



CADERNOS DE PESQUISA

ISSN 2178-2229

Volume 29
Número 2
abril/junho 2022

A EDIÇÃO INCLUI O DOSSIÊ
“DILEMAS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO E
REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E
CONSELHOS ESTADUAIS



Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGGE



Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão



EDUFMA

© 2022 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste número poderá ser reproduzida, seja por quais forem os meios empregados, sem a permissão por escrito da Coordenação do PPGE.

As ideias, pensamentos, opiniões, conceitos ou visões emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR

Natalino Salgado Filho

PRÓ-REITOR DA AGEUFMA - Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

DIRETORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Flávia Nascimento

COORDENADORA DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

VICE-COORDENADOR DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

César Augusto Castro

Cadernos de Pesquisa é uma publicação trimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de acesso aberto, e que tem por objetivo a divulgação de trabalhos científicos originais, inéditos, multi/interdisciplinares, desde que sejam voltados para área de Educação, produzidos/as por pesquisadores desta Universidade e de outras instituições congêneres, nacionais e internacionais, a fim de possibilitar o intercâmbio científico e institucional.

Indexada por: Seer.ibict; rcaap.pt; scholar.google

Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, v. 1, n. 1,
1985- _ São Luís: EDUFMA, 2021.
v. 29, n. 2
Trimestral, 257p.
ISSN 2178-2229 (online)
1. Pesquisa científica – Periódicos. I. Universidade Federal
do Maranhão. II. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
CDU 0001.891

Cadernos de Pesquisa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. dos Portugueses, 1966. Campus do Bacanga - São Luís - MA - CEP: 65.080-805

Tel: 98 (98) 3272 8000/8660

Site: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa

E-mail: cadernosdepesquisa@ufma.br

EQUIPE CADERNOS DE PESQUISA

EDITORES CIENTÍFICOS

César Augusto Castro
Francisca das Chagas Silva Lima
Iran de Maria Leitão Nunes

COMISSÃO EDITORIAL

Alexandre Guida Navarro
Cesar Augusto Castro
Cícero Wellington Brito Bezerra
Clenilton Costa dos Santos
Lívio Martins Costa Júnior
Lucinete Marques Lima
Lucyléa Gonçalves França
Maria da Glória Almeida Bandeira
Maria do Desterro S. Brandão Nascimento

EQUIPE TÉCNICA

Assistente de Edição

Claudia Polliny Marinho de Sousa
Gabriel Oliveira Nojosa
Matheus dos Santos da Silva

Diagramação

José Haroldo Matos Machado

Revisão Português

Claudia Leticia Goncalves Moraes
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Lana Kaíne Leal
Maria Francisca da Silva Carlos
Regysane Botelho Cutrim Alves
Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Revisão Inglês

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Leudenir Pereira e Silva

Revisão Espanhol

Duí Barroso Lima Farias
Maria Francisca da Silva Carlos

Normalização

Josecleide Sampaio da Rocha
Tatiana Cotrim Serra Freire

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alejandro Pedro Ayala, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Alfredo López Austin, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof^a Dr^a Ana Maria Jacó-Vilela, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil
Prof. Dr. André Leclerc, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Anna Casella Paltrinieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália
Prof. Dr. Antonio Gouveia de Souza, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof. Dr. Antonio Paulo de Moraes Rezende, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof^a Dr^a Clarice Maria Rispoli Botta, Fundação para o Incremento da Pesquisa e Aperfeiçoamento Industrial – FIPAI, Brasil
Prof. Dr. Edson Hely Silva, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof. Dr. Eduardo José Marândola Júnior, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
Prof. Dr. Eliseo Lopez Cortes, Universidad de Guadalajara - México, México
Prof. Dr. Eurípedes Antônio Funes, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Giovanni da Silva de Queiroz, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof^a Dr^a Ida Maria Santos Ferreira Alves, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Ilde Guedes da Silva, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Izabel Missagia de Mattos, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil
Prof. Dr. João Lima Sant'Anna Neto, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Prof. Dr. José Lourenço Pereira da Silva, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Prof. Dr. José Walkimar de Mesquita Carneiro, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Lygia Maria Friche Passos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil
Prof^a Dr^a Maria da Conceição Pereira Ramos, Universidade do Porto, Portugal
Prof^a Dr^a Maria Elvira Brito Campos, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Brasil
Prof^a Dr^a Maria Natália Pereira Ramos, Universidade Aberta, Portugal
Prof. Dr. Matthias Röhrig Ass4

SUMÁRIO

EDITORIAL

9

A EVASÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

SCHOOL DROPOUT RATES IN THE TECHNICAL COURSE INTEGRATED WITH HIGH SCHOOL

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR EN EL CURSO TÉCNICO INTEGRADO A LA ESCUELA SECUNDARIA

13

Rosimeire Aparecida Soares Borges | Flavio da Silva | Emanuela Francisca Ferreira Silva

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: QUE ENCRUZILHADA É ESTA? PARA QUÊ? PARA QUEM?

THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL REFORM: WHAT CROSSROADS IS THIS? FOR WHAT? AND FOR WHOM?

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA BRASILEÑA: ¿QUÉ ENCRUCIJADA ES ESTA? ¿PARA QUE? ¿PARA QUIEN?

33

José Ernandi Mendes | Francisca Valkiria Gomes de Medeiros

A REALIDADE AUMENTADA COMO PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO MISTA ENTRE O LEITOR E O LIVRO DIDÁTICO

AUGMENTED REALITY AS A PROSPECT OF MIXED INTERACTION BETWEEN THE READER AND THE TEXTBOOK

LA REALIDAD AUMENTADA COMO PERSPECTIVA DE INTERACCIÓN MIXTA ENTRE EL LECTOR Y EL LIBRO DE TEXTO

59

João Ferreira Sobrinho Junior | Nyuara Araújo da Silva Mesquita

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROXIMIDADES E APLICABILIDADES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

DISCURSIVE TEXTUAL ANALYSIS AND CONTENT ANALYSIS: PROXIMITIES AND APPLICABILITIES IN TEXTUAL PRODUCTIONS

ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO Y ANÁLISIS DE CONTENIDO: PROXIMIDADES Y APLICABILIDAD EN PRODUCCIONES TEXTUALES

79

Maria Aldinete de Almeida | Annecy Tojeiro Giordani

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE BASEADAS NO CONTEÚDO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA CIENTÍFICA

VALIDITY EVIDENCE BASED ON CONTENT OF A SCIENTIFIC LITERACY ASSESSMENT INSTRUMENT

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

Marcelo Alves Coppi | Isabel Fialho | Marília Cid

99

ENSINAR E APRENDER INGLÊS NO NORTE DO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS LISTENING E SPEAKING

TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN THE NORTH OF BRAZIL: A STUDY FROM LINGUISTIC SKILLS LISTENING AND SPEAKING

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL NORTE DE BRASIL: UN ESTUDIO DESDE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA ESCUCHAR Y HABLAR

Francisco Valerlei Guedes Freitas | Juracy Machado Pacífico

129

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: REFLEXÕES E AÇÕES COMPLEMENTARES

MATHEMATICS TEACHERS' INITIAL AND CONTINUING EDUCATION: REFLECTIONS AND COMPLEMENTARY ACTIONS

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA: REFLEXIONES Y ACCIONES COMPLEMENTARIAS

Sueli Fanizzi

155

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NA REDE DE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

TEACHER'S WORKING CONDITIONS IN EXCLUSIVE AND FULL-TIME DEDICATION SERVICE IN THE SÃO PAULO STATE'S EDUCATION SYSTEM

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE EN RÉGIMEN DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA E COMPLETA EN LA RED ESTADUAL DE ENSEÑANZA DE SÃO PAULO

Zelina Cardoso Grund | Cláudia da Mota Darós Parente

185

“POR FAVOR, AGORA PODEMOS FALAR?” - O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO INSTITUCIONAL

“PLEASE, CAN WE TALK NOW?” - THE VIEW OF FAMILIES ON SCHOOL MANAGEMENT AND THEIR PARTICIPATION AT THE INSTITUTIONAL LEVEL

“POR FAVOR, PODEMOS HABLAR AHORA?” - LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR Y SU PARTICIPACIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL

Valdirene Eliane Dailon Souza | Rita Marcia Andrade Vaz de Mello | Maria de Lourdes Mattos Barreto

207

A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF DISABLE CHILDREN'S PROTAGONISM IN SCHOOL DAILY LIFE

LA IMPORTANCIA DEL PROTAGONISMO DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COTIDIANA

Adriana Tereza de Alencar Araripe Wanderley | Fernanda Ramos de Souza
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

229

DOSSIÊ: Dilemas e perspectivas da Avaliação e Regulação da Educação Superior: Histórico, e Conselhos Estaduais

APRESENTAÇÃO

Ana Lúcia Cunha Duarte | Andreliza Cristina Souza | Joelma dos Santos Bernardes

255

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA COMPARADA

EVALUATION OF HIGHER EDUCATION IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSPECTIVA COMPARATIVA

José Emílio Díaz Ballén | Marilda Pasqual Schneider | Camila Regina Rostirola

259

EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ANOS 1990

INSTITUTIONAL EVALUATION EXPERIENCES IN BRAZILIAN UNIVERSITIES: THE SCIENTIFIC PRODUCTION OF THE 1990'S

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LOS AÑOS 1990

Regilson Maciel Borges | Mary Ângela Teixeira Brandalise

279

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL – CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS

