das práticas;

f) a proposição de ações/programas associando cultura a temas como violência, sexualidade, meio ambiente, religião, saúde, racismo, família, trabalho etc., fortalecendo, por vezes, uma imagem de cultura como redentora das mazelas sociais e, com isso, minimizando ou suprimindo a discussão da desigualdade social em função da ênfase dada à discussão da diversidade cultural;

g) e, ao mesmo tempo em que todas essas práticas ocorrem, também observamos a invenção anônima e sorrateira de táticas e/ou estratégias que subvertem as tentativas de padronização das noções de

currículo e cultura presentes nos textos prescritivos curriculares e, por consequência, a tessitura de diferentes sentidos para esses processos, caracterizando as dimensões de política, complexidade, diferença, resistência, abertura e permanente indeterminação/invenção dos cotidianos escolares.

### **Fragmento de uma conversa com a Pedagoga Martha**

Temos vários projetos abordando a questão da cultura dos alunos. Principalmente agora com a obrigatoriedade da inclusão da cultura negra no currículo temos feito muita coisa interessante... Por exemplo, o concurso da beleza negra tem despertado muito a nossa atenção no sentido de valorizar a beleza dos alunos que são da raça negra. Outra coisa legal é a feira da cultura onde cada sala fica responsável por apresentar coisas típicas de um município ou de um estado como artesanato, bebidas, comidas típicas, danças, trajes e hábitos do lugar, pontos turísticos, pessoas famosas que nasceram lá, curiosidades e coisas do folclore daquela região... De vez em quando surge alguma discussão entre eles quando aparece alguma coisa que é típica de dois lugares... Aí eu falo, então não é típico.

*Com essa situação que você me contou, não fica difícil saber o que é ou não típico? Como saber se algo pertence a um só lugar?*

Você tem razão. É sempre uma aproximação, uma coisa arbitrária quando trabalhamos com cultura, por isso a dificuldade. Mas sempre tem algo que é só de lá, do lugar.

*Mesmo assim, me pergunto qual a importância dessa atividade de se tentar identificar o que é culturalmente típico de um lugar. Qual o objetivo?*

Eu, às vezes, também tenho dúvidas, mas é uma prática que dá visibilidade à escola. A comunidade, os alunos, os professores, o sistema, todos gostam. Sem contar que é uma ocasião de alegria e de festa... Faz bem... Rs...

Entendemos que essas inferências iniciais entre cultura e currículo, não se manifestam do modo organizado como foram apresentadas aqui. De fato, trata-se de *prácticasteóricas* que se tecem em suas redes de conhecimentos. Com isso, interessa-nos analisar *com* esses praticantes suas *teoriaspráticas* curriculares, não para desqualificá-las/julgá-las, mas para provocar ações nos cotidianos das escolas que possam favorecer movimentos de ampliação de suas redes de conhecimentos, a partir do

uso das noções de *complexidade* e de *diferença* como potencializadoras para discutir a relação entre currículo e cultura. Com Candau,

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são ‘os(as) mesmos(as)’, têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (CANDAU, 2005, p.18).

Problematizar os currículos realizados por meio das *imagensnarrativas* tecidas em redes, tendo em vista a elaboração de outros discursos sobre currículo, implicou, como propõe Guimarães (2006), buscar caminhos que nos possibilitassem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, mas, ao contrário, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto ao outro, de uma narrativa à outra. Implicou, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são tecidas e partilhadas, as quais, em referência aos nossos marcos teóricos, incluem tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimentos. Como Alves, entendemos

[...] que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usar e conhecer o invento técnico, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso. (ALVES, 2005, p.03).

## **Que estamos entendendo por currículo?**

Nós estamos passando por um momento de discussão do currículo no sistema. A proposta que existe não consegue corresponder às necessidades das escolas hoje. Por isso eu vejo que essa discussão é necessária para todos nós. Até para poder acompanhar o trabalho dos professores. (Alda, pedagoga).

Mas eu acho que acaba não mudando muita coisa, a não ser uma ou outra novidade. Entra governo e sai governo e cada equipe quer deixar seu trabalho, sua logomarca de currículo. Eu continuo ensinando as mesmas coisas, claro que sempre contextualizando. Não tem mudança substancial. Só fachada pra deixar a etiqueta do partido. (Rosemary, professora de Geografia).

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituam elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. Nesse sentido, Alves et al (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios oferecidos pelas redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. (ALVES et al, 2002, p. 34).

As questões que moveram nossa pesquisa também nos levaram a superar a manutenção da dicotomia entre currículo prescrito e currículo vivido, tendo em vista o fato de que, para entender os processos culturais realizados nas tessituras das redes cotidianas, estamos nos valendo das ideias de *hibridismo* (BHABHA, 1998) e de *complexidade* as quais rompem, em definitivo, com qualquer possibilidade de análise pautada em polarizações dicotômicas e excludentes. Assim, considerar as dimensões de *hibridismo* das *teoriaspráticas* inventadas em meio às redes de *saberesfazeres* tecidas nas escolas é resultante da permanente condição de *complexidade* dos conhecimentos potencializados nesses cotidianos.

Assim, por exemplo, se, do ponto de vista dos textos das propostas prescritivas governamentais, é possível observar a recorrência de um dado sentido de cultura associado a costumes, hábitos, datas, personagens, comportamentos, objetos e estéticas visuais, oportunizando a imagem e/ou a construção do que temos chamado de “currículo turístico”, do ponto das hibridizações das redes cotidianas esses sentidos são negociados, traduzidos, adiados com a marca de híbrido, de complexo e, por efeito, vão se diferindo das definições e dos modelos tidos como “politicamente corretos”, fato que, muitas vezes, implica a desqualificação desses sentidos cotidianos de cultura por parte dessas propostas.

Eu tenho pra mim que os conteúdos continuam sendo importantes, senão você vai ensinar o quê? Você tem que ter objetivos pra poder dar aula. Tem que planejar o seu trabalho. Tem que adaptar o currículo ao que está acontecendo no mundo. Quem escreveu o currículo escreveu em outro contexto e se você não fizer a adaptação não tem como trabalhar. (Marcia, professora de Português).

Aqui na escola trabalhamos com aspectos da cultura no currículo sem se preocupar se se trata da cultura local ou da cultura geral. Até porque fico me perguntando o que estamos chamando de cultura local e cultura geral? A meu ver, essa separação não faz muito sentido, pelo menos nos dias de hoje. Os alunos estão conectados com o mundo o tempo todo e, com isso, a separação entre local e geral fica difícil de aceitar. (Rosa, professora de Ciências).

Outra ideia assumida por nós na pesquisa com os cotidianos e que decorre das anteriores, tem a ver com o fato de que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de serem híbridas são, também, *políticas de currículo*. Essa atitude nos tem levado a buscar uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais. De fato, se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias e vice-versa (também por isso escrevemos *teoriaspráticas* ou *prácticasteóricas*), é também urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas.

Entender *as prácticasteóricas curriculares cotidianas como políticas de currículo* implica não só questionar algumas das dicotomias herdadas pela Educação do discurso hegemônico da ciência moderna, como cultura x sociedade, teoria x prática, sujeito x objeto, entre outras, mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política, isto é, implica ficarmos alerta para a ideia, tão presente nas escolas, de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que, a nosso ver, muitas vezes nega o fato de que, independentemente de suas condições, opções ou escolhas culturais, são sempre sujeitos políticos.

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem “práticas e políticas” [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana (ALVES, 2010, p.49).

### **Os estudos pós-coloniais e o currículo e a ênfase nas políticas da diferença**

Alves (2005), pondera sobre uma questão que norteou boa parte de nossa pesquisa, ou seja sobre a importância de se colocar em análises possíveis relações entre questões curriculares e questões da cultura. Para

a autora, articular questões entre currículo e cultura indica a necessidade de se interrogar: há diferenças entre o que se produz nas escolas como conhecimento e o que é produzido fora dela como tal, em especial nas ciências? Que possibilidades de interinfluências se colocam entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido nos *espaçotempos* fora dela?

A meu ver, trabalhar com a cultura local é importante para que os alunos elevem sua autoestima, se sintam reconhecidos em suas manifestações culturais. Por exemplo, aqui nessa escola muitos alunos convivem com as manifestações do Congo e isso precisa ser assumido como tema, como conteúdo do currículo. (Ana, professora de Matemática).

Assim, a articulação entre os saberes curriculares cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes dos cotidianos de nossas pesquisas nos impulsionaram a pensar sobre currículo para além dos textos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de *saberes/fazeres* tecidas em meio a todo um campo de significação cultural. Por se constituir, então, em campos de significações em redes, o currículo tem uma dimensão de processo cultural que não pode ser desconsiderada, sendo realizado em determinados contextos sociais, históricos, culturais e econômicos que se interpenetram e se influenciam.

Na articulação e confluência desses contextos, vamos situar os cotidianos escolares como *entrelugares da cultura* (BHABHA, 1998), buscando problematizar as possibilidades *teórico-epistemológico-metodológicas* que se criam nas redes cotidianas de usos, negociações, hibridizações e traduções entre culturas, expressando diferentes *embates culturais*. Para Bhabha (1998), os termos do embate cultural, seja pelo antagonismo, seja pela afiliação, são produzidos *performativamente*, e a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma *negociação* complexa em andamento. Negociação, aqui, tem o sentido de *movimento*, de *processo permanente*, sem necessariamente ter que chegar a um consenso, a um acordo comum, a um ponto de conciliação. Isso nos lança permanentemente, como *pesquisadores dos cotidianos*, em múltiplas

redes de negociações permeadas por ambiguidades, ambivalências das possibilidades que se apresentam nos interstícios, mas que não são fixas nem imutáveis.

Para Bhabha (1998), a passagem do cultural como objeto epistemológico à ideia de cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros tempos de significado cultural, estabelecendo um processo pelo qual os sujeitos praticantes do cotidiano são assumidos como protagonistas de sua história e experiência. Assim, os diferentes tipos de enunciações culturais nos usos das prescrições curriculares oficiais, tecidas em redes, produzem potência de invenção nas escolas e, por efeito, outros usos e discursos do/sobre o currículo em meio aos múltiplos *espaçostempos* de traduções e hibridizações da cultura.

Macedo (2004) nos ajuda nessa discussão, ao falar sobre a necessidade de o currículo ser entendido, a partir da noção de hibridismo, como espaço-tempo de fronteira em que culturas híbridas são produzidas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem. Ao pensar a *diferença* no currículo, a autora pondera:

Recentemente, tem se destacado [...] na educação, a noção de hibridismo, que poderia ser definida, de forma bastante simples, como mescla [...] que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença – assim como com a aparente homogeneidade – e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria idéia de eu e de outro [...]. Defendo que o currículo como híbrido precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais. (MACEDO, 2004, p.15-16).

Assim, a partir das considerações de Bhabha (1998) e Macedo (2004), buscamos negar uma visão de escola que a pensa como *museu imaginário de diversas culturas*, como se fosse possível colecionar essas culturas por meio de datas comemorativas, personagens, costumes

próprios ou qualquer outra tentativa de prescrição curricular pautada em uma perspectiva multicultural clássica. Não se trata de um multiculturalismo superficial:

Nessas formas superficiais vistas como multiculturais, o Outro é ‘visitado’ de uma perspectiva que se poderia chamar de ‘perspectiva do turista’, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas’ [exigindo] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, 1999, p.130).

As formas superficiais de multiculturalismo criticadas por Silva (1999) também são pontuadas por Bhabha (RUTHERFORD, 1996), que conclui que o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e, ao mesmo tempo, *controlar* o processo dinâmico de articulação da *diferença cultural*, administrando um consenso baseado em uma norma que propaga a *diversidade cultural*. Nesse sentido, para Bhabha, embora haja sempre uma acolhida e estímulo à ideia de *diversidade cultural*, há também uma correspondente contenção dela. Nas palavras desse autor: “[...] uma norma transparente é constituída, uma norma dada pela sociedade hospedeira ou cultura dominante, a qual diz que essas outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de localizá-las dentro de nossos próprios circuitos.” (RUTHERFORD, 1996, p. 35). Nesse sentido, inferimos, mais uma vez, que todas essas discussões são de extrema relevância em nossas pesquisas, pois existe uma supremacia da noção de *diversidade* nas ações e projetos curriculares das escolas, que objetivam tratar das questões correlatas aos temas culturais.

## Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. **Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA**, agosto de 2005.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

ALVES et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANAU, Vera (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-37.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008a.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b. p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

GUIMARÃES, César. **Imagens da memória: entre o legível e o visível**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Org.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 08-17.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p.13-30, 2004.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004. p. 65-87.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com HomiBhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Campinas, v. 1, n. 24, p. 35-41, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

---

*Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo*  
Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e  
Redes de Conhecimentos  
E-mail: ferraco@uol.com.br

*Prof. Dr. Marco Antônio Oliva Gomes*  
Universidade Vila Velha - Brasil  
Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil  
Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e  
Redes de Conhecimentos  
E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br

Recebido em: 18 ago. 2014.

Aprovado em: 25 fev. 2015.



## ARTIGO

---

### **A gestão de avaliações discentes e docentes em Instituições de Ensino Superior**

Suggest procedures for managing students reviews and teachers  
in HEIs

La gestión de los estudiantes y los profesores de calificaciones  
en las Instituciones de Educación Superior

*Paulo Fernando Martins*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil

*Sirley Terezinha Filipak*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil

#### **Resumo**

Este artigo tem por objeto de pesquisa formas e sistemas de avaliações que são aplicadas em IES (Instituições de Ensino Superior). Com ele, argumenta-se sobre procedimentos, os quais coordenadores pedagógicos ou de curso devem ter para transformar as avaliações – da aprendizagem e da *performance* docente – mais significativas e eficazes para o alcance da qualidade educacional. Ao tratar das avaliações da aprendizagem, seus conceitos apoiam-se em alguns autores, como Dias Sobrinho e Ristof (2002), Luckesi (2005), Moretto (2007) e Perrenoud (1999), entre outros. Por sua vez, Vaillant e Marcelo (2012) e outros sustentam a fundamentação teórica sobre avaliação docente e sua qualificação

continuada. Já, quanto à avaliação de desempenho – *performance*, tema muito abordado na nova concepção de gestão de pessoas, foi utilizado pensamentos de alguns autores da administração, entre eles Lacombe (2012). O que se pretende com este artigo é demonstrar que existem práticas procedimentais para uma gestão eficaz, em instituições de ensino superior. Serão demonstradas as formas de implantação e suas possíveis vantagens no desenvolvimento da aprendizagem (estudantes) e da capacitação docente. Para tanto, a metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica e documental. Pode-se refletir que os coordenadores de cursos devem acompanhar o desenvolvimento do aprendizado, analisando o desenvolvimento de cada estudante, individualmente, propondo melhorias constantes. Para isso, devem proporcionar aos docentes momentos dialógicos de *feedback*, com os quais haja a reflexão sobre práticas de ensino, sobre a análise do aprendizado e sobre as avaliações processuais.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Avaliação da *performance* docente. Gestão pedagógica.