EVALUATION OF GRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL - CHARACTERIZATION AND PERSPECTIVES

EVALUACIÓN DE LA GRADUACIÓN DE POSGRADO STRICTO SENSU EN BRASIL - CARACTERIZACIÓN Y PERSPECTIVAS

Andreliza Cristina Souza | Ana Lúcia Cunha Duarte | Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

303

O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PELA UEMA A PARTIR DA REGULAÇÃO CEE

THE USE OF THE RESULTS OF THE EVALUATION OF UNDERGRADUATE COURSES BY UEMA BASED ON THE CEE REGULATION

EL USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE CURSOS DE GRADO POR PARTE DE LA UEMA EM BASE AL REGLAMENTO CEE

Fabíola de Jesus Soares Santana | Nadja Fonsêca da Silva

323

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: ENTRE A HISTÓRIA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA

STATE COUNCILS OF EDUCATION AND DEMOCRACY: BETWEEN HISTORY AND ACADEMIC PRODUCTION

CONSEJOS ESTATALES DE EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: ENTRE LA HISTORIA Y LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Karen Cristina Jensen | Simone de Fátima Flach

349

AS CONTRIBUIÇÕES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

THE CONTRIBUTIONS OF THE SELF-EVALUATION COMMITTEE IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF A FEDERAL INSTITUTE OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

CONTRIBUCIONES DE LA COMISIÓN PROPIA DE EVALUACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE UN INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Joelma dos Santos Bernardes

373

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ

STATE EDUCATION BOARD: EVALUATION AND REGULATION OF HIGHER EDUCATION IN PARANÁ

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: EVALUACIÓN Y REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN PARANÁ

Clicia Bühner Martins | Elismara Zaias Kailer | Graciete Tozetto Goes

391

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO DOCUMENTAL (1998-2018) A PARTIR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

THE POSTGRADUATE EVALUATION POLICY IN BRAZIL: A DOCUMENTARY STUDY (1998-2018) FROM THE FIELD OF EDUCATION

LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS EM BRASIL: UM ESTUDIO DOCUMENTAL (1998-2018) DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Maria Eliza Nogueira Oliveira | José Carlos Rothen

411

EDITORIAL

O volume 29, número 2, abril/maio/junho de 2022, da Revista Cadernos de Pesquisa, periódico acadêmico-científico publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), apresenta um conjunto de 20 artigos sendo 12 do fluxo contínuo e 8 do Dossiê Temático que tem como título “DILEMAS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Histórico e Conselhos Estaduais”. O conjunto de textos expressa o nosso compromisso de socializar produções científicas decorrentes de estudos e pesquisas desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras vinculados a diferentes Instituições de Educação Superior nacionais e internacionais, na perspectiva de contribuir com a socialização do conhecimento produzido e para o avanço do campo científico.

O artigo que abre a presente publicação, intitulado “A EVASÃO ESCOLAR NO CURSO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO”, apresenta resultados de um estudo que teve por objetivo conhecer as percepções de alunos, egressos, evadidos e professores do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio de um campus do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sobre fatores que estão desencadeando a evasão ou a não conclusão do referido curso. A relação professor-aluno foi observada como um dos fatores que pode desencadear o abandono do curso, além de indicar a importância de planejar e implementar ações preventivas para enfrentar a evasão, e, em prol de uma formação para a cidadania e trabalho, pautada nas relações de solidariedade humana.

“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: QUE ENCRUZILHADA É ESTA? PARA QUÊ? PARA QUEM!”, é o título do segundo artigo que tem como tema central a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 2017. Tem como objetivo norteador: pontuar e analisar os elementos sociais, políticos e econômicos que determinaram a implementação da mencionada reforma, que se mostra articulada aos anseios empresariais na área de educação. Isto porque, segundo o autor, ela aponta uma formação para o mercado, acrítica, mediante esvaziamento das ciências humanas, pondo aos educadores e educadoras o desafio de construir um projeto de escola e de currículo que efetivamente contribua para o desenvolvimento de uma educação integral e multidimensional

Com o título “A REALIDADE AUMENTADA COMO PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO MISTA ENTRE LEITOR E O LIVRO DIDÁTICO”, o terceiro artigo destaca que se, por um lado, nos dias atuais um olhar mais tradicionalista para o ensino já encontra resistências que apontam e instigam modelos mais ativos e tecnológicos, de outro, é necessário pensar

nos instrumentos educacionais que estão presentes hoje nas escolas. Para os autores, é relevante trazermos à tona investigações que apresentem opções inovadoras para o uso desses instrumentos. Eles concluem que a busca por novas formas de interação entre o leitor e o livro didático não está conclusa, pois, a partir desse estudo, vislumbram investigações que permitam outras alternativas viáveis a perspectivas presentes na interação interna, externa e mista, entre o leitor e o livro didático.

O quarto artigo, com o título “ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROXIMIDADES E APLICABILIDADES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS”, adota a discussão teórico metodológica que parte da compreensão e aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) e da Análise de Conteúdos (AC) enquanto metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, neste caso, em produções textuais de mestrados de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). A análise dos textos intitulados “Minha história com o mestrado” traçou o perfil dos participantes da pesquisa, suas motivações e dificuldades no trajeto até o ingresso no mestrado. Tais textos possuem características que levam a ampliação da compreensão a respeito do fenômeno investigado, levando em conta suas expectativas e objetivos almejados.

Em “EVIDÊNCIAS DE VALIDADE BASEADAS NO CONTEÚDO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA CIENTÍFICA”, os autores objetivam a recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo de um instrumento piloto de avaliação da literacia científica. Foram selecionados 35 itens que avaliaram a compreensão, análise e avaliação das competências presentes nos principais documentos curriculares portugueses. O teste piloto foi aplicado a 176 alunos de 8 escolas da região sul de Portugal. A análise empírica revelou a presença de 14 itens muito fáceis e sete muito difíceis, os quais devem ser revistos para adequar o instrumento às competências da população-alvo.

Os autores de “ENSINAR E APRENDER INGLÊS NO NORTE DO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS LISTENING E SPEAKING”, relatam a pesquisa que partiu da seguinte questão: é possível que as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* sejam propulsoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública? Esse questionamento orientou a definição do objetivo que buscou analisar as potencialidades das habilidades de compreensão e produção oral, como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública. Os resultados apontam para a relevância das habilidades linguísticas *listening* e *speaking*, como instrumentos metodológicos essenciais ao ensino da Língua Inglesa na escola pública capazes de melhorar o ensino e a aprendizagem, transformando a prática docente.

O sétimo artigo, intitulado “FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: REFLEXÕES E AÇÕES COMPLEMENTARES” aborda a Matemática como uma área que ainda gera desconforto à maioria dos estudantes que

ingressa no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que, na escolaridade de cada um, por ser um ensino normalmente pautado na mecanização e memorização de algoritmos e fórmulas. Este artigo tem o propósito de apresentar os resultados de um projeto de extensão universitária, que objetivou a formação conjunta de professores em exercício e estudantes de Licenciatura em Pedagogia. Os estudos que defendem a proposta de articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores para o desenvolvimento dos saberes docentes nortearam as ações do projeto “A Matemática pela via da ludicidade”.

Dando prosseguimento, o artigo “CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO” tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas nas condições do trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI). A pesquisa possibilitou analisar as condições de trabalho dos profissionais que atuam em RDPI. A pesquisa mostrou que, na visão de seus participantes, a valorização dos profissionais da educação, um dos princípios constitucionais, tem se materializado por meio da implementação do RDPI nas escolas participantes do PEI, ainda que sejam ações residuais, que não abrangem a totalidade das escolas e professores da rede estadual de ensino de São Paulo.

“POR FAVOR, AGORA PODEMOS FALAR?” - O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO INSTITUCIONAL” é o título do artigo que faz a análise da percepção das famílias dos educandos de uma Escola Estadual de Minas Gerais sobre o trabalho da equipe gestora. Trata-se de um estudo de caso, de cunho descritivo, com enfoque quali-quantitativo, e, a partir dos dados, as autoras constataram que as famílias buscam uma participação mais contínua na escola, sendo, inclusive, sugerida a criação de canais para comunicação com a equipe gestora. O estudo constata que, na realidade, muitas medidas não são colocadas em prática e que as vozes da comunidade, nesse caso, das famílias, são desconsideradas.

O artigo sobre “A IMPORTANCIA DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR” analisa a importância do diálogo para oportunizar o protagonismo da criança com deficiência no espaço escolar. O objetivo que orientou o desenvolvimento do estudo foi o de apresentar os percursos da infância, bem como dos processos de integração, inclusão e aprendizagem trilhados por essas crianças. A análise demonstra que a escuta das crianças com deficiência acaba sendo um diferencial na prática docente, atribuindo sua importância na construção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando, apresentamos uma última palavra ao público leitor das produções dos estudiosos e das estudiosas, dos pesquisadores e das pesquisadoras publicadas por meio da Revista Cadernos de Pesquisa, a vocês reafirmamos o nosso compromisso com a di-

vulgação do conhecimento produzido, ao tempo em que esperamos que o presente volume corresponda às suas expectativas.

Desejamos uma boa Leitura!