### Abstract

This article's purpose is to research ways and evaluations systems that are applied in HEIs (Higher Education Institutions). With it, it is argued over procedures which teaching or course coordinators should have to transform Reviews - learning and teacher performance - more meaningful and effective for achieving educational quality. When dealing with learning ratings, concepts rely on a few authors such as Dias Sobrinho and Ristof (2002), Luckesi (2005), Moretto (2007) and Perrenoud (1999), among others. In turn, Vaillant and Marcelo (2012) and others support the theoretical framework of teaching evaluation and its continued qualification. Now, as to performance evaluation - performance, very common theme in the new conception of human resources management was used thoughts of some authors management, including Lacombe (2012). The intention with this article is to demonstrate that there are procedural practices for effective management in higher education institutions. Forms of implementation will be demonstrated and their possible advantages in the development of learning (students) and teacher training. Therefore, the methodology used is a bibliographical and documentary research. It can reflect the course coordinators should follow the development of learning, analyzing the development of each student individually, offering constant improvements. This will involve providing dialogical moments faculty feedback, with whom there is a reflection on teaching practices on evaluation of learning and on the procedural assessments.

**Keywords:** Evaluation of learning. Evaluation of teaching performance. Educationalmanagement.

### **Resumen**

El propósito de este artículo es investigar formas y evaluaciones de sistemas que se aplican en las IES (Instituciones de Educación Superior). Con él, se argumenta sobre procedimientos de enseñanza o curso coordinadores deben tener para transformar los clientes - el aprendizaje y desempeño de los profesores - más significativas y eficaces para el logro de la calidad educativa. Cuando se trata de calificaciones de aprendizaje, los conceptos se basan en unos pocos autores como Dias Sobrinho y Ristof (2002), Luckesi (2005), Moretto (2007) y Perrenoud (1999), entre otros. A su vez, Vaillant y Marcelo (2012) y otros apoyan el marco teórico de la evaluación de la enseñanza y su continua cualificación. Ahora, en cuanto a la evaluación del desempeño - rendimiento, se utilizó tema muy común en la nueva concepción de la gestión de los recursos humanos pensamientos de alguna gestión autores, entre ellos Lacombe (2012). La intención con este artículo es demostrar que existen prácticas de procedimiento para la gestión eficaz de las instituciones de educación superior. Formas de aplicación se demostrarán y sus posibles ventajas en el desarrollo del aprendizaje (estudiantes) y la formación del profesorado. Por lo tanto, la metodología utilizada es una investigación bibliográfica y documental. Puede reflejar los coordinadores del curso deben seguir el desarrollo del aprendizaje, analizando el desarrollo de cada estudiante individualmente, ofreciendo mejoras constantes. Esto implicará proporcionar dialógica retroalimentación momentos facultad, en el cual no es una reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la evaluación del aprendizaje y en las evaluaciones de procedimiento.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje. Evaluación del desempeño docente. Gestión educativa.

### **Introdução**

Tendo por base a experiência docente dos autores, em instituições de ensino superior, no dia-a-dia letivo tem-se exemplos de como a aprendizagem é colocada em segundo plano, ficando seus estudantes, à mercê, apenas, de uma quantificação numérica, fria e inquestionável da captação do saber, isto é, de um conjunto de conteúdos desvinculados

e sem significado. Também, a avaliação institucional, que mede o desempenho profissional docente, se resume a um conjunto de questões cujos resultados não são avaliados nem discutidos entre a instituição, os docentes e os estudantes.

Tem-se, então, um problema de gestão educacional, relacionado ao coordenador pedagógico ou de curso. Este profissional, que deve orientar a condução do currículo e da didática disciplinar de maneira a proporcionar a eficácia do aprendizado, deveria acompanhar e auxiliar o desenvolvimento dos estudantes e, também, orientar o ensino, fomentando a constante qualificação docente. Frente a essa realidade, uma inquietação conduz todo este trabalho: quais procedimentos os coordenadores devem seguir para gerir, satisfatoriamente, as avaliações dos estudantes e dos docentes, no ensino superior?

Este estudo tem por objetivo geral refletir sobre a gestão de avaliações dos estudantes e dos docentes em IES. São, ainda, objetivos específicos: caracterizar e analisar procedimentos administrativos e educacionais quanto à eficácia das avaliações e extrair pontos comparativos sobre avaliação, contidos na administração e na educação.

Uma instituição de ensino, em qualquer nível educacional deve promover a aquisição e o desenvolvimento reais de competências: conhecimentos científicos, práticas e atitudes significativas ao desenvolvimento cultural e social dos estudantes e dos educadores. Em IES, todo esse desenvolvimento pode, e deve ser facilitado por práticas educacionais e pedagógicas, cuja gestão é feita pelos coordenadores.

Para a reflexão, será apresentada a fundamentação teórica, administrativa e pedagógica, dos assuntos pertinentes ao tema avaliação, no que se refere à aprendizagem e ao desempenho docente.

Este artigo teve como método a pesquisa bibliográfica e documental. Buscou-se identificar nas teorias ou conceitos existentes quais procedimentos os coordenadores devem seguir para gerir, satisfatoriamente, as avaliações discentes e docentes, no ensino superior. Tendo-se, então, a compreensão da problemática pode-se proceder a

uma pesquisa bibliográfica para dar suporte ao estudo feito e, explicar e fundamentar a hipótese que se apresentou.

Cabe ressaltar ainda que, este estudo tem a intenção de sugerir melhorias nos procedimentos avaliativos tanto da aprendizagem dos estudantes quanto da *performance* dos docentes.

## O cenário geral das IES e seus problemas avaliativos

Nas instituições de ensino superior é evidente, em seus projetos e determinações, uma preocupação pedagógica contemporânea, na qual é valorizada a aquisição de competências estudantis com currículos criados a partir de necessidades do mundo do trabalho e de valorização do aprendizado.

Em relação aos ingressantes, pode-se observar que há uma falta de pré-requisitos da educação básica, pois alguns finalizam o ensino médio e se matriculam em cursos, aleatoriamente, sem conhecê-los e às suas competências. Em geral, os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e não conseguem identificar as formas de aprendizagem mais adequadas para as suas necessidades.

Frente ao exposto, a coordenação pedagógica ou de curso deve chamar os estudantes para o diálogo e a análise de sua vida acadêmica. Deve indicar aos docentes métodos e técnicas de ensino adequadas ao aprendizado, técnicas e instrumentos de avaliação, que identifiquem as necessidades de reformulação das práticas educacionais, com a finalidade de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

## A avaliação da aprendizagem

Sabe-se que, nas IES, é grande a quantidade de trancamentos de matrículas após o primeiro semestre, principalmente pelos estudantes perceberem suas dificuldades frente ao aprendizado. Isto pode ocorrer em função de terem uma cultura de desistir frente às dificuldades ou

por terem baixa autoestima, o que não lhes permite uma mudança de conduta nem, tão pouco possibilitam encontrarem maneiras de reverter os resultados insatisfatórios alcançados.

Esta análise se faz com base em dois pensamentos significativos: o primeiro, de Vargas e Fantinato (2011) quanto aos estudantes egressos da educação de jovens e adultos, demonstra que suas histórias de vida estão permeadas pela exclusão social e isto, na escola, se reflete nas dificuldades em aprender, como que numa relação de causa e efeito. É, portanto, papel das instituições de ensino redefinirem essas histórias de vida e de exclusão para, assim, minimizarem o sentimento de fracasso pessoal.

No segundo pensamento, Hengemühle (2008, p. 46) expõe que “[...] há indicativos bem consistentes de que o sujeito reforça sua motivação interior quando tem pela frente desafios a enfrentar, enigmas a resolver. [...] Sem essa motivação perde-se o próprio sentido de viver”. Soma-se, ao exposto, a falta de quem os oriente tanto na determinação de objetivos quanto nas dificuldades existentes ao seu alcance.

Quanto a este fato, não é proporcionado alternativas de desenvolvimento cognitivo e procedimental e as avaliações da aprendizagem em geral, se fundamentam, sobretudo, na demonstração dos erros sobre a valorização dos acertos; as avaliações têm um caráter somativo o qual, segundo Ferreira (2009, p. 235), é o “processo de avaliação final de um programa instrucional visando julgá-lo”.

Alguns instrumentos avaliativos – provas - possuem questões com interpretação dúbia ou são preparadas com perguntas pouco significativas; valorizam a memorização e, não o aprendido.

Relacionando o processo avaliativo da aprendizagem ao currículo proposto é necessária a reflexão quanto à proposta pedagógica que encaminha o processo avaliativo. Se a instituição tem, por princípios, o desenvolvimento de competências, estas agregam conhecimentos, práticas e atitudes que devem ser avaliadas, constantemente e não, apenas, em um único momento, a partir de um único instrumento como geralmente acontece. Também, os instrumentos avaliativos devem ser diferenciados,

visto terem, os estudantes, maneiras e formas divergentes de demonstrar o aprendizado. Ainda é necessário pensar que, em se tratando de competências, a avaliação mais eficaz é aquela que gradua por critérios qualitativos – de insatisfatório a totalmente satisfatório – no lugar de critérios quantitativos – de 0 (zero) a 10 (dez).

Avaliar, diferente de examinar, é uma atividade pessoal na qual alguém observa e analisa algo, outro ou uma situação, a partir de valores, ideias e moral. Quanto a esta atividade, Luckesi (2005) demonstra que há diferença entre examinar e avaliar. Para o autor, o primeiro verbo é excludente, ao comparar algo a um padrão predeterminado. Já, o segundo é includente, pois sugere um processo de reorientação para alcance de certo objetivo. Esta ideia pode ser confirmada com a etimologia das palavras, pois, segundo Houaiss e Villar (2009, p. 227) avaliação é a “verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. [...]”, enquanto examinação é a “ação de pesar na balança, peso, [...] inquirição, pesquisa, investigação” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 852).

Baseado no exposto e estando relacionado às pessoas, avaliar não é analisar o fim, a coisa pronta e, sim, analisar o processo e suas etapas, no processo educacional.

Conforme determinado no artigo 41, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), “o conhecimento [...] poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos”, mas infelizmente, alguns professores acreditam que avaliar é apontar os erros nas atividades desenvolvidas pelos alunos e, desta forma, gerar uma nota/conceito, marcando a vida dos alunos. Avaliar não é isto! Avaliar não é medir forças e, tão pouco fazer acerto de contas. (Moretto, 2007). Dias Sobrinho e Ristof (2002, p. 54) complementam esta ideia expondo que “não basta apontar as deficiências. É preciso interpretar as suas causalidades e acionar as potencialidades”. Compreende-se, assim, que um educador que utiliza a avaliação como mecanismo de análise do aprendizado preocupa-se em encontrar acertos, e não erros, a partir de objetivos definidos. Esta premissa se reforça

com a ideia de Antunes (2005, p. 56): “uma verdadeira avaliação, [...] deve levar em conta os objetivos estabelecidos para cada um, segundo cada possibilidade e o efetivo progresso conquistado no alcance desse objetivo”, fazendo o estudante alcançar os melhores resultados, a partir de investigações e intervenções constantes (LUCKESI, 2005).

Percebe-se, com os pensamentos anteriores, que o educador aponta os erros, sim, mas dando ao educando a chance de repensar, de refazer visto que, a IES deve ser sempre, o espaço do aprender (pensar) e do reaprender (repensar).

Segundo o pensamento de Antunes (2012, p. 37):

somente dinossauros transvestidos em professores poderiam não perceber que a escola mudou e mudou de forma extraordinária os critérios e os meios para uma avaliação. O que se propõe [...] é a mais correta maneira de se pensar a avaliação em um sistema de ensino que, tendo como fulcro a aprendizagem significativa, precisa estar centralizada no aluno.

A partir de uma gestão pedagógica ou de curso que atua de forma eficaz, na busca significativa do aprendizado, esta pode orientar as formas como os docentes avaliam os estudantes, evitando a utilização de instrumentos e de atividades que nada medem, ou melhor, que medem a sua decadência; medem o seu não aprendizado.

Em sala de aula, não existe concorrência formal. Como afirma Antunes (2012, p. 38), “a avaliação convencional inevitavelmente colocava o aluno em comparação e confronto com os outros, uma vez que as mesmas questões eram cobradas de todos”. Todos podem e devem se sair bem, se as condições forem propícias a isso. Se não forem, medidas devem ser tomadas, antes, pois avaliar não é medir forças e, tão pouco fazer acerto de contas, como contesta Moretto (2007). Quanto a isto, Antunes (2012, p. 38) ainda complementa: “toda a avaliação tem sempre como referência o aluno e suas superações que consegue sempre levando em conta ele próprio como parâmetro”.

Também, no ensino superior, as avaliações da aprendizagem, se bem acompanhadas pelos coordenadores, devem apresentar questões significativas, as quais permitam criatividade de respostas e, não, sua padronização robotizada. Frente a esta reflexão, Luckesi (2005, p. 61) comenta que

existirão situações, nas quais nós educadores olharemos o desempenho de nosso educando, a partir de um determinado foco e, por outro lado, nosso educando olhará esse desempenho a partir de um outro foco. Esse 'outro-olhar' do estudante, em princípio, não necessariamente significará erro; poderá significar simplesmente um outro conhecimento, também correto, na medida em que está sendo visto sob outra ótica de entendimento.

Juliatto (2013, p. 112) corrobora desse pensamento ao expor que “o professor não deverá trazer soluções prontas, mas permitir que seus alunos cheguem às conclusões apropriadas. É importante saber fazer perguntas e não só trazer respostas para os problemas”.

Gerir a avaliação do aprendizado deve ser atividade operacional (docente), tática (coordenação) e estratégica (direção) de maneira a torná-la processual e mantê-la no contexto educacional como ferramenta e instrumento para a aquisição de competências (conhecimento científico, práticas e habilidades procedimentais e, atitudes condizentes com a missão institucional) as quais, segundo Ferreira (2009), são conceituadas como a atribuição de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos.

Competência é a capacidade consequente do grande conhecimento que alguém tem sobre um assunto, permeando, tanto o trabalho administrativo quanto o trabalho pedagógico e educacional, pois tem por foco a finalidade do que é aprendido (PERRENOUD, 1999). O autor ainda demonstra que ter competência é ter uma capacidade individual interna que auxilie a resolução de situações complexas.

Por sua vez, Moretto (2007) corrobora desse pensamento ao expor que, ao ter competência o estudante atua como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem sendo, o educador, o orientador do processo e da construção das quatro aprendizagens essenciais, instituídas pela UNESCO, em 1999: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Isto posto, percebe-se que a avaliação é um dos instrumentos necessários para o desenvolvimento e o alcance das competências individuais dos graduandos, mas por ser um instrumento institucional, deve ser formulado, aplicado e analisado a partir de critérios eficazes, tanto pelos docentes quanto pelos gestores institucionais.

### **Avaliação de desempenho docente**

Em função das novas orientações administrativas, focadas na gestão estratégica de pessoas, na *performance*, na motivação, na carreira e na qualidade de vida, o acompanhamento do desempenho profissional, a partir de avaliações contínuas, tem um caráter de maior valorização dos talentos: suas qualificações e seu desenvolvimento individual. Cooper (2008, p. 133) demonstra que, “todas as pessoas são avaliadas em um momento ou outro. A avaliação é parte de sua vida profissional e pode ser um aspecto positivo se você souber usá-la com inteligência”.

O aprendizado em avaliar e em ser avaliado profissionalmente faz parte do aperfeiçoamento, como afirma Fisher (2002, p. 15):

uma organização voltada para a aprendizagem é aquela que amplia continuamente sua habilidade de moldar seu futuro. Para que uma empresa moderna, fundada no conhecimento e voltada para os serviços, possa sobreviver e ser bem-sucedida, a aprendizagem deve estar vinculada às metas estratégicas da organização. O objetivo da organização é fazer da constante aprendizagem seu estilo de vida e, desta forma, aperfeiçoar o desempenho da organização como um sistema global.

Kardec, Flores e Seixas (2002, p. 34) reforçam esse pensamento, expondo: “é uma nova cultura onde todos reconhecem a importância deste tema, mas poucos conseguem implementá-la. Ousamos dizer que é uma questão de sobrevivência e, como tal, uma questão estratégica”. Lacombe (2012, p. 247) ainda, complementa que a aprendizagem, proporcionada pelos líderes, “é a fonte de energia que mantém a liderança acesa, que faz surgir o entendimento, novas ideias e desafios. [...] O líder estimula os seguidores a aprenderem”.

Tendo por base a postura e a atuação docente observa-se que cada qual age, em sala de aula, de acordo com sua maneira de ser docente. As IES avaliam semestralmente os docentes. Os estudantes avaliam seus cursos e seus professores, a partir de formulário virtual, gerador de uma análise quantitativa o qual permite, também, considerações dissertativas pessoais. Essa avaliação, depois de feita, torna-se disponível para que o avaliado (docente) veja seus resultados.

É normal que, em várias IES os estudantes, individualmente ou em grupo, solicitam que certos professores não voltem a lecionar em seus cursos ou turmas, alegando inúmeros problemas tanto relacionados a metodologia de ensino quanto a dificuldades de relacionamentos interpessoais.

A avaliação da *performance* docente dentro de instituições de ensino, se bem feita pode proporcionar benefícios: o bem estar e o desenvolvimento profissional de docentes e profissionais da área e, também, a melhora da qualidade educacional oferecida aos estudantes, pois “bons professores são o principal insumo para conseguir a qualidade educativa” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 20).

É necessário esclarecer que os autores citados não incentivam a troca e o *turnover* constante de docentes, pois “a condução inadequada da equipe pode levar à falta de motivação e até a fuga de talentos” (LACOMBE, 2012, p. 36). Eles apoiam a ideia de que bons professores se fazem pela boa qualificação inicial e, também, continuada: “a formação hoje em dia é formação individual e social [...], capacidade de delinear

e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 32).

Com esta postura de capacitação contínua, evita-se a *standardização* docente, na qual os docentes são mantidos com conhecimentos e competências predeterminadas de forma a se manterem uniformes nos padrões e critérios internacionais de qualidade. Sua formação se dá por currículos fechados em componentes, conteúdos e metodologias acreditados por órgãos de legitimação administrativa que verificam seu cumprimento (PACHECO, 2013).

O que se pode proporcionar é a melhoria da prestação de serviços educacionais a partir do empenho individual docente no desenvolvimento de suas competências. Para Vaillant e Marcelo (2012), quanto às competências, tem-se: autoformação cognitiva quanto aos assuntos ministrados (formação e capacitação), melhoria contínua na busca de didáticas individuais significativas que otimizem suas práticas (estratégias para a construção do conhecimento) e desenvolvimento de sua postura crítica e ética frente às suas atividades de formação de outros indivíduos - estudantes (valores morais e éticos, com motivação, liderança, empatia e controle emocional).

Frente a isto, deve ser papel de toda IES fomentar a sua avaliação e de seu corpo docente, continuamente. Esta ação reforça o pressuposto de ser necessária, em toda instituição de ensino, uma gestão democrática que busque a sua excelência, como expõe Cury (2005, p. 15) em: “a gestão democrática como princípio da educação nacional, [...] é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade [...]”.

Quanto aos docentes, a avaliação pode ser o instrumento de incentivo ao seu desenvolvimento e à sua qualificação frente às novidades filosóficas, legais, psicossociais e tecnológicas, isto é, à sua autoformação continuada.

Segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 229), em se tratando da qualificação e do desenvolvimento do corpo docente em IES, é imprescindível “buscar o aperfeiçoamento do desempenho funcional, constituindo ainda uma maneira de reforçar o trabalho de autoformação de cada indivíduo, na medida em que suas atividades se caracterizem como um processo eminentemente educativo”.

Estas avaliações, além de feitas pelos próprios indivíduos ativos da educação – os estudantes – devem ser feitas pelos gestores diretos dos docentes: os coordenadores pedagógicos ou de curso, com algumas considerações importantes: i.) se o ato de avaliar não envolve a imposição de notas e conceitos, mas proporciona possibilidades dialógicas na busca de melhorias, ao se proporcionar, aos estudantes, a possibilidade de avaliar seus educadores, estes devem ser ensinados a esta atividade; ii.) se avaliar é utilizar indicadores que demonstrem desvios entre o que foi proposto e a realidade, os gestores, coordenadores pedagógicos e de curso, devem fazê-lo de forma processual, a partir da determinação de objetivos futuros, da avaliação da realidade presente, do diálogo constante, da possibilidade de *feedbacks* e da reflexão conjunta sobre mecanismos de melhora frente aos problemas que forem apresentados.

Percebe-se, assim, que é obrigação do coordenador pedagógico ou de curso manter seu corpo docente coeso à missão institucional e à sua cultura e, também, desprovido de sentimentos desmotivacionais causados por avaliações mal orientadas ou cujo resultado não permite o *feedback* necessário ao aprimoramento da prática educacional.

### **Proposta de melhorias para uma gestão das avaliações**

Depois do exposto e, tendo por base que o foco de toda instituição de ensino, no caso a superior, deve ser o aprendizado, cujo ensino é ferramenta para seu alcance e, aliando a essa reflexão o caráter de ter, uma proposta de valorização do estudante e de seu desenvolvimento, os momentos avaliativos deveriam estar mais enraizados à lógica formativa,

a qual, segundo Ferreira (2009, p. 235) se faz segundo um “processo de avaliação realizado no decorrer de um programa instrucional visando aperfeiçoá-lo”, tanto da aprendizagem quanto da performance docente.

### **Gestão eficaz sobre a avaliação da aprendizagem**

É importante iniciar esta proposição frisando que, em se tratando de um currículo voltado ao desenvolvimento de competências, é ideal que todo o processo avaliativo seja feito por parâmetros qualitativos e não quantitativos. Isto, para sua aplicação, não está a cargo do nível hierárquico estudado e, sim, da gestão estratégica da instituição. Assim, deve ser atividade dos coordenadores pedagógicos ou de cursos analisar as técnicas e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes. Essa análise, se bem feita, auxilia a manutenção da imagem institucional; a não existência de questões mal formuladas ou com interpretação duvidosa; a análise de o quê e de como a instituição está avaliando seus estudantes; a análise do grau de dificuldade das questões propostas e a observação quanto à interdisciplinaridade entre conteúdos e competências avaliadas.

Tendo em vista que as IES utilizam, em geral, uma avaliação cujo resultado é quantitativo, a partir da confecção de um mapa de notas, todo coordenador pedagógico ou de curso pode perceber e analisar o desenvolvimento individual de cada estudante, assim como o progresso da sala, ou turma, no decorrer de cada período letivo. O acompanhamento do rendimento da aprendizagem permite ações, como observar os resultados individuais de cada estudante e observar o desenvolvimento da turma frente a determinada disciplina.

A proposição de um encontro (conselho docente), no qual todos os docentes explanem sobre o desenvolvimento individual dos estudantes, deve ser fomentada pelo coordenador pedagógico ou de curso. Neste momento, todos os docentes têm a oportunidade de expor o desenvolvimento de cada estudante, individualmente tendo-se, assim,

uma análise geral e interdisciplinar. Este conselho permite, também, que se repensem o currículo proposto, observando os conteúdos necessários e seus pré-requisitos e, as metodologias de ensino que podem facilitar e melhorar o desempenho acadêmico.

Para tanto, alguns cuidados devem ser observados, como por exemplo, ter clareza quanto as competências propostas no projeto pedagógico, analisar o desenvolvimento individual do estudante frente aquilo que foi proposto e, não apenas, observá-lo de maneira pessoal e empática e, observar se um mau desempenho é, também, percebido em várias disciplinas. Neste caso, deve ser observado se o estudante analisado tem os pré-requisitos necessários a continuar seus estudos ou, torna-se aconselhável que refaça o período para, assim, alcançar o desenvolvimento satisfatório.

### **Gestão eficaz sobre a *performance* docente**

Nas IES, a avaliação do curso e dos docentes realizada pelos estudantes, as ações sugeridas sobre esse instrumento de avaliação profissional estão baseadas, principalmente, na postura democrática e participativa do coordenador pedagógico ou de curso.

Com a criação de um mapa da *performance* docente, criado a partir dos dados disponibilizados pela avaliação institucional, sua análise permite ações gerais, como comparar as médias de todos os professores do curso e chamar, inicialmente, aqueles com os menores índices para um *feedback* individual; comparar a quantidade de alunos respondentes e observar se há homogeneidade; e observar as tendências avaliativas em cada professor, pois alguns acham que podem lecionar tudo, não levando em consideração seus conhecimentos e habilidades.

Quanto às ações, objetivando a melhoria da docência individual, pode-se: discutir ações que permitam a melhoria daqueles itens menos pontuados e elogiar e demonstrar a boa atuação quanto aqueles itens melhor pontuados. Esta ação demonstra a valorização do profissional,

permitindo o possível aumento de sua autoestima e motivação frente às atividades e à instituição.

Se o procedimento proposto passar a ser contínuo, entre períodos letivos, ele permite que se observe a evolução (ou involução) docente nas disciplinas lecionadas para que se tomem decisões em prol da melhora contínua.

É importante frisar que, em se tratando de docentes, de nada adianta uma análise se esta não permitir o *feedback* individual, dialógico e com a proposição de uma qualificação continuada, eficaz. Esta postura, por parte do coordenador pedagógico ou de curso, também serve para exemplificar e demonstrar, aos docentes, a postura que devem ter, igualmente, com seus estudantes, nas salas e espaços de aula.

### Considerações finais

Este estudo permitiu, como exposto nos objetivos específicos, a reflexão sobre procedimentos dos coordenadores pedagógicos ou de cursos quanto aos processos avaliativos eficazes, tanto da avaliação da aprendizagem (estudantes) quanto da avaliação do desempenho docente.

Frente ao exposto e tendo por base o objetivo geral deste estudo, a questão problematizadora original - quais procedimentos os coordenadores devem seguir para gerir, satisfatoriamente, as avaliações dos estudantes e dos docentes, no ensino superior? – pode ser respondida a partir do que segue: todo coordenador pedagógico ou de curso, de IES precisa ter, na determinação de suas atividades funcionais, inicialmente a responsabilidade de orientar e analisar os instrumentos avaliativos utilizados no processo de aprendizagem.

Com isto, mantem-se os padrões que reforçam a imagem institucional no mercado educacional e dirimem-se possíveis erros de formulação das questões referentes à linguagem utilizada e ao grau de dificuldade apresentada.

Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante, devem acompanhá-lo de forma processual e contínua, o que auxilia o alcance das suas competências, contidas no PPC (Projeto Pedagógico de Curso). Também é sugerido que fomentem e orientem reuniões docentes nas quais o desenvolvimento dos estudantes seja analisado de maneira integral e, propostas possibilidades de melhora, em conjunto.

Quanto à avaliação do desempenho docente, por ela se iniciar com um instrumento oferecido aos estudantes cabe ao gestor desenvolvê-los nessa prática avaliativa. Depois, por ser quem potencializa a qualificação constante de pessoas, o coordenador pedagógico ou de curso deve proporcionar momentos dialógicos de *feedback*, com os quais os docentes possam refletir sobre suas práticas diárias, suas didáticas disciplinares e a importância do seu papel na instituição de ensino. Cabe a eles proporcionarem, também, a reflexão sobre possibilidades interdisciplinares que melhorem o processo de ensino-aprendizagem de maneira a tornar os assuntos e os conteúdos abordados mais significativos aos estudantes.

Com este artigo, pode-se refletir sobre a importância dos coordenadores pedagógicos ou de curso no ensino superior, como agentes de melhora do aprendizado dos estudantes e do desempenho dos docentes, a partir da gestão correta das avaliações propostas e oferecidas pela IES.

## Referências

ANTUNES, Celso. Avaliação e auto-estima na educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3, 2005, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2005. p. 43-56

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2013.

COOPER, Anna. **Imagem profissional**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-21.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FISHER, Sharon. **Guia de bolso do gerente: gestão do desempenho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba: Champagnat, 2013.

KARDEC, Alan; FLORES, Joubert Fortes; SEIXAS, Eduardo de. **Gestão estratégica e indicadores de desempenho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

LACOMBE, Francisco. **Recursos humanos: princípios e tendências**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: investigação e intervenção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL

**SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO**, 3, 2005, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2005. p. 57-64

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PACHECO, José Augusto. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHECO, José Augusto. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 45-68.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecília de Castelo Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

*Mestrando Paulo Fernando Martins*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil

Grupo de Pesquisa: Formação de gestores das Instituições de Educação Superior no Paraná.