São Luís 30 de junho de 2022;

César Augusto Castro
Francisca das Chagas Silva Lima
Iran de Maria Leitão Nunes



A EVASÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

SCHOOL DROPOUT RATES IN THE TECHNICAL COURSE INTEGRATED WITH HIGH SCHOOL

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR EN EL CURSO TÉCNICO INTEGRADO A LA ESCUELA SECUNDARIA

Rosimeire Aparecida Soares Borges
<https://orcid.org/0000-0002-0762-1446>

Flavio da Silva
<https://orcid.org/0000-0002-7538-5385>

Emanuela Francisca Ferreira Silva
<https://orcid.org/0000-0003-3978-356X>

Resumo: Este artigo apresenta resultados de um estudo que teve por objetivo conhecer as percepções de alunos, egressos, evadidos e professores do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de um *campus* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sobre fatores que estão desencadeando a evasão ou a não conclusão do curso Técnico em Informática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia envolveu a análise documental, incluindo como fontes o projeto pedagógico desse curso e relatórios finais das turmas ingressantes de 2008 a 2016. Também foi feita uma pesquisa de campo, em 2019, com aplicação de questionários aos professores, alunos, egressos e evadidos do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio de um *campus* do CEFET-MG. As análises dos dados foram feitas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) e com auxílio do software MaxQda. Os resultados possibilitam afirmar que os fatores que desencadeiam a evasão nesse curso muitas vezes coincidem com os fatores presentes na literatura e no *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. No entanto, observou-se a relação professor-aluno como um dos fatores que desencadeiam o abandono do curso Técnico em Informática pesquisado, o que parece indicar que o CEFET-MG e os atores do processo educativo necessitariam planejar e implementar ações preventivas da evasão, em prol de uma formação para a cidadania e trabalho, pautada nas relações de solidariedade humana.

Palavras-chave: Evasão. Ensino Médio. Curso Técnico em Informática. Integrado.

Abstract: This article presents the results of a study that aimed to understand the perceptions of students, graduates, dropouts, and teachers of the computer technology course integrated with high school on a campus of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), Brazil, about factors

that are triggering students' dropping out or failing to complete the course. This research is qualitative, based on documentary analysis, including as sources the pedagogical project of the course, and final reports of the incoming groups from 2008 to 2016. Field research was also carried out in 2019, with the application of questionnaires to teachers, students, graduates, and dropouts of the computer technology course integrated with the high school of a CEFET-MG campus. Data analysis was performed based on content analysis by Bardin (2016), assisted by the MaxQda software. The results make it possible to state that the factors that trigger evasion in this course often coincide with the ones present in the literature and in the *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Guidelines for Overcoming Evasion and Failure in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education). However, the teacher-student relationship was observed as one of the elements that trigger the high dropout rates in the computer technology course, which seems to indicate that CEFET-MG and the actors of the educational process need to plan and implement actions to prevent evasion, for an education for citizenship and work based on human solidarity relations.

Keywords: Dropout. High school. Computer technology course. Integrated.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo comprender las percepciones de estudiantes, egresados, desertores, y docentes del curso técnico en informática integrado al bachillerato en un campus del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), Brasil, sobre los factores que están provocando que los estudiantes abandonen o no completen el curso. Esta investigación es cualitativa, basada en análisis documental, incluyendo como fuentes el proyecto pedagógico del curso, y los informes finales de los grupos entrantes de 2008 a 2016. También se realizó investigación de campo en 2019, con la aplicación de cuestionarios a docentes, estudiantes, egresados y desertores del curso técnico en informática integrado al bachillerato de un campus CEFET-MG. El análisis de datos se realizó con base en el análisis de contenido de Bardin (2016), asistido por el software MaxQda. Los resultados permiten afirmar que los factores que desencadenan la evasión en este curso suelen coincidir con los presentes en la literatura y en el *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Lineamientos para superar la evasión y el fracaso en la red federal de educación profesional, científica y tecnológica). Sin embargo, la relación docente-alumno se observó como uno de los elementos que desencadenan las altas tasas de deserción en la carrera de técnico en informática, lo que parece indicar que CEFET-MG y los actores del proceso educativo deben planificar e implementar acciones para prevenir la evasión, para una educación para la ciudadanía y el trabajo basado en las relaciones humanas solidarias.

Palabras clave: Deserción escolar. Escuela secundaria. Curso técnico en informática. Integrado.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio tem vivenciado diversas mudanças, principalmente o ensino médio que é oferecido integrado com cursos técnicos que visam à uma formação técnica especializada, com foco no preparo dos alunos para o mercado de trabalho, sempre direcionados pelas demandas em cada região do país (RAMOS, 2014). Esse tipo de curso é também oferecido pelos Centros Federais de Educação Tecnológica no Brasil.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) oferece, entre outros, o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o número de alunos que ingressam por ano e o número daqueles que concluem esse curso por ano são

bem díspares, pois dos 33 (100%) alunos matriculados em 2016 nesse curso, 15 (45%) concluíram somente o ensino médio, 7 (21%) se formaram como técnicos e os os 11 (34%) restantes ou pediram transferência para outras escolas ou abandonaram o curso, ou seja, dos que concluem, a maioria finaliza somente o ensino médio, evadindo-se do curso técnico. Diante dessa realidade, este trabalho foi pautado na seguinte questão: quais fatores influenciam para a evasão dos alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em um campus do *CEFET-MG*?

Com vistas a chegar a possíveis respostas a esse questionamento, o objetivo do estudo aqui referido foi investigar as percepções de alunos, egressos, evadidos e professores desse curso em relação aos fatores que estão desencadeando a evasão ou a não conclusão do curso Técnico em Informática nesse *campus*. A evasão, segundo definição que consta no *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal*, consiste na interrupção do ciclo do curso pelo estudante, que pode se dar por meio do abandono do curso, a não renovação da matrícula, ou quando há a formalização do desligamento/desistência do curso (BRASIL, 2014).

2 EVASÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO

Estudos sobre evasão nos cursos técnicos no Brasil têm discutido as causas e fatores desencadeadores de modo a contribuir para reverter esse fenômeno. A começar por Machado (2009), que realizou sua pesquisa em uma instituição de nível médio na cidade de Inconfidentes-MG e identificou dois grupos de fatores que contribuem para a evasão dos estudantes, quais sejam: socioeconômico e cultural. Mostrou que no curso Técnico em Agropecuária, os alunos, em sua maioria, vêm da zona rural, pertencem a famílias com condições financeiras menos favorecidas e possuem uma fragilizada formação inicial que os leva ao fracasso escolar, o que dificulta sua permanência nesse curso.

Machado (2009) fez um paralelo desse curso com o Técnico em Informática, evidenciando que os estudantes apresentam uma condição econômica e cultural bem diferenciada que favorece o acesso à informação, principalmente ao uso de computador, celular, dentre outros dispositivos tecnológicos. Advindos de cidades mais desenvolvidas, os alunos desse curso moram perto da família, o que diminui a saudade dos familiares. No entanto, esse autor apontou alguns motivos que estão relacionados à evasão dos estudantes desse curso: dificuldades de assimilação dos novos saberes, a não identificação com o curso, desinteresse pela área e a desilusão com a escolha do curso, bem como a dificuldade de realizar todas as atividades propostas pela escola, dentre outros.

A evasão acontece, segundo Almeida (2010), em todas as esferas da educação, e quando se trata do ensino médio integrado, isto se agrava ainda mais. Segundo essa autora, o valor investido é alto e destinado a um número fixo de alunos e, com a quantidade de desistentes, esse investimento é desperdiçado, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento socioeconômico das instituições de ensino que oferecem esses cursos. De acordo com Dore e Luscher

(2011, p.4), “a evasão na escola média geral ou na modalidade profissionalizante vincula-se ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino.”

Para Araújo (2013), conhecer os fatores que têm levado os alunos a se evadirem da escola e compreender as dificuldades enfrentadas por eles pode ajudar a entender sua trajetória escolar até o momento da interrupção dos estudos. Como fatores principais da evasão, apontou a não identificação com o curso e a renda familiar mais baixa. Almeida e Ferreira (2014) apontaram que a sociedade dificulta a conciliação entre o trabalho e o estudo, e assim fatores sociais e culturais da própria instituição de ensino têm elevado os índices da evasão escolar. Como fundamental, apontam o papel do professor no desempenho dos alunos, e afirmam que, diante destas circunstâncias, a relação professor-aluno é primordial para que esses estudantes permaneçam na escola.

Ainda segundo Almeida e Ferreira (2014, p. 17), “[...] a escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população.” Agrega-se a essa afirmação que é preciso políticas públicas que subsidiem as ações do professor e da instituição, isto é, na tentativa de diminuir as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Para esses autores, o “combate à evasão escolar demanda o coletivo da escola disposto em contribuir na construção de ações rumo à efetivação real da escola para todos” (ALMEIDA; FERREIRA, 2014, p.4) e, desta maneira, entendem que a participação de toda a comunidade escolar pode contribuir significativamente para a diminuição da evasão escolar.

Por sua vez, Narciso (2015) mostra com seu estudo que é preciso identificar os fatores que afetam a vida do estudante e o aprendizado do aluno e que acabam contribuindo para que o aluno saia da escola. Segundo essa autora, os fatores que têm levado o estudante a evadir-se do curso técnico integrado são a desmotivação ou falta de interesse, o conhecimento limitado ou formação anterior inconsistente, reprovação e falta de domínio dos conteúdos dos componentes curriculares.

Zibenberg (2016) investigou a permanência de estudantes dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Aponta que a permanência e o êxito dos alunos estão relacionados ao capital cultural decorrente da origem social, e aqueles estudantes que não possuem disposições sociais são propícios ao fracasso escolar ou à evasão. Menciona que ações de valorização do aluno e integração podem contribuir para evitar a evasão, pois, ao perceber que está sendo formado para o trabalho e para a continuidade dos estudos e sentir-se parte do curso em que estuda, esse aluno não encontrará razões para desistir antes de terminar.

O estudo de Souza (2016) mostra que quando o aluno se identifica com o curso médio técnico, mesmo tendo um currículo diferenciado do ensino fundamental, ele se dedica ao curso e sente-se parte do sistema. No entanto, quando isso não ocorre, há aspectos que precisam ser observados pela instituição de ensino, de forma a evitar a evasão. Isto demanda um estreitamento da relação entre professores e alunos, além de ações da gestão

escolar no que tange a questões inerentes à prática pedagógica e a integração das ações entre a parte psicológica, pedagógica e serviço social.

O trabalho de Ferreira (2017) confirma que a evasão precisa ser considerada pelas políticas educacionais e em ações educativas no ambiente escolar, haja vista que a função social da escola prevê a inclusão educacional e social dos alunos. Para a autora, a evasão está relacionada a fatores sociais, institucionais e individuais que podem levar o estudante à não continuidade no curso. Como causas mais frequentes da evasão, Santos (2017) indica a necessidade de ingresso no mercado de trabalho para ajudar os familiares, morar distante da escola, dificuldade em relação aos horários, notas baixas e reprovação.

Outros fatores que influenciam o aluno a evadir-se do curso foram elencados por Wentz e Zanelatto (2018), como o não conhecimento prévio do curso, a distância entre a escola e seu local de residência, dificuldade de acesso à escola e a falta de planejamento por parte da instituição de ensino no que se refere à operacionalização do curso. Além disso, evidenciam que a adequação curricular pode contribuir para uma formação de qualidade nesses cursos técnicos. No entanto, a falta de flexibilidade curricular aparece como um dos fatores que desmotivavam os alunos e contribuía para a evasão.

Oliveira (2019) refere-se ao grande prejuízo causado pela evasão tanto para as instituições de ensino quanto para os alunos que não finalizam o curso. Desta maneira, a evasão escolar na educação profissional precisa ser abordada em debates que contribuam para o entendimento de suas causas e planejamento de ações de combate. Nesse sentido, menciona a necessidade de um olhar especial para os fatores relacionados às condições político-sociais e educacionais, bem como a fatores relacionados ao próprio estudante, como suas experiências anteriores, atitudes e comportamentos que podem desencadear na evasão do curso. Aponta como caminho a elaboração de diretrizes que possam culminar na implementação de ações que possam minimizar a evasão e contribuir para que os alunos consigam permanecer no curso até a conclusão.

Sistematizando esses estudos, construiu-se o Quadro 01, que destaca as percepções dos autores discutidos sobre fatores que contribuem para a evasão no ensino técnico integrado ao ensino médio, o que auxilia na análise apresentada neste artigo. Observa-se no Quadro 01 que há uma concordância entre alguns fatores que têm levado os estudantes a se evadirem desse curso como: trabalhar para ajudar a família, não se identificar com o curso, notas baixas, formação anterior, desinteresse pela área, problemas de saúde e reprovação.

Quadro 01 - Fatores que levam os estudantes a se evadirem da instituição de ensino.

| Autor | Ano | Fatores de evasão |
|---------|------|---|
| Machado | 2009 | Trabalhar para ajudar a família, renda familiar baixa, morar na zona rural, profissão dos pais, escolar de origem, não se identificar com o curso, dificuldades de realizar as atividades propostas pela escola, desinteresse pela área, dificuldade de assimilar novos saberes, desilusão com curso. |

| | | |
|--------------------|------|---|
| Almeida | 2010 | Notas baixas nas provas e avaliações |
| Dore e Luscher | 2011 | Rendimento escolar, repetência, transferência para outra escola, trabalho, desinteresse em seguir estudos, problemas na escola, pessoais e sociais. |
| Araújo | 2013 | Hábito de não estudar, saúde, uso de drogas, desmotivação, dificuldades em acompanhar as disciplinas, notas ruins, reprovação, gravidez, relacionamento ruim professor-aluno e vice e versa, formação anterior ruim, escolha por outro curso. |
| Almeida e Ferreira | 2014 | Trajatória escolar, aspectos relacionados a família, escola e comunidade, grupos de amigos, valores. |
| Narciso | 2015 | Desmotivação, falta de interesse, conhecimento limitado, saúde, renda, dificuldade de entendimento dos conteúdos, financeiros, ausência das aulas, qualidade do ensino, reprovação. |
| Zibenberg | 2016 | Alunos que não apresentam disposição social |
| Souza | 2016 | O desempenho do estudante, a identificação com o curso, integração da parte pedagógica, psicológica e do serviço social. |
| Ferreira | 2017 | Dificuldades financeiras, mudança de cidade, desemprego, trabalhar para ajudar a família, dificuldade de estágio, problemas relacionados à saúde pessoal e familiar, baixo desempenho escolar. |
| Santos | 2017 | O trabalho para sustentar a família, falta de apoio da família, filhos, gravidez, locomoção, distância da escola ao local que reside, notas baixas e reprovação. |
| Wentz e Zanelatto | 2018 | Não conhecer previamente o curso; dificuldade de acesso à escola, má operacionalização do curso pela instituição de ensino. |
| Oliveira | 2019 | Condições político-sociais e educacionais e fatores relacionados ao estudante como experiências anteriores, atitudes e comportamentos. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se também que existe uma dessemelhança em relação a outras causas apontadas pelos autores, como por exemplo: qualidade do ensino, gravidez, ausência das aulas, relacionamento ruim professor-aluno e vice e versa, grupos de amigos e valores. Todos esses fatores parecem definir as causas que levam os alunos à evasão do curso técnico integrado. Para Wentz e Zanelatto (2018), a evasão escolar é uma constante preocupação de todos os envolvidos na educação, das instituições de ensino da sociedade como um todo. Segundo esses autores, as altas taxas de evasão constatadas no cotidiano das instituições de ensino apontam para a necessidade de identificar suas principais causas de maneira que se possa compreender e planejar ações para combater esse fenômeno.

Além da literatura sobre a evasão, para ampliar a compreensão, foi estudado o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹ (2014), que enfatiza como relevantes para o estudo da evasão os seguintes pontos:

- a) acesso às instituições; b) dificuldades de relacionamento do estudante (seja com professores, diretores e colegas de sala); c) fatores socioeconômicos; d) inserção do estudante no mundo produtivo; e) modelo de ensino escolar e suas valorações;

¹ Este documento foi elaborado por uma comissão integrada por representantes da SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013 e da Rede Federal de Educação Profissional.

f) problemas de aprendizagem; e g) resistência às leis da educação profissional e às perspectivas de seus alunos (BRASIL, 2014, p. 18).

Nesse documento orientador consta também uma organização dos fatores motivadores para a evasão e a retenção dos alunos nesses cursos em três categorias: fatores internos às instituições, fatores externos às instituições e fatores individuais (BRASIL, 2014). Em relação aos fatores internos às instituições de ensino, são admitidos como problemas desencadeadores da evasão do curso fatores relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão didático-pedagógica da instituição e à gestão administrativa (BRASIL, 2014). Estes fatores mostram a necessidade de ações por parte da instituição de ensino que possam fortalecer a oferta educativa.

No que diz respeito aos fatores individuais, o documento orientador aponta para características específicas do estudante que desencadeiam fatores como, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de adaptação à vida acadêmica, questões de ordem familiar ou pessoal, questões financeiras da família ou do estudante, e qualidade da formação escolar anterior, dentre outros (BRASIL, 2014). Já em relação aos fatores externos que levam à evasão ou à retenção dos estudantes, no documento orientador consta que estão diretamente relacionados às dificuldades financeiras do estudante e a questões específicas em relação à futura profissão.

Dentre esses fatores, estão as dificuldades financeiras e sociais, avanços tecnológicos, políticas de educação profissional e tecnológica, oportunidade de trabalho, reconhecimento social do curso, valorização profissional e questões financeiras da própria instituição (BRASIL, 2014). Esse documento aponta ainda que as instituições de ensino devem criar medidas para a melhoria de todas essas questões relacionadas à evasão ou a retenção dos alunos desses cursos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir os objetivos deste estudo, a pesquisa realizada tem caráter qualitativo e exploratório. A pesquisa qualitativa, de acordo com Martins (2004), favorece a análise dos processos através dos estudos das ações sociais individuais ou em grupos. Além do estudo teórico, realizou-se uma análise documental incluindo como fontes um documento do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) com dados referentes aos alunos, o projeto pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, e as legislações vigentes e referentes à educação tecnológica no Brasil.

Foi realizada ainda uma pesquisa de campo no ano de 2019 em um *campus* do CEFET-MG, especificamente no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Esse estudo observou princípios éticos, de acordo com a Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012), com aprovação conforme Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 3.848.392, em 19 de fevereiro de 2020.

Os participantes da pesquisa de campo foram 26 alunos, de um total de 31 alunos matriculados no ano de 2017 no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e frequentes no terceiro ano deste curso em 2020, sendo 42% do gênero feminino e 58 % do gênero masculino, com idades: 16 anos (15,38%), 17 anos (50%) e 18 anos (34,61%). A seleção dessa amostra se deveu por serem concluintes do curso pesquisado e terem, portanto, vivenciado a evasão de alguns colegas no decorrer desse curso.