E-mail: martinspf@bol.com.br

*Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup>. Sirley Terezinha Filipak*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa: Formação de gestores das Instituições de Educação Superior no Paraná.

E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

Recebido em 23 mar. 2014.

Aprovado em 29 de nov. 2014.



## ARTIGO

---

### **O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação**

The itinerary investigative: the etnopesquisa criticism/training

El itinerario investigativo: la etno-investigación crítica/  
formación

*Maria da Conceição Alves Ferreira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Universidade do Estado da Bahia - Brasil

*Talamira Taita Rodrigues Brito*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

#### **Resumo**

Trata-se uma apresentação da etnopesquisa crítica/formação como uma possibilidade metodológica para as pesquisas de abordagem qualitativa. Explicita a origem dos conceitos, os teóricos que sustentam esse tipo de pesquisa, o itinerário que sustenta as análises, que mobiliza os olhares para o campo de pesquisa e as possibilidades, propriedades e critérios que devemos ter para compor um ambiente de rigor que os estudos etnográficos apresentam. O objetivo é, portanto, contribuir para o adensamento de reflexões, práticas em pesquisas que se preocupem em entender os movimentos da horizontalidade nos grupos sociais nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial, na educação ajudando constituir outros olhares sobre a formação de professores.

**Palavra-chave:** Etnopesquisa-crítica/formação. Pesquisa qualitativa. Itinerários formativos.

### Abstract

It is a presentation of the Critical / training etnopesquisa as a methodological possibility for qualitative research approach. Specify the source of concepts, theoretical underpinning this kind of research, the route that supports the analysis that inspires looks to the field of research and the possibilities, properties and criteria that we have to compose an environment of rigor ethnographic studies feature. The aim is therefore to contribute to the consolidation of reflections, practices in research who care to understand the movements of horizontality in social groups in various areas of knowledge, particularly in education.

**Keywords:** Etnopesquis. Crítica/formação. Qualitative research. Training routes.

### Resumen

Se trata de una presentación de la etno-investigación crítica/formación como una posibilidad metodológica para las investigaciones de abordaje cualitativo. Explicita la origen de los conceptos, los teóricos que sostienen ese tipo de investigación, el itinerario que sostiene los análisis, que moviliza las miradas para el campo de la investigación y las posibilidades, propiedades y criterios que debemos tener para componer un ambiente de rigor que los estudios etnográficos presentan. El objetivo es, por lo tanto, contribuir para la consolidación de reflexiones, prácticas en investigaciones que se preocupen por comprender los movimientos de la horizontalidad en los grupos sociales en las más diversas áreas del conocimiento, especialmente en la educación, ayudando a constituir otras miradas sobre la formación de profesores.

**Palabras-clave:** Etno-investigación. Crítica/formación. Investigación cualitativa. Itinerarios formativos.

## 1 Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o itinerário investigativo, os procedimentos metodológicos, o ambiente, os critérios de seleção dos sujeitos partícipes e formação dos encontros dialogais de uma Etnopesquisa Crítica/Formação.

Este itinerário investigativo pressupõe uma abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa Crítica, que requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas uma possibilidade de construção do foco da pesquisa a partir da relação entre pesquisador/objeto/contexto por meio das interações e negociações entre os envolvidos.

A Etnopesquisa Crítica/Formação, contrariamente às linhas de pesquisa de caráter quantitativo, pautadas em mensuração, redução, na qual a relação é binária de causa e efeito, variáveis e hipóteses desempenham como perspectiva a formação, pois é na relação que pesquisador/pesquisado se transformam/formam mutuamente.

A Etnopesquisa Crítica na formação de professores/pesquisadores é relevante, já que proporciona: a formação contínua do professor; a formação de professores que possam refletir sobre suas ações; a formação de professores que contribuam para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto, as relações. Segundo Coulon (1995, p. 113), os etnométodos “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo” a partir das práticas cotidianas.

A Etnopesquisa Crítica/Formação não trata o professor de modo genérico e abstrato, levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Portanto, os professores, ao tornarem-se pesquisadores, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesiano-newtonianas em que, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente natural. Dessa forma, a pesquisa nessa perspectiva pode optar pela formação de grupos dialogais (encontros com os sujeitos da pesquisa) em seu próprio ambiente de trabalho. Para isso, é possível desenvolver a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que supõe um trabalho do pesquisador sobre si mesmo, em função de uma consideração sobre

nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro que está à escuta.

Ao utilizarmos a Etnopesquisa Crítica/Formação como linha de investigação, aprendemos a *bricolar* (Lapassade denominou de *bricolagem* metodológica a improvisação criativa no campo do método), partindo de articulações teóricas e metodológicas, para que possamos nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, entendendo que o dado não é apenas um dado, mas sim uma construção social que durante o processo da pesquisa se constituiu gradativamente a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica/Formação, a realidade é um todo integrado, e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Por isso, ela é fractal, pois dialeticamente propicia a compreensão dos paradoxos e das ambivalências, possibilita ver de dentro e não como mero observador distanciado do objeto. Conforme afirma Morin apoiando-se em Pascal (1998, p. 225): “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. Por isso, utilizamos como abordagem teórica do social a *etnometodologia*. A sua originalidade reside em sua concepção teórica dos fenômenos sociais em que o *ator social* não é um idiota cultural, mas sim um produtor de sentidos e significados, como evidencia Coulon:

O sociólogo erudito trata, assim, o ator social – segundo a fórmula de H. Garfinkel – como um idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura. (1995, p. 19)

A etnometodologia é definida como a ciência dos *etnométodos*, isto é, dos procedimentos que constituem aquilo que Garfinkel chama de *o raciocínio sociológico*, que todo indivíduo apresenta. Dessa maneira, durante

a pesquisa, no que diz respeito às sessões dialogais, identificou-se em vários momentos que os colaboradores apresentavam um raciocínio sociológico que trazia à tona os métodos que utilizavam para dar sentido às suas concepções de docência, docência *online*, saberes pedagógicos/comunicacionais demonstrando como desenvolviam suas práticas cotidianas.

Segundo Coulon (1995, p. 17), a etnometodologia tem como objetivo “[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. Assim, durante todo o processo da pesquisa, foi observado, que cada professora colaboradora apresentava modos diferenciados para expressar as suas ideias sobre as questões apresentadas e sobre a forma como comunicavam e selecionavam os sentidos relacionados com sua prática docente cotidiana. A questão é saber como estas professoras produzem seus mundos, quais as regras que os engendram e governam seu julgamento.

Em consequência disso, faz-se necessário que o pesquisador, como ator social torne-se membro, no sentido etnometodológico, sendo dessa forma chamado de membro todo aquele que possui o “domínio da linguagem natural” (COULON, 1995, p. 112). Por isso, fala-se em pesquisa para/pelos práticos, no sentido de o ator deixar de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas.

Nesse sentido, destacam-se princípios para o desenvolvimento da investigação-ação apontados por Carr e Kemmis (1988), Zeichner (2002, 1998), Elliott (1998, 1990), entre outros. Esses teóricos têm insistido nesse tipo de pesquisa pelo fato de envolver os sujeitos do contexto prático da docência e da universidade no processo de transformação das práticas pedagógicas e da realidade em que atuam. A pesquisa é desenvolvida com os participantes do processo, apresentando princípios como: dialogicidade, colaboração, problematização, participação, reflexividade, contextualização e negociação. De acordo com Guedes (2006), o princípio da participação está presente porque reúne pessoas que buscam

participar, conforme o conhecimento de que dispõe, considerando a necessidade de refletir criticamente sobre a sua prática.

Uma proposta nesse sentido ampara-se em pressupostos comunicacionais dialógicos, pois o que caracteriza a comunicação como diálogo é o ato comunicativo de comunicar, comunicando-se. Para Freire (2002, p. 66), “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”.

Nesse sentido, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transmissão informação, segundo Freire (2002, p. 69), “é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. É reflexiva porque busca auxiliar aos participantes a investigarem a realidade com a intenção de transformá-la. A relevância da reflexão do professor acerca de sua prática converge com o que propõem Carr e Kemmis (1998) quando ressaltam da necessidade de superação da limitada autonomia profissional do professor. Dessa forma, defendem que os professores devem ser críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores, estabelecendo comunidades autocríticas de docentes pesquisadores que desenvolvam saberes que justifiquem as suas práticas educativas cotidianas.

Nesse contexto emergem as noções subsunçoras, as quais, segundo Santos (2005), são as “categorias”, perspectivas analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, num processo de aprendizagem significativa. A partir das ideias de Moreira (2006) sobre a aprendizagem significativa, entendemos que esse é um processo dinâmico em que uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva – estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência dos indivíduos – do sujeito aprendente que se atualiza sempre que um novo conceito é significado.

Constituem *corpus* da análise nesse tipo de investigação: os depoimentos dos professores sobre temas de estudo, informações obtidas pela observação em dispositivos formativos como interfaces

digitais (blogs, ambientes virtuais), registros, documentos oficiais, mapas conceituais, escrita e leitura de diários, entrevistas individuais e coletivas e interações *online*. A análise das experiências formativas entre professores e alunos, professores e professores e outros sujeitos pode estar respaldada na abordagem da Etnopesquisa Crítica/Formação e em princípios do método de análise de conteúdo de Bardin, a saber: a análise temática.

A análise dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa sobre os temas de estudo, informações obtidas pela observação e nos diários dos encontros dialógicos fundamenta-se em alguns princípios da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2010), que especifica três etapas básicas no trabalho: pré-análise, descrição e interpretação inferencial, este caminho por demonstrar afinidades com os princípios da Etnopesquisa Crítica/Formação desenvolvida também denominada como *pesquisa-formação*.

Macedo (2000) apresenta um esforço didático para ressaltar o caminho normalmente trilhado por esse tipo de análise:

- a) leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados;
- b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha;
- c) processo de categorização – Macedo (2000) prefere não utilizar a noção de categoria, substituindo-a por noções *subsunçoras*, *perspectivas*, face à carga positivista que a prática de categorização historicamente carrega: definição das noções subsunçoras e suas qualidades básicas destas noções;
- d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes;
- e) interpretações conclusivas.

Na etapa a, indica-se a leitura em diversos momentos do *corpus* recolhido, a partir da qual se obteve uma visão de seu conjunto, suas especificidades e dificuldades para serem superadas. Nesse momento, são detectados os tipos de unidades informacionais; a apreensão de particularidades amplas que se constituíram em temas ou noções subsunçoras significativas do *corpus* empírico coletado, esta etapa se caracterizou como uma de pré-análise e familiarização com o material informacional da pesquisa.

Na etapa b, são constituídas as análises de sentido, chamadas *unidades de contexto*, ou *unidades de significação*. Segundo Macedo (2000), nessa etapa a unidade não é mais uma simples palavra, uma simples frase ou uma porção de frase. Pode ser tudo isso, mas situada na ambiência particular do contexto global da pesquisa. Quanto à etapa c, é a fase de reorganização do material por meio da qual foram reagrupados em noções subsunçoras, ou temas mais amplos. Cada noção subsunçora organiza todo um conjunto de enunciados, baseando-se na semelhança de sentidos emergentes a basilar em critérios suficientemente claros.

Na etapa d, indica-se o momento em que emergiram os conteúdos significativos a partir de um esforço interpretativo que permitiu um *corpus* de argumentos capaz de elevar a compreensão a uma densidade e a âmbitos não percebidos por um olhar não analítico ou desinteressado. Para Macedo (2000), um analista de conteúdo quer alcançar a alma e a carne do *corpus* comunicativo coletado. Trabalha desvelando sentidos e significados que habitam a teia comunicativa, que se escondem e se revelam, dependendo de valores, ideologias e interesses do ser social.

A escolha da Etnopesquisa Crítica/Formação para constituir a análise do *corpus* comunicativo dessa perspectiva de pesquisa é respaldada nos seguintes critérios. A pertinência ética, de acordo com Macedo (2000), emerge por dois veios: o primeiro deles refere-se à postura do pesquisador face ao mundo dos pesquisadores e seus valores, visto que na Etnopesquisa Crítica/Formação o pesquisador deve informar aos sujeitos, desde a fase de entrada no campo de pesquisa, sobre os objetivos da sua pesquisa, as atividades que ele espera realizar e os riscos que pode implicar a participação do sujeito na pesquisa, construindo em parceria as interpretações conclusivas; o segundo tem a ver com o próprio *ethos* da pesquisa enquanto uma atividade social entre outras.

A escrita de uma Etnopesquisa, no que se refere ao estilo da escrita na redação, considera-se um assunto eminentemente pessoal. Dessa forma, Macedo (2000, p. 22) ancorado em Eisner recomenda utilizar

um estilo bem pessoal, no qual o “eu” ocupe um lugar significativo, não podendo negar que os afetos movem em muito as análises, outrossim, é necessário tomar-se consciência de que as emoções, por si só, não podem guiar um processo de construção do conhecimento. Contudo, “não é apenas o mundo que cria a linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos” (MACEDO, 2000, p. 211). Nesse sentido, há nos conteúdos de um texto um processo *instituinte* que lida com as ideias do seu tempo e da sociedade em que habita, assimilando as ideologias da época, mas também estabelece rupturas e contradições.

A partir dos dados coletados no itinerário de uma pesquisa, dá-se início à sistematização e organização destes com o objetivo de fazer emergir as respostas para as inquietações iniciais. Emergem, então, as noções *subsunçoras* reorganizadas em blocos temáticos.

O primeiro momento da pesquisa pode ser a partir de um contato inicial com o ambiente da pesquisa, solicitando autorização oficial para início do trabalho. Em seguida, podem ser realizadas as seguintes etapas: *a) contato com os sujeitos para agendamento do primeiro encontro; b) conversa presencial com a gestão local; c) conversa presencial com os sujeitos da pesquisa.* Com a adesão dos sujeitos, apresentam-se as intenções teóricas e metodológicas da pesquisa. Em seguida, inicia-se a realização de entrevistas coletivas, versando sobre temas de estudo e outros que possam ocorrer por meio de debates e construção do diário reflexivo.

Aponta-se a prática do diário como possibilidade de reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática, recorrendo-se a Zabalza (1994), no sentido de que o uso do diário fundamenta-se em uma tarefa de trabalho com os professores implicados na investigação e, dirigida explicitamente ao desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementação de perspectivas. Nesse processo de observação, contudo, registram-se conhecimentos, saberes, experiências, construídos no processo formativo por meio do diário, entendido como instrumento capaz de sistematizar impressões, gestos, falas, significados, produzidos e explicitados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

É relevante que os sujeitos da pesquisa tenham esse espaço coletivo para narrar e dialogar reflexivamente com os outros colaboradores sobre o seu processo de construção/difusão dos saberes, considerando que o diário vai além de ser apenas um dispositivo que agrega dados empíricos, podendo ser utilizado para integrar novas referências teóricas sobre o assunto em foco, pois considera-se como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169).

Sobre as sessões dialogais, inscritas no bojo da pesquisa qualitativa, constituem-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres, semiestruturadas) que, segundo Domingues (2006), se assemelha em alguns aspectos ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/sujeitos para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, Domingues (2006) inova com a inserção ativa do pesquisador (a) assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, como também pela sobreposição do espaço institucional de encontro de grupos (o lugar de formação e o local de debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada, segundo a autora, levou à opção por denominá-la de grupo dialogal, pois tais aspectos podem influir na natureza dos dados produzidos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam a obter informações sobre os significados implícitos nas mensagens. Permite o tratamento de diversos tipos de texto, sejam eles escritos ou imagéticos, buscando extrair uma interpretação possível e considerando que “por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2010). Ao corroborar essa opção, justifica-se a utilização das noções *subsunçoras* em vez de categorias de análise, como aponta Macedo (2000), que prefere não utilizar a noção de categoria, substituindo-a por noções *subsunçoras*, *perspectivas*, face à carga positivista que a prática de categorização historicamente traz em si definição das noções *subsunçoras* e suas qualidades básicas.

De acordo com Bardin (2010, p. 131), “a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo”. Dessa forma, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Bardin (2010, p. 131) indica que “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis”. Para Bardin (2010), fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

## 2 Procedimentos investigativos

Delinear uma proposta metodológica inicialmente é algo complexo, já que a construção de um itinerário metodológico nos faz caminhar por trilhas do conhecimento que muitas vezes requerem um transitar por tensões e incertezas diversas que emergem no processo de construção da pesquisa a partir das escolhas teóricas e das experiências pessoal-profissionais. O estudo pode emergir de questionamentos, experiências acumuladas e tecidas no decorrer do trabalho intelectual como docente/pesquisador, assim como a partir de experiência de vida pessoal e da atividade na docência. Portanto, entendemos que os pensadores mais admiráveis são aqueles que não separam seu trabalho intelectual de suas vidas. Utilizam as experiências para enriquecer mutuamente as duas dimensões (trabalho intelectual e vida pessoal) (MILLS, 1986). Isso significa que devemos aprender a usar as nossas experiências cotidianas no trabalho intelectual continuamente e vice-versa, ou seja, devemos ser como artesãos, aquele que não separam o trabalho intelectual da vida cotidiana.

O “artesão intelectual”, todavia, é o pesquisador autônomo, ou seja, significa “aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria, dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é,

ao mesmo tempo, o homem de ‘campo’, o metodólogo e o teórico, mas ele se recusa a deixar-se dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria” (KAUFMANN 1996, p. 12-13). A partir desses princípios, definem-se os procedimentos, considerando a possibilidade de que estes podem se constituírem dispositivos formativos para observar, descrever e sistematizar a prática dos sujeitos a partir do seu cotidiano.

## 2.1 Descrição dos dispositivos de coleta de dados

Nós pesquisadores contamos com o aparato dos dispositivos de mediação como a leitura, a escrita, a imagem, que funcionaram como facilitadores nas interlocuções durante o percurso da pesquisa. Nesse caso, podemos fazer uso da escrita e leitura reflexiva dos diários, da observação, dos encontros dialogais e das entrevistas individuais e coletivas.

### a. O diário reflexivo

Os diários são escritos individualmente e narrados nos encontros dialogais do grupo nos quais fazemos a leitura dos diários por tema de cada encontro e podemos refletir juntos sobre os registros de cada um a partir de textos elaborados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. O objetivo da escrita e reflexão do diário é a busca por soluções fundamentadas para a prática: agregar novas referências teóricas e reconstruir a trajetória pessoal e profissional. Para Guedes (2006), a partir do diário, os professores estarão expressando sentidos sobre experiências vividas, podendo proceder à reavaliação dos fatos e daí produzirem novas significações que não se manifestaram durante sua produção. Esses dados são tratados a partir de gravações das falas dos sujeitos, registros no diário de bordo e transcrições dos registros gravados, que são realizados durante os encontros dialogais.

Inicialmente, estabelece-se “pré-categorias” que podem trazer inspirações teóricas para os encontros dialogais, as quais são hibridizadas com as experiências formativas que emergiram nos encontros dialogais

a partir das narrativas, escrita e leitura dos diários. Na perspectiva da Etnopesquisa-Formação na formação de professores, essas “pré-categorias” são tratadas como *noções subsumidoras*. Algumas “pré-categorias” que são perspectivas orientadoras para a escrita dos diários são: experiências formativas quanto ao contexto da formação e experiências formativas acadêmicas e profissionais, como docente.

As experiências escritas e narradas por meio dos diários são lidas e refletidas de forma exaustiva a partir dos encontros dialogais. Em um momento seguinte, “os dados” serão codificados de acordo com as unidades de sentido que correspondem às compreensões dos sujeitos e com outras unidades de sentido que emergirem a partir das narrativas. Inicia-se então, o processo das primeiras interpretações de autoria e coautoria de forma encarnada do pesquisador (a), fazendo emergir o campo de significações das práticas e teorias, tendo como ponto de partida e de chegada a experiência.

## **b. Os encontros dialogais**

Construir práticas interativas é pertinente como dispositivo reflexivo, pois nos coloca numa condição de aprendiz, proporcionando uma situação de ensino/aprendizagem e o exercício de novas formas coletivas de acesso ao conhecimento. Esse diálogo se constitui como um ato dinâmico, de acordo com Freire (2005, p. 89), “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”.

Os encontros podem ser a partir de sessões quinzenais ou mensais para atender aos objetivos da pesquisa e do grupo de formação e investigação. Segundo Domingues (2006), o grupo dialogal justifica-se por: favorecer o debate vivo com as concepções próprias das professoras sobre a formação, confrontando as experiências que têm e a participação na formação proposta para o horário do grupo de reflexão; Oportunizar o conhecimento mútuo entre grupo de professores e pesquisadora, pelo exercício de convivência das partes em uma multiplicidade de

aspectos e pelas reações desencadeadas na participação dos horários de estudo; Exercitar a reflexão coletiva acerca da formação recebida e da corresponsabilidade dos professores pela melhoria dessa formação, tendo em vista as necessidades docentes e a profissionalidade desejada. De acordo com as ideias de Ramalho, Nuñez *et al.* (2004), refletir sobre a profissionalidade docente é pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implicando reconhecê-lo como produtor/formador de sua identidade profissional. Desse modo, os papéis e atribuições podem se identificados no processo da pesquisa a partir de alguns indicativos:

**Quadro I** - Atribuições da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa

Atribuições do (a)pesquisador (a)	Atribuições dos sujeitos da pesquisa
Levantamento dos conceitos para as necessidades formativas; Discussão no grupo dialogal sobre a definição dos conceitos que foram trabalhados; Diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos; Organização dos textos para o estudo dos conceitos; Mediação dos diálogos; Organização e seleção dos eixos temáticos e submissão à aprovação do grupo; Divulgação dos resultados.	Aprovação dos conceitos selecionados; Levantamento das necessidades formativas; Definição dos conceitos trabalhados; Diagnóstico dos conhecimentos prévios; Leitura dos textos; Participação nos encontros.

Fonte: Organizado pelas autoras do texto

### c. A observação

A observação é um dispositivo importante no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois propõe o envolvimento do investigador na situação da pesquisa, sendo não só algo desejável, mas essencial, no sentido de ser o envolvimento dos pesquisadores e pesquisados na pesquisa. Estes formam um *corpus* em busca do conhecimento.

A perspectiva da observação colaborativa, por exemplo, efetiva-se por meio de quatro etapas interligadas (IBIAPINA, 2008): Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução de teorias e práticas inerentes ao processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Descrição – descrever a ação desenvolvida; Informação – informar o que o levou a escolher esta ou aquela ação/a agir daquela maneira; Confronto – os pesquisadores são instigados a buscar respostas que pudessem capacitá-los a entender a função social de sua atividade em sala de aula: Qual o tipo de aluno que pretende formar? O conhecimento trabalhado irá contribuir para o aluno no exercício da profissão? O que limita a sua prática? Que relações se estabeleceram entre os saberes e o processo de formação? Reconstrução – o que você pode fazer no sentido de melhorar o seu desempenho profissional?

O processo de desenvolvimento dessa vertente de pesquisa ocorre com base em negociações, estudos e reflexões com o grupo e não sobre o grupo – esse é o viés que tomamos como princípio para o desenvolvimento das observações realizadas. O objetivo das observações é de chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, de acordo com Macedo (2000, p. 151), “tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como suas ações”.

#### **d. O *blog* como dispositivo reflexivo dos sujeitos**

Os *blogs* atualmente se constituem em interfaces de fácil acesso e apropriação no ciberespaço. Santos (2006) ressalta que muitas ações individuais e sociais vêm se transformando por conta do *diarismo online*, pois muitos sujeitos estão contemporaneamente publicizando suas identidades no ciberespaço. A utilização de *blogs* e/ou outras interfaces digitais viabilizam o registro de momentos especiais de uma pesquisa como os encontros presenciais, novas descobertas, reflexões pessoais sobre o processo de vida pessoal e profissional de cada partícipe, pois a ideia é de uma pesquisa com (e não sobre) os professores, ressaltando a valorização das decisões conjuntas de projetos coletivos, reflexão

sobre a prática (problematização partilha com os pares e proposições de inovações).

### **e. O ambiente de pesquisa**

O grupo dialogal pode se constituir por sujeitos colaboradores da pesquisa e pelo (a) pesquisador (a). A escolha dos sujeitos da pesquisa pode ser a partir de alguns critérios: *experiência; sujeitos interessados na partilha de sentidos sobre determinado campo de conhecimento; desenvolvimento de atividades na mesma instituição para possibilitar uma formação em serviço; vínculos profissionais*. Além desses critérios, durante a feitura dos primeiros rascunhos da pesquisa podem os sujeitos ser escolhidos a partir dos seguintes fatores: 1) pessoas que estão entre as que se deseja estudar as suas práticas, 2) pessoas em íntimo contato, 3) pessoas interessadas de modo profissional (MILLS, 1986, p. 217).

## **3 Algumas considerações**

A Etnopesquisa-formação apresenta-se como uma perspectiva metodológica diferenciada das pesquisas de princípios positivistas, essa perspectiva utiliza outros meios para interpretar os fenômenos, nos quais, a implicação e a aproximação com o objeto precisam estar presentes; a percepção do fenômeno deve se constituir em ato, no seu contexto; a singularidade não pode apagar a ideia de pluralidade e a pluralidade não apaga a ideia de unidade; o todo necessita ser mais do que a soma das partes, mas também emergências, acontecimentos e surpresas; o todo é incerto; o todo é conflituoso; a realidade é um todo integrado, e não uma coleção de partes dissociadas, fragmentadas.

A Etnopesquisa – contrariamente às linhas de pesquisa de caráter quantitativo pautadas em mensuração, na qual a relação é reduzida à binária causa/efeito, em variáveis e hipóteses – desempenha uma perspectiva de formação por meio da pesquisa na medida em que, na relação pesquisador/pesquisado, ambos se transformam/formam mutuamente, levando em conta as circunstâncias reais que delimitam a

esfera de vida e profissão destes. Assim, a Etnopesquisa na formação de professores(as)/pesquisadores(as) é importante, pois é possível que possa proporcionar: *a formação contínua do professor; a formação pela pesquisa como princípio educativo; a formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação; a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo de compreender, interpretar e desvelar o que está oculto, as relações e os etnométodos* (procedimentos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo construir suas práticas cotidianas).

A pesquisa como dispositivo pedagógico poderá propiciar aos professores tornarem-se mais familiarizados com o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula. Desse modo, requer contextualização dos problemas emergentes da vida cotidiana dos alunos para que os professores percebam as atividades de sala de aula em um contexto histórico e cultural mais amplo. Então, utilizando a Etnopesquisa como linha de pesquisa, aprendemos a bricolar, partindo de articulações teóricas e metodológicas para que possamos nos autorizar a fazer ciência em uma perspectiva de que o dado não é apenas um dado, e, sim, uma construção social.

## Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 1999. p. 129-178.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARBIER, René. **Pesquisa: ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Elisabete et al. **Weblogs: diário de bordo**. Porto: Porto editora, 2004.

BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Produção de conhecimentos na/ sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 48-56, jul./dez. 2003.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialógicos: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-164.

DOMINICÉ, Pierre. **L' historie de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

ELLIOTT, John. **A investigação-ação em educação**. Madrid: Morata, 1990.

FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antônio Joaquim (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. As tendências pedagógicas/ comunicacionais da docência *online* no mundo contemporâneo. In:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 311-332	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

COELHO, Maria das Graças Pinto (Org.). **Pedagogia crítica da mídia:** a teia da mídia-educação nas redes sociais contemporâneas. Natal: EDUFRN, 2009. p. 87-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

GUEDES, Neide Cavalcante. **O(s) saberes e o(s) fazer(es) do professor formador: reflexões sobre a prática docente.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Orientador: Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JOSSO, Marie Chistiane. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien comprehensive.** Paris: Nathan, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura,** Salvador, v. 1, p. 29-47, 2000a.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. **Revista da FAEEBA**, v. 5, n. 6, p. 24-49, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. **Revista da FAGED**, v. 2, n. 2, julho, p. 32-45, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UFBA, 2000b.

MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: UFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 105-124.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. **Docência online: rupturas e possibilidades para a prática educativa**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2006. Orientador: Jacques Jules Sonnevile.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação

possível? **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 9, n. 14, p. 99-104, jul./dez. 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. A imagem do currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 287-297, jul./dez. 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ideias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 417-429, jul./dez. 2004.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Orientador: Roberto Sidney Macedo.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maira Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

*Profª. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Universidade do Estado da Bahia - Brasil  
Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos  
Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional de Professores  
E-mail: consinha@terra.com.br

*Profª. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores  
Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional de Professores  
E-mail: taitadoc@gmail.com

Recebido em: 12 de abr. 2014.

Aprovado em: 12 dez. 2014.