No que tange aos egressos, pesquisou-se uma amostra composta por 12 alunos que receberam o certificado de conclusão desse curso em outros anos, sendo 42% do gênero feminino e 58% do gênero masculino, com idades entre 18 e 28 anos, sendo que a maioria (33,33%) está com 22 anos. O contato com esses alunos foi estabelecido a partir de uma busca nos arquivos do registro escolar do CEFET-MG pesquisado, e a relevância dessa amostra é justificada pelo fato dos egressos poderem contribuir para o conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes desse curso, visto que vivenciaram todo o processo até a conclusão do curso Técnico em Informática.

Os alunos que evadiram desse curso antes de realizar o estágio não concluindo o curso Técnico em Informática também foram admitidos como participantes, no intuito de colocarem suas percepções em relação às causas da evasão desse curso. Responderam ao respectivo questionário cinco alunos, sendo 40 % do gênero feminino e 60% masculino, com idades entre 19 e 25 anos.

Participaram também 23 professores do ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, sendo 74% do gênero masculino e 26% do gênero feminino, com idades entre 28 e 59 anos, os quais responderam ao respectivo questionário. Em relação à formação, 22 dos professores pesquisados concluíram um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e um professor fez Pós-Graduação *Lato Sensu*.

A pesquisa de campo foi realizada em duas fases. Na primeira fase os participantes, maiores de 18 anos, conheceram o objetivo do estudo e assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),” concordando em participar do estudo, que seguiu os princípios observando a Resolução nº 466/12. Também foram apresentados os objetivos deste estudo e os respectivos termos aos alunos menores de 18 anos: “Termo de Assentimento (TA)” para sua assinatura, e o TCLE para a assinatura de seus responsáveis. Após essa etapa, foram aplicados os respectivos questionários para os pesquisados.

Na segunda etapa, passou-se a realizar análise dos dados coletados de forma qualitativa, fundamentadas no estudo teórico realizado e na análise documental e observação dos aspectos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Essas análises de conteúdo foram realizadas com o auxílio do software para análise qualitativa, o MaxQDA, que consiste em um software para análise qualitativa de dados em diferenciados suportes, como gravações em áudio/vídeo, transcrições, revisões de literatura, textos e entrevistas, entre outros. Desta forma, a seção que segue traz os resultados e discussões desses dados.

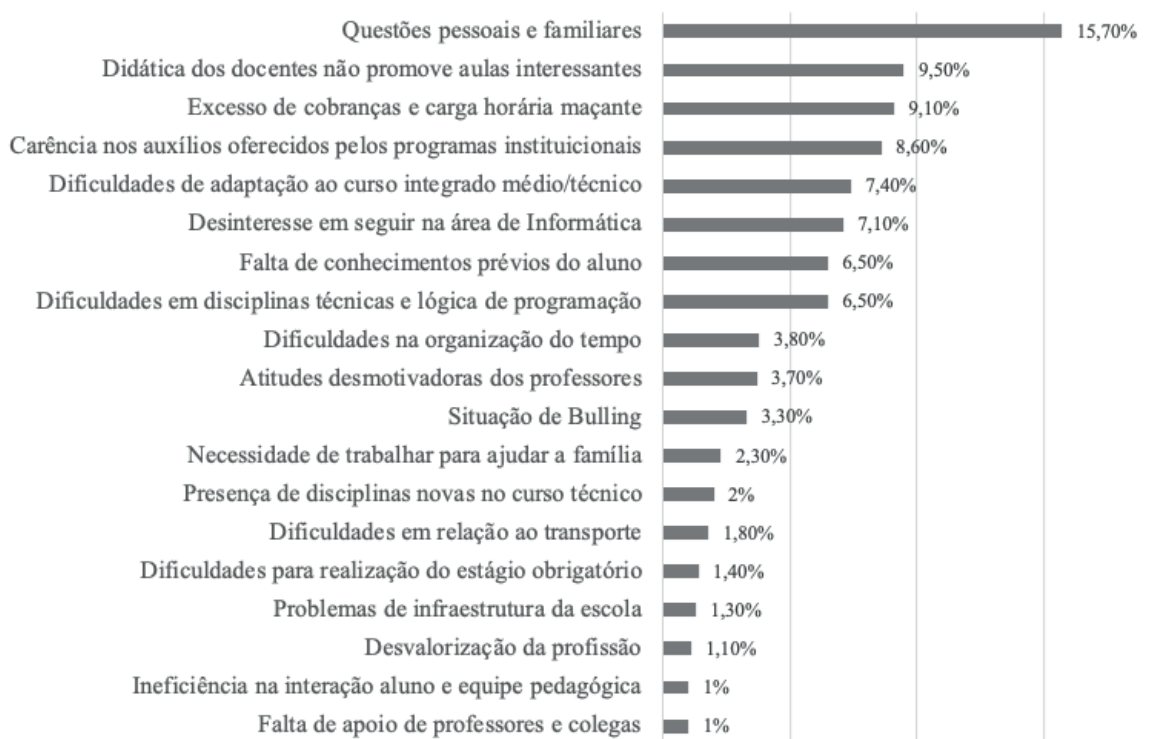
4 EVASÃO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA: CONCEPÇÕES DOS PESQUISADOS

Neste estudo, adota-se a definição de concepção apresentada por Garnica (2008), para quem as concepções têm como base as ações, as crenças, as experiências, juízos e percepções. Ainda segundo o autor, as concepções criam nos seres humanos hábitos e maneiras de intervir e estão sempre sendo transformadas. Desta forma, o ponto de vista das pessoas sobre alguma coisa é elaborado e se torna operacional, de acordo com suas concepções. Desta maneira, conhecer a percepção dos pesquisados sobre a temática de estudo é relevante para a compreensão do que entendem ser fatores influenciadores na evasão do curso pesquisado.

Após leitura cuidadosa e atenta das respostas dos pesquisados, coletadas nos questionários *Google Forms*, foram evidenciadas categorias temáticas, que foram cadastradas como códigos no MaxQda. Segundo Bardin (2016), essa fase é importante para que o pesquisador conheça a realidade estudada e entenda as nuances presentes nas respostas de seus pesquisados. Em seguida, foram alocados segmentos de respostas dos pesquisados condizentes a tal categoria temática em cada um desses códigos.

O Gráfico 1, elaborado no MaxQDA, mostra a frequência de segmentos codificados em cada uma das categorias ou códigos, segmentos esses das respostas de docentes, discentes, egressos e evadidos do curso Técnico em Informática do *campus* do CEFET-MG pesquisado.

Gráfico 1– Frequência de segmentos de respostas codificados



Fonte: Elaborado pelo autor no MaxQda

Narciso (2015) evidencia a necessidade de conhecer aspectos inerentes à escola, a vida escolar dos alunos e aos processos de ensino e de aprendizagem que vêm influenciando na evasão dos alunos. O foco neste artigo foi colocado nas categorias temáticas evidenciadas nas respostas dos pesquisados que se apresentam com maior frequência no gráfico, quais sejam: “Questões pessoais e familiares”; “Didática dos docentes não promove aulas interessantes”; “Excesso de cobrança e carga horária maçante” e “Carência nos auxílios oferecidos pelos programas institucionais”.

Nota-se no Gráfico 1 que 15,7% de segmentos das repostas dos pesquisados codificados estão na categoria temática “Questões pessoais e familiares”. Segundo Dore e Luscher (2011), os problemas familiares estão entre os principais fatores que culminam na evasão. Almeida e Ferreira (2014) apontam como necessárias medidas sociais eficazes que auxiliem o estudante para que fatores de ordem financeira como o desemprego, a falta de infraestrutura familiar e a própria desmotivação dos familiares em relação ao ato de estudar não o levem a evadir-se do curso. Depoimentos como, “seu pai nunca estudou e está vivo até hoje” ou “estudar gasta muito tempo e você precisa trabalhar para ajudar em casa” estão presentes nas respostas dos estudantes que se evadiram. Nessa direção, o aspecto cultural e a participação da escola podem contribuir para que não haja a evasão.

As análises mostram que há questões apontadas pelos discentes em suas respostas sobre a evasão que merecem atenção. Por exemplo, o aluno A3 afirmou que seu avô precisou “tomar um remédio caro, e eu já pensei em sair da escola para trabalhar e pagar o remédio para ele, mas felizmente, depois de um tempo, conseguiu pelo SUS”. O estudante evadido EV1 também menciona questões familiares nos seguintes termos: “Durante o tempo que estive na cidade que estudava, minha avó paterna faleceu e toda minha família morava em Cruzília, este foi o motivo da desistência.” Para o egresso E1, “até mesmo questões de saúde familiar afetam, e muito, o psicológico do aluno, como o caso de uma colega da minha classe que desistiu do curso por esses motivos”. A resposta do professor P17 vai ao encontro do que esses estudantes salientaram ao afirmar que “fatores pessoais, familiares, influenciam muito o rendimento do estudante”.

Almeida e Ferreira (2014) mencionam que a sociedade tem dificultado a articulação entre o trabalho e o estudo. Assim, fatores sociais e culturais da própria instituição de ensino têm elevado os índices da evasão escolar. Para Araújo (2013), os fatores pessoais e familiares que levam à evasão estão ligados ao hábito de não estudar, saúde, uso de drogas, desmotivação, notas ruins, reprovação, gravidez, relacionamento ruim professor-aluno e vice e versa, formação anterior ruim, dificuldades em acompanhar as disciplinas, escolha por outro curso.