## ARTIGO

---

### **A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade**

The pedagogy of explanation, the emancipation of pedagogy and intellectual freedom principle

La pedagogía de la explicación, la pedagogía de la emancipación intelectual y el principio de la libertad

*Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo*

Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Brasil

*Beatriz Aparecida Zanatta*

Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Brasil

*Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas*

Pontifícia Universidade Católica de Goiás- Brasil

### **Resumo**

O texto apresenta uma leitura da proposta do filósofo francês Jacques Rancière, sobre a emancipação do sujeito presente no ato de aprender e ensinar. Inicialmente apresenta uma síntese do pensamento de Rancière, cuja origem remete à descoberta e reinterpretação da experiência do

pedagogo francês Joseph Jacotot, no século XIX. Em seguida, especifica as contribuições de Rancière para a metodologia de ensino por meio dos seguintes conceitos: emancipação intelectual, igualdade e desigualdade, instrução pública, método de ensino e aprendizagem. Tanto Rancière quanto Jacotot priorizam uma metodologia baseada no princípio da liberdade, desvincilhada da tradição de uma ação educativa escolar que se perpetua pela transmissão do conteúdo de ensino por meio da lógica da explicação.

**Palavras-chave:** Emancipação intelectual. Igualdade e desigualdade. Instrução Pública. Método de ensino e aprendizagem.

### Abstract

This paper presents a proposal of reading the French philosopher Jacques Rancière on the emancipation of the subject present in the act of learning and teaching. Initially summarizes the thinking of Rancière, whose origin refers to the discovery and reinterpretation of the experience of the French pedagogue Joseph Jacotot in the nineteenth century. Then specifies the contributions of Rancière for teaching methodology through the following concepts: intellectual emancipation, equality and inequality, public education, teaching methods and learning. Both Rancière as Jacotot prioritize a methodology based on the principle of freedom, rickety tradition of a school educational activity that is perpetuated by the transmission of educational content through the explanation of the logic.

**Keywords:** Equality and inequality. Intellectual emancipation. Public Instruction. Teaching and learning method.

### Sumario

El artículo presenta una propuesta de lectura del filósofo francés Jacques Rancière en la emancipación del sujeto presente en el acto de aprender y enseñar. Inicialmente resume el pensamiento de Rancière, cuyo origen se refiere al descubrimiento y la reinterpretación de la experiencia del pedagogo francés Joseph Jacotot en el siglo XIX. Luego especifica las contribuciones de Rancière de metodología de la enseñanza a través de los siguientes conceptos: la emancipación intelectual, la igualdad y la desigualdad, la educación pública, los métodos de enseñanza y aprendizaje. Tanto Rancière como Jacotot priorizar una metodología

basada en el principio de la libertad , la tradición desvencijadas de una actividad educativa de la escuela que se perpetúa por la transmisión de contenidos educativos a través de la explicación de la lógica .

**Palabras clave:** Emancipación intelectual .Igualdad y la desigualdad. Instrucción pública. Enseñanza y el método de aprendizaje.

## Introdução

O texto apresenta uma leitura daproposta do filósofo francês Jacques Rancière (Argel – 1940), é professor emérito da Universidade de Paris VIII e sua escrita tem-se expressado, sobretudo nas áreas da história, da filosofia, da estética e da política, cuja origem remete ao século XIX, em particular, a descoberta e reinterpretação da experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot (Dijon, 1770 – 1840), foi um pedagogo revolucionário na França de 1789. Foi aluno da Universidade de Dijon, estudando Direito e Matemática e professor desta mesma instituição. Após a restauração da monarquia dos Bourbons foi exilado nos Países Baixos. Na Bélgica, foi nomeado professor de literatura francesa na Universidade do Estado de Lovaina, e logo diretor da Escola Militar. Ao regressar à França, instalou-se em Valenciennes por volta de 1830 na Revolução de Julio, e em 1838, dois anos antes de sua morte, estabeleceu-se em Paris. Um dos trabalhos de Rancière considerado como de maior repercussão — O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual (1987) —, resultou da confluência entre suas ideias e as de Jacotot sobre os problemas da emancipação intelectual e da emancipação social. Esta obra apresenta importantes reflexões sobre a emancipação intelectual dos indivíduos, discutida através da relação entre a educação e a pedagogia. Apresenta uma genealogia do problema da educação na França e discute questões fundamentais sobre o ensino, com proeminência ao método panecastic, ou educação universal, desenvolvido pelo pedagogo francês Joseph Jacotot. A análise de Rancière contribui

para ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento histórico das teorias da educação e das práticas educativas escolares, o que justifica a relevância do estudo e discussão de suas ideias. Mas, sobretudo, contribui para a análise de questões e problemas presentes na educação escolar brasileira tendo em vista o alcance dos objetivos de promover a ascensão educacional e social.

O presente trabalho buscou apresentar as críticas de Rancière aos fundamentos da Pedagogia ancorados na lógica de um saber meramente instrutivo e transmissivo como precursor da aprendizagem e como caminho legítimo de ascensão educacional e social. Inicia com uma síntese das principais ideias de Joseph Jacotot; em seguida situa o pensamento de Jacques Rancière e destaca conceitos necessários à compreensão de seus questionamentos à Pedagogia da Explicação.

### **Joseph Jacotot: ensinar sem explicar**

Na obra *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Jacques Rancière, narra a experiência vivida por Joseph Jacotot, um intelectual ativo da época da Revolução Francesa, exilado nos Países Baixos por causa da restauração da monarquia. Como professor da Universidade de Louvain, Jacotot vivenciou uma experiência que mudou sua concepção de educação, bem como sua concepção do processo de aquisição de conhecimento. Sem saber o idioma holandês e tendo como interlocutores alunos que não sabiam o idioma francês, ele se viu diante do desafio de encontrar modos de viabilizar o processo de ensino e que superassem o obstáculo de seu ofício: a barreira linguística. Através de um intérprete, ele propõe a seus alunos a leitura de uma edição bilíngue de *Telêmaco*, uma espécie de dicionário bilíngue (francês-holandês), publicada naquela época em Bruxelas. Orienta seus alunos que se empenhassem a ler e compreender a língua francesa por meio do exercício de repetição e observação sem as explicações de um mestre que os conduzisse ou facilitasse sua aprendizagem. E, em seguida, deveriam

relatar o que leram. Surpreendido, ele percebe que mesmo sem ter explicado acerca dos primeiros elementos da língua desconhecida, os estudantes holandeses apreenderam o conteúdo de forma significativa, levando-o a questionar o como e para quê se ensina e qual a necessidade de explicação, colocando em xeque o papel do professor. Por este motivo, Jacotot, acreditando na transmissão do conhecimento como possibilidade para um progresso social, reconsiderou, em função da experiência vivida em Louvain, sua visão sobre a concepção de educação e, por conseguinte, da prática do processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta experiência, Jacotot desvencilha de sua crença a ideia de que a grande tarefa do mestre é a de transmitir seus conhecimentos aos estudantes para que, gradativamente, apropriem-se racionalmente do saber. Assim, conclui que era necessário alterar a lógica do sistema explicador, desenvolvendo, um método de ensino e aprendizagem, em oposição ao método tradicional baseado na explicação, denominado, por ele, de *Ensino Universal*. Isto é, um método de ensino capaz de favorecer a emancipação de seus educandos e não o seu “embrutecimento”. Emancipação esta que, no entendimento de Jacotot, se efetiva pelo próprio desejo de aprender dos estudantes frente aos desafios propostos pelo mestre diante das circunstâncias da situação.

Até então, no entendimento de Jacotot, assim como dos professores da época, a instrução pautava-se nos métodos tradicionais e a função do mestre era a de transmitir conhecimentos, ordenar a mente do aluno, desenvolver sua capacidade cognitiva, partindo do simples para o complexo, por meio de explicações conteudistas e enciclopedistas. Em contraposição a essa crença Jacotot resolve comprovar sua experiência. Assim, inspirado na aquisição e no aprendizado da língua materna pelas crianças, de forma autônoma e natural, passa a ensinar disciplinas e ofícios que ele mesmo ignora, como pintura e piano. Sua nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem confirma seu entendimento de que é possível ensinar sem explicar, inclusive ignorando aquilo que se ensina.

## Rancière e a emancipação intelectual: igualdade e desigualdade de inteligências

Discípulo de Louis Althusser, por volta dos anos de 1964, Rancière distancia-se de seu mestre em 1974, colocando em questão a ortodoxia marxista da época. A ruptura com seu mestre, ao mesmo tempo filosófica e política, se efetiva no contexto do impacto da revolução cultural na China de Mao Tse-Tung e dos estilhaços do Maio francês, que o conduziu a reavaliação das relações históricas e filosóficas entre o conhecimento e as massas.

Em meio a estes acontecimentos, Rancière reúne jovens intelectuais e cria seu próprio grupo. Deste grupo resultou uma publicação, denominada *Révoltes Logiques* –, que colocou em questão, com o apoio de Rimbaud, as representações tradicionais do social.

Ao mesmo tempo, Rancière se dedica à análise dos arquivos dos movimentos operários do século XIX. Pesquisa da qual resultarão, em 1981, *A noite dos proletários* e, em 1985, *O filósofo plebeu*. Seu interesse pela história da emancipação operária e, em particular, por alguns utopistas do século XIX, respondia desde o começo à ideia de que a revolução não nasce necessariamente dos seus teóricos, que a emancipação social é antes o produto de movimentos que perseguem a própria emancipação intelectual e individual (RANCIÈRE, 2010).

O estudo dos movimentos operários conduziu Rancière à descoberta do pedagogo Joseph Jacotot que em princípios do século XIX colocou em questão os fundamentos da pedagogia tradicional e situou o problema da educação no âmbito da emancipação.

Rancière resgata tal abordagem na década 1980 em um contexto impregnado do debate pedagógico reprodutivista, que aponta a escola como reprodutora das desigualdades sociais. Reprodução esta, pautada na lógica da disseminação universal, indiferenciada e indistinta do saber. Permanecendo, segundo Rancière, preso à redução das desigualdades presentes em nome de uma igualdade futura.

Ao recolocar em cena as ideias de Jacotot, Rancière defendeu, em oposição aos fundamentos da pedagogia tradicional, uma intelectualidade emancipatória, cujos métodos de ensino levariam à produção do conhecimento. Assim, apontou as fragilidades da explicação hierarquizada transmitida pelo professor aos alunos, argumentando que, os alunos eram dotados igualmente de uma capacidade intelectual de aprender qualquer coisa autonomamente e relacionar esse saber (RANCIÈRE, 2010).

Com esse entendimento, Rancière (2010) contrapõe o pensamento ideológico burguês de que uns são mais dotados intelectualmente que outros quando defende a ideia de que não há hierarquia de capacidade intelectual, indicador necessário para fomentar a emancipação.

A tese central defendida pelo autor é a de que todos têm igual inteligência, portanto, podendo ser intelectualmente emancipados. Daí surge a ideia de uma emancipação social, onde todos compreenderiam que não existe desigualdade de inteligências. Ao ter esta consciência, os indivíduos compreenderiam que a instrução não seria o caminho salvífico para se alcançar a autonomia e, conseqüentemente, a ascensão social tão defendida pelos princípios burgueses.

A igualdade de inteligências não é dada cientificamente e também não é reconhecidamente imposta, ou tão pouco é algo a ser alcançado. Pressupõe a transformação da “normalidade” vigente, onde todos, igualmente reconhecidos, são capazes de exercer suas realizações. “Normalidade” essa que, para o autor, diz respeito a um modo de funcionar da sociedade que promove o reconhecimento desigual dos homens, um funcionamento destituído de razão. Daí o termo “paixão pela desigualdade”, no qual a sociedade deixa de funcionar pela racionalidade e passa a ser submetida pela vontade da lógica da desigualdade. Em contraposição a essa “perversão da vontade” Rancière defende a ideia de que “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”. Para ele, o desenvolvimento da inteligência tem a ver com uma estreita relação entre vontade e poder da razão. “A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha”

(RANCIÈRE, 2010, p. 83). Talvez sejam as desiguais vontades que explicam as desiguais performances intelectuais.

Esclarecendo essa dinâmica, Rancière afirma que inteligência e vontade podem operar de maneira atenta ou distraída. O fato de o ignorante dizer “não posso” é fruto de uma falsa modéstia. É um “pretexto para se dispensar dos estudos que lhes desagradam, do exercício de que não gosta”. Atribui-se, então, a causa da distração o desprezo pela igualdade. “A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio”. É a falta de vontade de operar a racionalidade através da inteligência que dá origem à distração. Isto é, a um desaproveitamento da potencialidade intelectual (RANCIÈRE, 2010, p. 115-6).

Para Rancière seria mera ficção acreditar na realidade da desigualdade e na ideia de que os ditos superiores na sociedade são efetivamente superiores simplesmente por terem passado pela escola e por terem contado com os mestres explicadores, embora, tal superioridade de inteligência tenha sido convencionada para estabelecer padrões, valores e normas para uma sociedade. Ao hierarquizar, a sociedade institui o sentido de desigualdade. Essa hierarquia é reforçada pelos próprios ditos inferiores ao renunciarem ao seu próprio potencial de aprender, questionar esses mesmos padrões, valores e normas vigentes, em detrimento da sua permanência na impotência de pensar. Ao invés de se acovardar, ao renunciar sua própria potência é necessário que os indivíduos se emancipem e se conscientizem de seu poder intelectual.

Nesse sentido, ele é enfático ao afirmar que, a inteligência não é potência de compreensão que se encarregaria ela própria de comparar seu saber a seu objeto. Ela é potência de se fazer compreender, que passa pela verificação do outro. E somente o igual compreende o igual. “Igualdade e inteligência são termos sinônimos, assim como razão e vontade” (2010, p. 107). É essa semelhança, diz o autor, da capacidade intelectual dos homens que torna, em geral, a possibilidade de se construir uma sociedade.

Para o autor (2010), Jacotot foi o único igualitário (defensor da igualdade) a perceber que a representação e a institucionalização do progresso [...] acarretavam a renúncia à aventura intelectual e moral da igualdade e que a instrução pública era o caminho para o luto da emancipação. Jacotot “[...] rejeitou qualquer tradução pedagógica e progressista da igualdade emancipadora (p. 184)”.

### **Rancière: instrução pública como princípio de liberdade**

Ao conceber a instrução pública como condição para promover emancipação intelectual, Rancière chamou a atenção para a necessidade de inverter a lógica da explicação como fundamento do processo educacional que negligencia a capacidade dos homens de aprender por si só. Inversão esta, fundamentada no princípio da liberdade e desvinculada de uma tradição embrutecedora que se perpetua pela transmissão do conhecimento por meio da ação explicativa no período da formação escolar.