Um dado que chamou bastante a atenção nesta pesquisa é a categoria temática “Didáticas dos docentes não promovem aulas interessantes”, com 9,5 % de frequência, conforme mostra o Gráfico 1. Essa perspectiva aponta a escola e os docentes como possíveis

responsáveis pela evasão escolar, quando o professor como o ponto central da educação pode confluir para a promoção do desenvolvimento do discente. Em relação a essa categoria, pode-se notar que várias das respostas dos pesquisados apontam esse fator para a evasão, como por exemplo, a resposta do aluno A25, ao mencionar que enfrentava muita dificuldade quando não conseguia compreender os conteúdos, e declarou, “[...] você acaba se perdendo e não conseguindo compreender as aulas o que pode levar à desistência.” O aluno A20 salientou: “[...] além disso, a didática do professor é muito importante para manter o aluno motivado e nem sempre é boa,” o que vem mostrar que há um distanciamento entre o que se ensina e o que se aprende.

Ainda nessa mesma direção, um dos egressos desse curso, E4, declara que “[...] era utilizada uma metodologia tecnicista, que se concentrava mais na utilização de ferramentas de estudo, nesse caso os computadores, do que no lado humano de cada aluno”. Já o estudante evadido EV5 disse que “um dos fatores que acarretaram a minha desistência é que alguns dos professores não pareciam tão instruídos didaticamente”. Um dos docentes, o professor P3, afirmou: “acredito que em alguns momentos pode não haver alguma metodologia adaptada aos alunos.” Aproximando mais o olhar, é possível perceber que os alunos preferem desistir, ao invés de insistir enfrentando todas essas adversidades para continuar no curso. Em momento nenhum eles dizem que retomaram suas dúvidas em relação ao conteúdo com o professor. Eles afirmam que não conseguiram compreender as aulas e que isso os levou à desistência.

Percebe-se aqui como a didática do professor é fundamental para se evitar a evasão. Se esse professor tivesse outra postura ao ensinar o conteúdo e avaliar se os processos de ensino e de aprendizagem estão realmente acontecendo, talvez ele percebesse que alguns alunos estão aprendendo, enquanto outros alunos estão enfrentando grandes dificuldades e necessitam de outras formas para aprender. Narciso (2015) aponta que fatores como dificuldade de entendimento do conteúdo e qualidade do ensino podem promover a evasão. Se o professor utilizar metodologias de ensino que envolvam os alunos, poderá contribuir para a aprendizagem dos alunos e a permanência deles no curso, bem como para a melhoria da qualidade da educação. Um professor motivador suplanta muitas vezes o próprio problema financeiro. Se o aluno se sente inserido no curso, no sistema, se ele se percebe como parte importante do processo tanto pela instituição quanto pelo professor (principalmente), dificilmente optará pela evasão, pois ele se sente à vontade para conversar com esse professor e expor suas dificuldades.

Para o professor P6, “[...] muitos alunos já vêm para o CEFET com defasagem de aprendizagem”. Indo ao encontro dessa resposta, o professor P3 mencionou que o aluno vem com defasagem em matérias básicas, “com certeza, principalmente em matemática”. Tais fatores contribuem para que o aluno se sinta desinteressado em seguir no curso Técnico de Informática. É preciso que a instituição promova ações que possam amenizar essa

defasagem, pois, se há uma perspectiva do problema, talvez não seja tão difícil promover estratégias para solucioná-lo. Isto porque um dos principais objetivos do curso Técnico de Informática é formar técnicos conscientes e responsáveis na área, o que, ao que parece, precisa ser vivenciado nas práticas pedagógicas pelos docentes deste curso. A aproximação destes com os alunos pode diminuir consideravelmente os índices de evasão e a devolutiva de mais técnicos em informática para a sociedade.

A categoria temática “excesso de cobrança e carga horária maçante” que, conforme mostra o Gráfico 1, apresenta 9,1% de frequência de segmentos codificados, mostra-se como outro fator desencadeador de evasão. Para Balta (2017), entre os fatores institucionais que colaboram para a evasão está o excesso de atividades e a ampla carga horária de aulas. Como representativos dessa categoria temática, excertos de respostas de alguns dos pesquisados podem ser apresentados, como por exemplo, o estudante A20 reclama que “a quantidade de matérias, ao período integral e a quantidade de conteúdo/trabalho/provas” pesa muito no dia a dia. O egresso E2 expõe que o volume de conteúdo e o aprofundamento têm contribuído muito no desempenho dos estudantes: “acredito que não seja a quantidade de atividades acadêmicas, mas a intensidade dada a elas”. O aluno evadido EV2 reclama que “os horários de aula do CE-FET eram intensos. Eu nunca dormia antes de meia noite e sentia os efeitos de dormir pouco durante a semana”.

Esse fator está contemplado no documento orientador (BRASIL, 2014a) que cita, dentre as diversas causas que levam os alunos à evasão, as dificuldades dos estudantes em adaptar-se ao curso por ser integrado e demandar muito mais tempo para as aulas e as atividades realizadas. De acordo com o professor P9, muitos alunos não conseguem dar conta da quantidade de conteúdos “porque não dão conta de acompanhar o ritmo e as exigências do curso”. Para Silva Filho e Araújo (2017), o tempo ampliado de permanência desses estudantes na escola e o excesso de conteúdos ministrados são fatores que provocam a evasão nos cursos técnicos.

Outro fator influenciador que leva o estudante a evadir do curso é a “carência nos auxílios que são oferecidos pelas instituições de ensino”, que, como mostra o Gráfico 1, apresenta 8,6 % de frequência de segmentos de respostas dos pesquisados. Segundo Machado (2009), muitos estudantes têm que trabalhar para ajudar a família por causa das dificuldades econômicas e financeiras que a família passa naquele momento, e esse é um fator preponderante para a maioria dos evadidos. O evadido E6 afirma que desistiu do curso por falta de auxílios: “Sim, tentei conseguir bolsa mais de uma vez, porém não consegui auxílio financeiro”. O evadido EV2 respondeu: “Não consegui auxílio financeiro, pois a burocracia necessária me desmotivou a tentar o processo”.

A egressa E4 aponta que o auxílio que ela conseguiu foi importante para sua permanência na instituição: “Tive muita sorte por ter sido contemplada com uma bolsa de iniciação científica, pois foi isso que me fez permanecer no curso e ver que poderia

ser útil para mim no futuro”. O professor P9 concorda com essa dificuldade em sua resposta “seria interessante que todos os alunos que atestam situação hipoeconômica familiar tivessem uma bolsa de auxílio garantida”. Segundo Almeida e Ferreira (2014, p.4), as questões econômicas são influenciadoras na evasão dos estudantes e assim, “o combate da evasão escolar demanda o coletivo da escola disposto em contribuir na construção de ações rumo à efetivação real da escola para todos”. Corroborando, Narciso (2015) também aponta que as dificuldades financeiras estão entre os principais motivos da evasão desses alunos, o que demanda políticas públicas mais atentas e inclusivas.

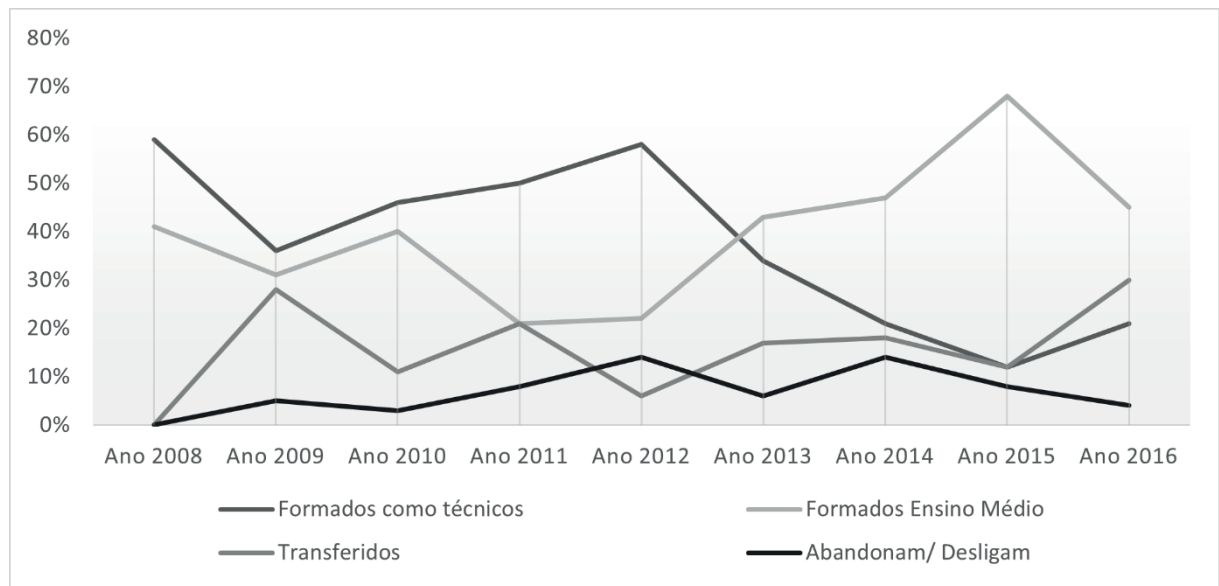
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de verificar a quantidade de alunos matriculados, formandos, evadidos e transferidos no Curso Técnico em Informática, num primeiro momento foi consultado o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e coletados dados dos relatórios finais das turmas ingressantes de 2008 a 2016, pois até os alunos ingressantes em 2016 estariam formados no curso técnico em 2019, tendo já cumprido o estágio. Esses dados foram tabulados e estão apresentados no Gráfico 2, que mostra o número de alunos ingressantes por ano; o número de alunos que formaram no curso técnico por ano; o número daqueles que terminaram somente o ensino médio, pois não fizeram o estágio obrigatório; o número de alunos transferidos, e o número daqueles que abandonam e ou se deligaram desse curso no campus do CEFET-MG pesquisado.