Segundo Rancière, a lógica da explicação, antes de ser uma ação pedagógica, é “o mito da pedagogia,” “[...] a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e espíritos imaturos,” cuja inteligência dos primeiros, a superior, é apta a transmitir seu conhecimento e a inteligência dos últimos, a inferior, apenas capta o que aprendem de acordo com suas necessidades. O princípio da explicação é o princípio do embrutecimento que sucede quando uma inteligência é subordinada a outra. Quanto mais culto o mestre, mais ele distancia seu saber da ignorância dos ignorantes, já que ele coloca em prática este princípio sem preocupar se o outro está compreendendo. Nesse sentido, defende, conforme recomenda Jacotot, que a pedagogia deve subtrair a explicação, eliminar a poderosa presença do explicador, deve deixar de explicar.

Essa posição é naturalmente acentuada quando o mestre ao ignorar o que o aluno deve aprender, anula, numa operação pedagógica

única e singular, tanto a explicação como o entendimento do outro. Ou seja, dissocia uma coisa da outra. Explica o que não tem nada para explicar e os alunos compreendem o que não têm nada para compreender.

Em contraposição a essa lógica, Rancière considera que instruir para a emancipação pressupõe um movimento dos que buscam, por si mesmos, traçar e percorrer seu próprio caminho. Um caminho em que a emancipação, via instrução, não é dado, mas conquistado, pois todos os homens têm igual inteligência e sempre é possível se emancipar sozinho, mas sempre nos emancipamos em relação à outra pessoa.

Com este entendimento, defende o Ensino Universal a todos, como o único meio de instrução. Ou seja, de superar, a obscuridade rumo à compreensão do mundo, como participantes ativos e enquanto sujeitos de transformação. Em sua opinião, o desafio do ensino universal é fazer aqueles que se julgam inferiores em inteligência sair da obscuridade em que vivem rumo à compreensão do mundo, sendo participantes ativos enquanto sujeitos de transformação. É a consciência dessa igualdade ou reciprocidade que permite a inteligência se atualizar pela verificação. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2010, p. 65). A instrução é como a liberdade, não se concede, mas se conquista. Cada cidadão realiza uma obra.

Entretanto, não era sua ideia fazer do ensino universal a única alternativa. Ele deixa claro que a instrução e a emancipação não devem ser administradas por uma segunda ou terceira via, mas que devem ser conquistas individuais. Logo, o Ensino Universal não deve ser institucionalizado, pois as instituições escolares impregnadas de valores, de crenças e intencionalidades não conseguem realizar a emancipação dos homens. Mesmo porque, de acordo com esses princípios, a escola ao formatar este homem, ignora a história de vida do aprendiz e os saberes que adquiriu antes da sua entrada na instituição. Daí argumenta que o Ensino Universal não deve ser

dirigido para a sociedade, mas para indivíduos, pois, estes não precisam de formas e de ordem exigidas pela sociedade para se estabilizarem. Partir do pressuposto de que alguém precisa ser obrigado a se instruir, é conceber a instrução e a escolarização como requisitos indispensáveis do sistema educacional em que apenas os mais capazes intelectualmente conseguem ser reconhecidos como “superiores”. Deste modo, ele se posiciona contra as instituições escolares, pelo seu papel subordinado às ordens superiores que por meio de suas normas tolhe qualquer manifestação cultural e intelectual dos alunos que estejam fora dos padrões estabelecidos pela instituição.

Ao afirmar que não há instituição que seja capaz de emancipar um sujeito, e se posicionar contra a obrigatoriedade escolar, Rancière, embora considere que o professor não seja emancipador, também não nega sua contribuição no processo de instrução. Ele destaca que o professor, inserido na instituição de regras e normas, também está sujeito a obedecê-las. Em razão disso, se embrutece e não pode emancipar. “Um professor não é nem mais nem menos inteligente do que qualquer outro homem” (2010 p. 37). Um professor é alguém que desempenha uma função social no âmbito de uma instituição. Sobre o papel da instituição, particularmente sobre o seu poder embrutecedor, escreve Rancière (2010, p. 146):

O ensino universal não é nem pode ser um método social. Ele não pode ser difundido nas instituições da sociedade, nem por iniciativa delas. Não que os emancipados não sejam respeitosos da ordem social; eles sabem que, de toda maneira, ela é menos nociva do que a desordem. Mas é tudo o que lhe concedem, e decerto nenhuma instituição poder-se-ia contentar com tão pouco. Não é suficiente que a desigualdade se faça respeitar: ela quer ser objeto de crença e de amor. Ela quer ser explicada. Toda instituição é uma explicação em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade. Seu princípio é e será sempre antiético ao do método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações. O ensino universal pode ser dirigido a indivíduos, jamais a sociedades.

## Método de ensino e aprendizagem

A partir da experiência de Jacotot, Rancière avança ao propor o método emancipador. Até então, o método utilizado, pautava-se na explicação e na hierarquia entre professor/aluno, entre quem é instruído e quem não é, revelando um caráter embrutecedor ao atribuir unicamente ao professor a responsabilidade de ser o detentor do conhecimento, o detentor da autoridade.

A essa prática do embrutecimento, pautada na lógica da explicação, Rancière se opôs ao propor a pedagogia da emancipação pela lógica da provocação. Isto é, da ação de um indivíduo que utiliza o seu poder de ordenar para provocar o aluno para que ele exercite seu potencial de produção do conhecimento. Um provocador que se utiliza de uma determinada ação de correção para estimular o aluno a ter vontade de querer conhecer. O que indica a submissão da emancipação à autoridade de um outro que, nesse momento, é visto como superior. E, por conseguinte, da desigualdade, a partir do momento que se pretende estabelecer a igualdade entre todos, pelo fato de que aquele que ordena detém certo poder de ordenar, e o outro de obedecer.

Todavia, Rancière argumenta que no “método de Jacotot”, os alunos não eram dirigidos segundo o princípio da desigualdade ou inferioridade intelectual. Jacotot deixou-os entregues a sua própria inteligência a fim de que se emancipassem e tentassem trilhar seus próprios caminhos. Ele não se valeu de um método específico para conduzir os educandos. Ele apostou na liberdade de escolha de cada educando.

Com esse entendimento, Rancière, argumenta que para um professor gerar as condições de emancipação do educando é necessário que ele se posicione como um aprendiz em busca de emancipação, e não como alguém detentor de uma formação específica cujo papel é guiar outra inteligência. Nessa perspectiva, destaca que o papel do mestre é o de oportunizar aos educandos as condições e possibilidades que despertem

e potencializem nos educandos a vontade de aprender, para que eles se emancipem intelectualmente. Aprendizagem esta que se torna possível por meio do ensino fundamentado no método universal, pautado no princípio de que todos têm uma inteligência à serviço da vontade.

Para isso, Rancière destaca algumas orientações inerentes à prática do método universal tais como: toda ação pedagógica deve começar negando as desigualdades e afirmando que todos podem aprender e são iguais diante do conhecimento; conceber a explicação como mais uma possibilidade metodológica para sugerir caminhos e possibilidades; considerar a improvisação, o exercício da “virtude poética” como caminho essencial para a emancipação; reconhecer o uso de perguntas indutivas como recurso pedagógico válido na medida em contribui para ampliar o campo da problematização, estimulando o educando a ver de outra maneira algo que sempre lhe pareceu comum. Adverte o autor que ao lançar mão de perguntas indutivas a fim de, num primeiro momento, apontar um caminho diferente daquele que o educando está habituado a seguir, o mestre pode inquietá-lo e desacomodá-lo a fim de despertar nele o desejo e a vontade de aprender. Mesmo porque, no seu entendimento, emancipador é aquele mestre que propõe o problema e não apresenta a solução. Antes, permite que o educando se perceba capaz de partir ele próprio em busca da melhor maneira de solucionar o problema proposto. O que coloca como desafio para o mestre saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a ensinar.

Nessa perspectiva, o mestre não se mantém distante, mas próximo de seu pupilo e a liberdade é o ponto de partida. Ao invés de cultivar apenas a faculdade da memória, se cultiva a inteligência, o gosto e a imaginação. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2010, p. 44). Como observa Rancière (2010, p. 49), “o conhecimento nasce da interrogação: quem desconhece essa simples evidência dificilmente estará em condições de prestar contas daquilo que aprendeu”. Quem se recusar

a reconhecê-lo, dificilmente estará em condições de aprender – menos ainda, de ensinar. Cabe ao mestre acompanhar seu trabalho a partir da materialidade do objeto e de seu discurso.

Há, portanto, uma estreita relação entre professor e aluno. É a consciência da igualdade ou reciprocidade que permite a inteligência se atualizar pela verificação. Daí a argumentação de Rancière, assim como de Jacotot, sobre a necessidade de inverter a lógica da explicação, do sistema explicador da pedagogia, da pedagogia que é somente explicação. Eis duas das principais ressonantes dissonâncias pedagógicas apontadas por Joseph Jacotot:

a) Não explicarás: Trata-se de uma forma de pensar o pensamento, de transmitir a transmissão pedagógica, e não uma explicação voltada para explicar, tautologicamente, a explicação. Ou, nas palavras de Rancière, voltada para o *embrutecimento do outro*. É preciso inverter as lógicas da explicação;

b) Não compreenderás: A compreensão é de uma natureza maléfica, pois fere a razão, a interrompe, a deixa sem mobilidade, quebra a sua insistente fragilidade, a ordena de uma vez e para sempre. Compreender significa compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Eis os dois princípios mais pétreos da pedagogia – a explicação do mestre e a compreensão do aluno.

Em síntese, para Jacotot e Rancière, a pedagogia nos é dada da seguinte forma: primeiro passo, a explicação; segundo passo, a compreensão; terceiro passo, a reexplicação; quarto passo, imaginar a maior desolação imaginável, para o mestre e para o aluno.

Portanto, o propósito da pedagogia não dever ser o de fazer de duas inteligências uma inteligência só. Mas, o de poder ensinar o que se ignora de modo que o outro possa utilizar a sua própria inteligência. Essa é, em linhas gerais, a proposta de Rancière para construção da sociedade dos emancipados. Uma sociedade que repudia, tal qual a sociedade dos artistas, a divisão entre aqueles que sabem e que não sabem, entre os que possuem e não possuem a propriedade da inteligência. Tal

sociedade seria composta de homens ativos que fazem, que falam do que fazem e transformam. A lição emancipadora do artista, oposta à lição embrutecedora do mestre explicador é a de que todos os homens são artistas, na medida em que não se contenta em ser homem de um ofício, mas pretende fazer de todo trabalho um meio de expressão e na medida em que não contenta em sentir, mas em compartilhar. Na mesma medida que o artista tem a necessidade de igualdade, o mestre explicador tem de desigualdade.

### **Considerações Finais**

A partir da leitura crítica do livro *“Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual”*, Jacques Rancière apresenta um contraponto entre a pedagogia da emancipação pela lógica da explicação e a pedagogia da emancipação pela lógica da provocação. Nessa argumentação, reconhece a explicação como nociva tanto para quem ensina como para quem aprende, relacionando-a com o embrutecimento, já que permite o desenvolvimento intelectual do indivíduo, e defende uma proposta fundamentada nos princípios da lógica da provocação como possibilidade de emancipação. Uma proposta que prioriza o desenvolvimento da vontade individual do aluno, por meio de outro indivíduo que utiliza de uma determinada ação para provocar, o aluno para que ele exercite seu potencial de produção do conhecimento, para que ele tenha vontade de conhecer. Nessa relação, Rancière compreende a liberdade do homem como construída a partir de outro detentor de certa autoridade para ordenar a vontade daquele que ainda não tem vontade de conhecer. O que aponta para o entendimento de uma emancipação submetida à autoridade de outro que, nesse momento, é superior. Tal condição pode ser entendida como uma fragilidade da proposta de Rancière à superação da desigualdade, inerente a lógica da explicação, pelo fato de que aquele que ordena detém certo poder de ordenar, e o outro de obedecer. Mesmo porque, a base do método emancipador, proposto por Rancière, é o reconhecimento de que todas as inteligências são iguais e que o professor

não precisa, necessariamente, saber da matéria que está ensinando, mas deve acompanhar o trabalho do aluno a partir da materialidade do objeto e de seu discurso. O aponta para a valorização da dimensão política no processo de instrução em relação ao aspecto pedagógico.

## Referências

RANCIÈRE, Jacotot. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

*Doutoranda Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo*  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Brasil  
Bolsista do Programa CAPES/PROSUP  
Rede Pública Municipal de Ensino de Goiânia  
Grupo de Estudos e Pesquisas: Teoria Histórico-Cultural e Práticas  
Pedagógicas  
E-mail: keniacandy@hotmail.com

*Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta*  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Estudos Teoria Histórico-Cultural: Didática na Perspectiva  
Histórico-Cultural  
E-mail: beanza@uol.com.br

*Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas*  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde  
Grupo de Estudos e Pesquisas: Teoria Histórico-Cultural e Práticas  
Pedagógicas  
E-mail: raquelmarram@gmail.com

Recebido em: 27 mar. 2014.

Aprovado em: 12 jan. 2015.

## PERIÓDICOS PERMUTADOS

### Internacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	PAÍS
01	Revista Administração Educacional	Universidade de Lisboa	Portugal
02	Revista Portuguesa de Educação	Universidade do Minho	Portugal
03	Revue dès HEP de Suisse Romande et du Tessin	Haute École Pédagogique Vaudoise -Lausanne	Suíça
04	Revista Espacios en Blanco	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Argentina
05	Revista de Estudios Sociales	Universidad de los Andes	Colômbia

### Nacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	ESTADO
01	Amazônida	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas
02	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Universidade de Sorocaba	São Paulo
03	Cocar	Universidade do Estado do Pará	Pará
04	Diálogo Educacional	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná
05	Educação e Emancipação	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão
06	Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo	São Paulo
07	Educação em Debate	Universidade Federal do Ceará	Ceará
08	Educação em Questão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
09	Educere – Revista da Educação	Universidade Paranaense	Paraná
10	Educere et Educare – Revista de Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
11	Ensino em Revista	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais
12	Escritos Pedagógicos	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia
13	Espaço Pedagógico	Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul

14	Exitus	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
15	História da Educação	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	Rio Grande do Sul
16	Ideação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
17	Iniciação: Revista de Divulgação Científica	Universidade do Contestado	Santa Catarina
18	Linguagens, Educação e Sociedade	Universidade Federal do Piauí	Piauí
19	Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação	Universidade de São Paulo	São Paulo
20	Perspectiva	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
21	Práxis Educativa	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná
22	Pro-Posições	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
23	Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	São Paulo
24	Revista Contrapontos	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina
25	Revista da Faced	Universidade Federal da Bahia	Bahia
26	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	Bahia
27	Revista de Educação	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
28	Revista de Educação Pública	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
29	Revista Educação	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul
30	Roteiro	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Santa Catarina
31	Saúde Coletiva	Universidade Federal da Bahia	Bahia
32	Tópicos Educacionais	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
33	Trabalho, Educação e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz	Rio de Janeiro

34	Ver a Educação	Universidade Federal do Pará	Pará
35	Zetetiké	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo

### **Permutas**

Aceitam-se permutas com periódicos nacionais e estrangeiros.

### **Contatos**

Revista Práxis Educacional: [rpraxiseducacional@yahoo.com.br](mailto:rpraxiseducacional@yahoo.com.br)

Edições UESB: [editoraesb@yahoo.com.br](mailto:editoraesb@yahoo.com.br)



## LISTA DE PARECERISTAS 2015

Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Albertina Mitjans Martínez – Universidade de Brasília – Brasil  
Dr. Alfredo Macedo Gomes - Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Amanda Oliveira Rabelo – Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Portugal  
Dr. Amurabi Pereira de Oliveira - Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Castilhanos de Araújo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Felix - Universidade Federal de Pernambuco - Brasil  
Dr<sup>a</sup> Ana Patrícia Dias – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil  
Dr. Anderson de Carvalho Pereira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Andreza Barbosa – Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Anelice Ribetto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil  
Dr. Antônio Pereira – Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Berta Leni Costa Cardoso – Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
Dr. Carlos Eduardo Ferraço – Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Carmen Perez – Universidade Federal Fluminense – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Cecília Dolores Correa de Molina - Universidad Simón Bolívar – Colômbia  
Dr<sup>a</sup> Celi Nelza Zülke Taffarel – Universidade Federal da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Célia Tanajura Machado – Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
Dr. Claudinei de Camargo Sant’ana – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Claus Dieter Stöbaus – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Denise Aparecida Brito Barreto – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Edmilson Menezes Santos – Universidade Federal de Sergipe - Brasil  
Dr. Edinaldo Medeiros Carmo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia - Brasil  
Dr<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Francisco José Lima Sales - Universidade Federal do Ceará – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina de Jesus Brandão – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. João da Silva Amado – Universidade de Coimbra – Portugal  
Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. José Policarpo Júnior – Universidade Federal de Pernambuco - Brasil  
Dr. José Wellington Aragão – Universidade Federal da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Jussara Almeida Midlej – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Leila Pio Mororó – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Lenina Lopes Soares Silva – Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Brasil  
Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Marcelo Martins Barreira – Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro – Universidade Federal do Vale do São Francisco – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Margarita Rosa Sgró - Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires – Argentina  
Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Dantas Pina – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Maria Neide Sobral – Universidade Federal de Sergipe – Brasil

Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Pessoa – Universidade de Coimbra – Portugal  
Dr<sup>a</sup> Marinaide Queiróz de Freitas – Universidade Federal de Alagoas – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Marisa Narcizo Sampaio – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Marta Anadón – Universitédu Québec à Chicoutimi – Canadá  
Dr<sup>a</sup> Marta Regina Brostolin – Universidade Católica Dom Bosco – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Mercedes Blanchard Giménez – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Dr<sup>a</sup> Nadja Naira Aguiar Ribeiro – Universidade Federal de Alagoas – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Nilma Margaria de Castro Crusoé – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Nivaldo Vieira Santana – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Noeli Valentina Weschenfelder – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira – Universidade de São Paulo - Brasil  
Dr<sup>a</sup> Sandra Márcia Campos Pereira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Sheila Cristina Furtado Sales – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Tania Maria de Melo Moura – Universidade Federal de Alagoas – Brasil  
Dr. Telmo Marcon – Universidade de Passo Fundo – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Teresa de la Caridad Díaz Domínguez - Universidad de Pinar del Río – Cuba  
Dr. Valter Filé – Universidade Federal de Roraima – Brasil  
Dr<sup>a</sup> Verônica dos Reis Mariano Souza – Universidade Federal de Sergipe - Brasil  
Dr. Vicenç Font – Universitat de Barcelona – Espanha  
Dr. Vicente de Paula da Silva – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

# NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação (Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior.

## 1 INSTRUÇÕES GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

1.1 Serão publicados trabalhos inéditos, resultantes de pesquisa científica, relacionados com a área de educação, apresentados conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em vigor: NBR 6022 – Artigo em publicação periódica impressa; NBR 6023 – Referências; NBR 10520 – Citações em documentos.

1.2 Serão aceitos, para análise com vistas à publicação, trabalhos de docentes, discentes de pós-graduação, pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, bem como de outros espaços educativos (movimentos sociais, escolas, organizações não-governamentais, entre outros).

1.3 Junto com o texto, cada autor deverá encaminhar a autorização para publicação do trabalho, se aprovado pelo Comitê Científico e pelo Conselho Editorial. O modelo para a autorização se encontra no *site* da revista seguindo o caminho: Sobre > Política > Autorização para publicação de trabalhos.

1.4 Cada trabalho encaminhado (artigo científico, dossiê temático e resenha) será objeto de apreciação pelo Comitê Científico (avaliação entre pares), que decidirá pela aprovação ou não do trabalho.

1.5 Os autores serão informados, por e-mail, da aceitação ou não do trabalho para publicação.

1.6 Os trabalhos deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico da revista (**rpraxiseducacional@yahoo.com.br**) em arquivo compatível com o padrão MS Word para Windows. Só será aceito um trabalho por arquivo.

1.8 As tabelas, quadros e gráficos, enumerados sequencialmente, deverão ser feitos em preto e branco, por meio de recursos do Word, de acordo com as normas em vigor.

1.9 Quanto à extensão dos trabalhos encaminhados, é necessário atender aos seguintes requisitos:

- a) artigos científicos, entre 15 e 20 páginas, sem contar referências;
- b) resenhas, de 3 a 4 páginas;

1.10 Será garantido o anonimato de autores e pareceristas no processo de análise dos trabalhos apresentados.

1.11 Todos os artigos, dossiês temáticos e resenhas, enviados para a Revista Práxis Educacional, serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.

1.12 Cabe ao Conselho Editorial da Revista decidir pela oportunidade e publicação dos trabalhos aprovados pelo Comitê Científico.

1.13 Para cada autor de artigo publicado, será destinado um exemplar da revista.

1.14 Os textos devem ser submetidos a uma revisão cuidadosa de linguagem antes de serem encaminhados para a revista.

1.15 Só serão encaminhados para o Comitê Científico os trabalhos que atenderem às normas de formatação e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O trabalho que estiver fora das normas será enviado ao autor, para realizar os ajustes que se fizerem necessários e reencaminhar à revista.

1.15 A Revista Práxis Educacional reservar-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou coautoria) em intervalos inferiores a dois anos.

1.16 À Revista Práxis Educacional ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

1.17 A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o (s) autor (es) do parecer conclusivo do artigo.

1.18 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 conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e *adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.

1.19 Se necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções, visando à melhoria do texto.

1.20 Cada artigo poderá ter no máximo *três* (3) autores, todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

1.21 É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.

1.22 O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, inédito.

## 2 NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Serão aceitos trabalhos resultantes de estudos e pesquisas. A digitação, a organização e a formatação do texto devem seguir as seguintes orientações:

2.1 Os trabalhos devem ser digitados no editor de textos do Microsoft Word:

- papel tamanho A4 (21cm x 29,7 cm);
- Margem direita e inferior com 2 cm;
- Margem esquerda e superior de 3 cm;
- Espaçamento entre linhas: 1,5 cm;
- Letra *Times New Roman*, **fonte 12**, para o desenvolvimento do texto, excetuando-se as citações longas, que devem conter **fonte 11** e as notas de rodapé que devem estar com **fonte 10**;

Alinhamento justificado no texto, e à esquerda, nas referências.

2.2 Os trabalhos devem ser apresentados da seguinte forma:

2.2.1 **Título** - centralizado, em letras maiúsculas, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, negrito. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.

2.2.2 **Nome do autor** - abaixo do título, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, afastado por um espaço (1,5), em itálico, alinhado à direita.

2.2.3 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.

2.2.3 **Resumo em língua portuguesa** - contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentado depois do nome do autor, afastado deste por um espaço (1,5).

2.2.4 **Palavras-chave em língua portuguesa**, em número de três, devem ser apresentadas logo após o resumo, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Resumo** e **Palavras-chave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.5 As citações, as notas e as referências devem seguir as normas da ABNT em vigor. As **notas de rodapé** devem ser colocadas ao longo do texto. As citações devem estar de acordo com as normas recentes da ABNT, usando o sistema autor-data.

2.2.6 **Resumo em inglês e em espanhol** (Abstract e Resumen). Título do trabalho e versão do resumo em inglês e em espanhol, contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentados após o Resumo em língua portuguesa, afastado deste por um espaço (1,5 cm). Os termos **Abstract** e **Resumen** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.7 **Palavras-chave em inglês** (Keywords) e em espanhol (Palabras clave). Versão das palavras-chave do resumo. Em número de três, devem ser apresentadas logo após o abstract, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Keywords** e **Palabras clave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.8 As **referências** devem ser apresentadas ao final do texto, contendo exclusivamente as obras citadas. Alinhadas somente à margem esquerda do texto, em espaço simples e separadas entre si por espaço duplo.

2.2.6 Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores (quando for o caso) nas Referências.

2.2.10 Os **quadros, tabelas, gráficos, figuras** (fotografias ou desenhos) devem vir ao longo do texto, o mais próximo possível dos parágrafos em que são mencionados. Os títulos devem estar acima e as fontes abaixo de cada um desses elementos.

2.2.11 Quando o texto contiver notas, estas devem ter o caráter unicamente explicativo. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.

2.2.12 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.

2.2.13 A resenha, de três a quatro páginas, deverá vir com um título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

2.2.14 Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.

2.2.15 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 *Práxis Educacional*.

### 3 EXEMPLOS DE CITAÇÕES

#### 3.1 Citações indiretas:

Para sua formação profissional, é imprescindível que o graduando, ao longo do curso, tenha contatos com as escolas da comunidade para conhecer o cotidiano escolar, suas necessidades, seus problemas e seus avanços (LIBÂNEO, 2004).

#### 3.2 Citações diretas, curtas (contendo até três linhas):

Segundo Crusoé (2009, p. 99), “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.”

Pode-se concluir que, “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.” (CRUSOÉ, 2009, p. 99).

**3.3 Citações diretas, com mais de três linhas** - destacadas em fonte *Times New Roman*, tamanho 11, alinhadas com o texto à direita e com o recuo de 4 cm da margem esquerda.

[...] Consta-se que a educação da população resulta na viabilidade de (melhor) qualificação profissional, além de maior número de pessoas com formação para o trabalho – o que vai gerar mão de obra excedente e, por isso mesmo, a possibilidade real de redução de gastos com pagamento de pessoal, como manda a lei da oferta e da procura. (NUNES, 2010, p. 64).

### 4 EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

#### 4.1 Monografias (livros e trabalhos acadêmicos)

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade**: representações sociais de professores de Matemática. 1. ed. Natal: Edufrn, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 292f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro**: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo. 275f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, Campinas, 2007. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Lygia Quartim de Moraes.

#### 4.2 Monografias em meio eletrônico

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). **Docência e pesquisa**. Vitória da Conquista: Ediesb, 2007. 286p. ISBN 978-85-88505-61-2. CD-ROM.

#### 4.3 Partes de monografia

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 93-124.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; AMADO, João da Silva; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A prática interdisciplinar na escola e a formação continuada de professores. In: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; SILVA, Claudionor Alves da (Org.). **Desafios educacionais no cotidiano escolar**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2010, p.197-213.

#### 4.4 Publicação em periódicos

CAIRES, Flávia Cristina Batista; SALES, Sheila Cristina Furtado. Panorama das produções científicas em políticas públicas de juventude: uma análise do Projovem Urbano. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Eduesb, v.10, n. 17, p. 197-217, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4546/4345>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

#### 4.5 Artigo/matéria em jornal

WEBER, Demétrio. Verba do Fundef é desviada em 350 municípios. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2000. Disponível em: <<http://www.Estadao.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Mini-curso: ensino e aprendizagem. **Jornal Eventos e Promoções**, Vitória da Conquista-BA, v. 40, p. 28-29, 1º maio 1996.

#### **4.6 Trabalho apresentado em evento**

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; COELHO, Fernanda de Castro Batista. Aula de português: palavras e contra palavras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012. Uberlândia. **Anais do SIELP**. v. 2. n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/292/325>>. Acesso em: 13 set. 2012.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Democratização da gestão educacional: eleição de diretores em Vitória da Conquista/BA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 19, 2009. João Pessoa. **Anais impressos e eletrônicos**: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, João Pessoa, 2009.

SILVA, Claudionor Alves da. O ensino da leitura e da escrita: uma abordagem discursiva. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS, 2; SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAIS, 1, 2006, Vitória da Conquista/BA. Anais do II Epja e I Gepráxis: Políticas, gestão e práxis educacionais, Vitória da Conquista/BA: Uesb, 2006. p. 96-109.

#### **4.7 Autoria desconhecida**

PLENÁRIO conclui votação da PEC do Fundeb. **CNTE Informa**. Brasília, 7 dez. 2006, n° 366. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 9 dez. 2006.

#### **4.8 Legislação**

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2004.

## **ENDEREÇO DA REVISTA**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Revista Práxis Educacional

Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1º Andar

Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA

CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749

E-mail: [rpraxiseducacional@yahoo.com.br](mailto:rpraxiseducacional@yahoo.com.br)

<http://periodicos.uesb.br>

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

## **EQUIPE TÉCNICA**

### **Coordenação editorial**

Jacinto Braz David Filho

### **Capa**

Warley Souza dos Reis

### **Editoração eletrônica**

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

### **Normalização técnica**

Dr. Claudio Pinto Nunes

### **Revisão de linguagem**

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (português)

Dra. Valéria Viana Sousa (português)

Mestranda Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (inglês e espanhol)

### **Secretário estagiário**

Claudio Henrique Lima Oliveira

**egba**

EMPRESA GRÁFICA DA BAHIA

Impresso na tipologia Garamond 11/15 papel Pólen Soft Imune 80g/m<sup>2</sup>

Em setembro de 2015.