De acordo com o Gráfico 2, observa-se que no primeiro ano do curso Técnico em Informática, ano 2008, não houve desistência. Aproximadamente 59% dos alunos concluíram o curso técnico e 41 % se formaram somente no ensino médio. No ano de 2009 observa-se que somente 36% dos alunos matriculados chegaram a concluir o curso Técnico em Informática. Já em 2014 e em 2016 apenas 21% dos alunos matriculados nesse curso o concluíram. Observa-se ainda que em 2015, por exemplo, dos 34 (100%) alunos matriculados no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, apenas 4 (12%) o concluíram, e dos 33 (100%) alunos matriculados em 2016 nesse curso, somente 21% (7) se formaram como técnicos, e 45% (15) concluíram somente o ensino médio, não retornando para fazer o estágio obrigatório para concluir o técnico.

Percebe-se ainda que há uma quantidade significativa de alunos que foram transferidos para outras escolas, que abandonaram e ou desligaram-se do curso técnico integrado ao ensino médio. Ou seja, esses números acabam computando no somatório daqueles que se matricularam nesse curso e não concluíram o curso técnico, juntamente com aqueles que concluíram somente o ensino médio.

Gráfico 2 – Dados de acompanhamento de alunos ingressantes no Curso Técnico em Informática



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de Registro Acadêmico da Instituição Pesquisada.

Retomando as análises dos dados obtidos nas respostas dos pesquisados, pode-se dizer que os alunos que se evadiram do curso Técnico em Informática apontaram que tinham dificuldades para compreender os conteúdos ministrados e para se dedicar ao curso, pela necessidade de trabalhar para ajudar a família. Alguns alunos apontaram como fatores para a desistência desse curso notas baixas, problemas familiares e a não identificação com o curso. Ficou evidente, também, que para alguns alunos, egressos e docentes, pensar em desistir desse curso se deve à dificuldade de compreensão devido às metodologias utilizadas pelos docentes; ao excesso de cobrança e carga horária; à carência nos auxílios oferecidos pelos programas institucionais; às dificuldades de adaptação ao curso integrado médio/técnico. E ainda como fatores para a evasão foram evidenciadas: a dificuldade de compreensão dos conteúdos; a dificuldade em disciplinas técnicas e em lógica de programação; falta de conhecimento prévio do aluno; atitudes desmotivadoras dos professores; presença de disciplinas novas do curso técnico; dificuldades em relação ao transporte; dificuldades para realização do estágio obrigatório; desvalorização da profissão e a falta de apoio de professores e colegas.

Sistematizando, estudar a literatura, analisar o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e analisar os dados obtidos através dos pesquisados possibilitou perceber que há vários fatores da evasão que se assemelham, como o desinteresse pela área, a não identificação com o curso, dificuldade de aprendizagem, necessidade de trabalhar para ajudar a família, questões familiares e pessoais, questões financeiras, falta de flexibilização curricular, formação anterior, formação continuada do professor, parte pedagógica, psicológica e serviço social.

Existem fatores motivadores para a evasão que não foram mencionados no documento orientador, mas que estão na literatura estudada e que também foram apontados pelos pesquisados como: excesso de atividades acadêmicas, morar na zona rural, locomoção, distância da escola, notas baixas, repetência, dificuldade em acompanhar as aulas, hábito de não estudar, alunos que apresentam dificuldade de interações sociais. Ainda há fatores que foram evidenciados nas respostas dos pesquisados e no documento orientador, mas não foram mencionados na literatura, quais sejam: relação família-escola, valorização da profissão e motivação do professor.

Há também os fatores que foram apresentados na literatura e que não foram apontados pelos pesquisados e nem pelo documento orientador, que são: profissão dos pais e a qualidade do ensino. E ainda há alguns fatores colocados pelo documento orientador que não foram evidenciados na literatura e nem pelos pesquisados, que são: políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica; gestão administrativa e financeira da unidade de ensino, gestão acadêmica do curso, processo de seleção e política de ocupação das vagas e questões relacionadas à infraestrutura da instituição.

Entende-se que esses fatores desencadeadores da evasão no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio podem ser entendidos em duas categorias: a categoria socioeconômica e a categoria relação professor-aluno. A categoria socioeconômica abarca a família, o sistema de ensino e a infraestrutura disponibilizada pelo governo. A categoria referente à relação professor-aluno envolve pensar no professor e em seu papel relevante para que haja a permanência dos alunos no curso. Isto envolve desde a formação inicial, passando pela formação continuada, uso de tecnologias e metodologias de ensino que envolvam os alunos para que sejam ativos no processo educativo, o que também exige um repensar em relação à flexibilização curricular com a realização de projetos interdisciplinares.

Alunos envolvidos e professores do curso Técnico em Informática bem preparados e motivados, além do estreitamento na relação entre ambos, pode ser uma combinação que resulte em bons resultados em relação à manutenção dos estudantes nesse curso até a conclusão. Desta forma, entende-se ser o problema “relação professor-aluno” passível de transformação com ações colaborativas entre docentes e gestão escolar no sentido de haver a formação continuada que aborde a inovação das aulas para que amplie a compreensão dos conteúdos pelos alunos e de sua participação nas aulas em prol de resultados promissores e diminuição dessas taxas altas de evasão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o primordial para o sucesso das instituições de ensino em relação ao maior número possível de concluintes dos cursos que oferece é conseguir estabelecer uma política de apoio para esses alunos, em todos os sentidos, para que se sintam acolhidos e participantes do processo educativo no curso que escolheu até a conclusão.

Ao analisar a missão da instituição de ensino pesquisada, observa-se que compreende a promoção de uma formação integral de um profissional que tenha competências técnicas e éticas e que seja comprometido com as transformações culturais, políticas e sociais, e, desta forma poderá contribuir com a cidadania, de maneira que esses jovens possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, observou-se um desencontro entre essa missão estabelecida pelo CEFET-MG e o que foi constatado nas percepções dos pesquisados sobre a evasão do curso Técnico em Informática do *campus* pesquisado, pois, além dos fatores familiares, foi destacada a relação professor-aluno como determinante no alto índice de evasão desse curso.

Desta maneira, compreende-se com este estudo que é preciso de um trabalho realizado por uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais comprometidos, que possam atuar preventivamente em relação à evasão, identificando os fatores e combatendo as causas antes que a evasão aconteça. Entretanto, sabe-se que isso não é uma tarefa fácil. Nessa direção, será necessário um trabalho mais incisivo por parte do CEFET-MG e dos atores do processo educativo no *campus* pesquisado, com estratégias para combate ao alto índice de evasão no Curso Técnico em Informática. É preciso que ocorram permanentemente atitudes que motivem e despertem o interesse dos estudantes em continuar seus estudos nos cursos que ingressaram. Atitudes desmotivadoras e práticas pedagógicas dos docentes com vestígios de um ensino tradicional e tecnicista são evidenciadas como fatores desencadeadores da evasão nesse *campus* pesquisado, o que implica a necessidade de formação docente, que poderá incluir aportes teóricos e metodológicos que auxiliem o professor a promover aulas mais inovadoras em que os alunos tenham papel mais ativo e consigam atingir a aprendizagem.

Assim, entende-se indispensável uma longa discussão no CEFET-MG sobre a evasão e suas causas, e um trabalho colaborativo que cuide da permanência do aluno. Dentre as tomadas de decisão preventivas pode estar a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, de maneira a fazer uma distribuição mais homogênea das disciplinas técnicas nos três anos de duração desse curso, e uma revisão em relação à quantidade de atividades realizadas pelos alunos. De modo especial, a relação professor-aluno necessita assentar-se no princípio de formação do aluno para a cidadania e para o trabalho, entretanto, com base em ideais de solidariedade humana. Desta maneira, o professor precisa estar sempre atento ao seu aluno pois, antes de se tornar um técnico em informática ou um futuro universitário, é um ser humano com uma história familiar, valores e sonhos. O que essa pesquisa traz de novo é apresentar a relação professor-aluno como uma importante vertente na evasão do Ensino Técnico de Informática do CEFET-MG. Advoga-se que a análise crítica dos dados coletados apresentada no item 5 deste trabalho revela que os fatores causadores da evasão podem ser afunilados em dois fatores: fator socioeconômico e fator relação professor-aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carolina de. **Trajetórias de escolarização, vida escolar e abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena MG**. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010. Disponível em: <http://cursos.ufrjr.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Ana-Carolina-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ALMEIDA, Tania Mara Oliveira; FERREIRA, Maria das Graças. Evasão na educação profissional: vencendo os desafios. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação (org.). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: Cadernos PDE, 2014. v.1, p. 2-22. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_dtec_artigo_tania_mara_de_oliveira_almeida.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

ARAUJO, Cristiane Ferreira de. **A evasão na educação profissional de nível técnico: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/902/1/Cristiane%20Ferreira%20de%20Araujo_seg.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BALTA, Orico dos Santos. **Oportunidade versus evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 05 nov. 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100=15742011000300007-&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2020.

FERREIRA, Maria Cristina Afonso. Acesso, evasão, permanência escolar na Rede Federal de Ensino. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23763_12666.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, v.

34, n. 3, p. 495-510, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28102>. Acesso em: 20 out 2010.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática**: nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, MG (2002 a 2006). 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília: 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/rsux6hz>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007. Acesso em: 25 mar. 2020.

NARCISO, Luciana Gusmão de Souza. **Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Câmpus Arinos)**: exclusão da escola ou exclusão na escola?. 2015. 262f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159413>. Acesso em: 25 mar. 2020.

OLIVEIRA, Flávia Alves de Castro. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante**: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano (Campus Ceres). 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/580>. Acesso em: 25 mar. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 105-125, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000400006&script=sci_arttext&tln-g=pt. Acesso em: 03 mai. 2019.

SANTOS, Talitha Araújo. **Evasão e permanência da educação profissional técnica de nível médio do Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2017. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2005785&key=2048f4480b518644f2dd24e3182b41c8>. Acesso em: 03 mai. 2019.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 03 out. 2019.

SOUZA, Juriana Ana da Silveira. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 6, p. 19-29, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3498>. Acesso em: 23 jun. 2020.

WENTZ, Andréia Garcia; ZANELATTO, Elisângela Mara. Causas da evasão escolar do ensino técnico. **Revista Signos**, v. 39, n. 2, p. 115-131, 2018. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1992>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. 2016. 114f. Dis-

sertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151262>. Acesso em: 25 mar. 2020.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: QUE ENCRUZILHADA É ESTA? PARA QUÊ? PARA QUEM?

THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL REFORM: WHAT CROSSROADS IS THIS? FOR WHAT? AND FOR WHOM?

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA BRASILEÑA: ¿QUÉ ENCRUCIJADA ES ESTA? ¿PARA QUE? ¿PARA QUIEN?

José Ernandi Mendes¹

<https://orcid.org/0000-0001-5253-1565>

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros²

<https://orcid.org/0000-0003-0530-2748>

Resumo: O artigo tem como tema central a Reforma do Ensino Médio instituída pela lei nº 13.415, de 2017. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, valendo-se de levantamento bibliográfico e documental para o alcance do objetivo norteador de pontuar e analisar os elementos sociais, políticos e econômicos que determinaram a implementação desta reforma. O contexto político brasileiro, de 2013 até o ano de 2020, é marcado pelo *impeachment* que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, alçando seu vice-presidente Michel Temer à presidência da República, que foi sucedido por Jair Bolsonaro, político de extrema-direita, eleito na campanha presidencial de 2018. A Reforma do Ensino Médio mostra-se articulada aos anseios empresariais na área de educação que, articulada ao projeto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aponta uma formação para o mercado, acrítica, mediante esvaziamento das ciências humanas. O cenário político e econômico pelo qual atravessa o Brasil impõem aos educadores e educadoras a tarefa histórica de construção de uma contra hegemonia mediante um projeto de escola e de currículo que efetivamente contribua para o desenvolvimento de uma educação integral e multidimensional.

1 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à UECE. Coordenador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris-França. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Graduado em Pedagogia pela UFC. E-mail: ernandi.mendes@uece.br

2 Professora de Biologia pertencente à Rede de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Jaguaribe, com intercâmbio no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal. E-mail: francisca.medeiros2@prof.ce.gov.br

A reforma do Ensino Médio: que encruzilhada é esta?...

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Interesses do mercado. Educação pública. Democracia.

Abstract: This work discusses as a central theme the reform of high school curriculum in Brazil enacted by law 13.415, of 2017. The methodological approach adopted is qualitative, using bibliographic and documentary researches to point out and analyze the social, political and economic elements involved in the implementation of this reform. The Brazilian political context, from 2013 to 2020, is marked by the impeachment of then-President Dilma Rousseff, passing the position of supreme leader of the nation to her vice-president Michel Temer, who was succeeded by Jair Bolsonaro, far-right politician, elected in the 2018 presidential campaign. The reform of high school shows itself articulated to business aspirations in the area of education, which articulated with the BNCC project – National Common Curricular Base, points to training for the market, uncritical, through the emptying of the human sciences. The political and economic scenario through which Brazil is going through imposes on educators the historical task of building a counter-hegemony through a school and curriculum project that effectively contributes to the development of an integral and multidimensional education.

Key words: Reform of Brazilian High School. Neoliberalism. Capitalis interests. Public education. Democracy.

Resumen: El artículo tiene como tema central la reforma del currículo de la educación secundaria brasileña instituida por la ley 13.415, de 2017. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, utilizando un levantamiento bibliográfico y documental para puntuar y el contexto político brasileño, de 2013 a 2020, está marcado por el juicio político que destituyó a la presidenta Dilma Rousseff, elevando a la presidencia de la república a su vicepresidente Michel Temer, a quien sucedió Jair Bolsonaro, un político de extrema derecha, elegido directamente en 2018. La reforma de la enseñanza media se muestra articulada a aspiraciones empresariales en el área de la educación, que articulada con el proyecto BNCC – Base Curricular Común Nacional, apunta a una formación acrítica para el mercado, a través del vaciamiento de las ciencias humanas. El escenario político y económico por el que atraviesa Brasil impone a los educadores la tarea histórica de construir una contrahegemonía a través de un proyecto escolar y curricular que contribuya efectivamente al desarrollo de una educación integral y multidimensional.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria. Neoliberalismo. Educación para el mercado. Educación pública y democracia.

INTRODUÇÃO

Um passar de vista pela história da educação do Brasil, pode-se constatar que as políticas educacionais no Brasil não fomentaram economicamente um projeto de escola que valorizasse as vivências sociais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (ARROYO, 2013). Da mesma forma, essas políticas demonstraram pouco apreço pela valorização do magistério no que se refere às condições para o fazer pedagógico e a formação inicial/continuada, embora as leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) se constituam em conquistas relativas à regulamentação da docência. Colocaram historicamente, em segundo plano, a valorização dos salários e das carreiras dos professores, de forma que essa dura realidade acentuou a sensação de mal-estar do viver docente (MENDES, 2005). Deste modo, como destaca

Arroyo (2013), o percurso escolar dos alunos frequentemente fica exposto à precarização do trabalho docente.

Se as condições de aprendizagem estão profundamente imbricadas com as condições do trabalho docente, do lugar destinado pelas elites à educação do povo, então delas não surgirão propostas de educação que satisfaçam os interesses das maiorias sociais. Por outro lado, a consciência dos trabalhadores, inclusive da educação, “normalmente manifesta-se impotente no relacionado à construção de alternativas políticas, não se reconhece como uma classe organizada capaz de lutar por seus interesses e os da educação” (MENDES, 2005, p. 287). É frente a esta constatação histórica que nos deparamos com a implantação da Reforma do Ensino Médio, na terceira década do século XXI.

Alguns estados brasileiros iniciam gradualmente o processo de mudança estrutural e curricular da rede de Ensino Médio, em conformidade com a lei nº 13.415, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

É sobre o Ensino Médio no contexto atual que este artigo trata, tendo como objetivos: (1) pontuar os elementos sociais, políticos e econômicos que determinaram a reforma do Ensino Médio do Brasil, mediante a lei nº 13.415; e (2) analisar as intenções da Reforma Educacional no Ensino Médio brasileiro, sob diferentes enfoques.

Para isto, foram percorridos os recentes fatos históricos que levaram o Brasil a modificar o Ensino Médio, através de substancial alteração da LDB/1996. A abordagem metodológica correspondente ao peculiar objeto de análise é qualitativa, valendo-se de um levantamento bibliográfico e de documentos produzidos nas políticas educacionais de âmbito nacional.

O recorte temporal é demarcado pelo ano de 2013, quando contraditórias manifestações de rua eclodem por todo o país, capitaneadas tanto pela direita como pela esquerda políticas brasileiras. As eleições presidenciais do ano seguinte, 2014, resultaram em uma polarização política com prenúncio de ameaça à democracia que se estenderia até os dias atuais (2022³). O resultado do pleito conduziu a presidenta Dilma Vana Rousseff à reeleição, seguida de grande devaneio conspirador do candidato derrotado Aécio Neves. Dois anos depois, ela sofreria um *impeachment*, posteriormente reconhecido como um golpe parlamentar-judiciário, como resultado da não coalização das forças políticas do Congresso Nacional, unidas à grande mídia e setores do Poder Judiciário. Então, o vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer, foi alçado à condição de presidente da República.

A direita no Brasil, como em outros lugares no mundo e em diferentes contextos históricos, vale-se de uma plataforma focada na bandeira da anticorrupção e de Estado Mínimo. No Brasil, agentes do Poder Judiciário arquitetam uma ardilosa campanha contra os

3 Esse trabalho foi escrito no ano de 2020, mais especificamente nas primeiras semanas que marcaram o início da pandemia da Covid-19. Nesta altura não tínhamos noção do nível de dor e sofrimento que marcaria a história da humanidade, a história do Brasil e as nossas histórias. É por esse motivo que no transcorrer deste artigo não haverá mais análises e reflexões sobre o contexto do período pandêmico que se prolonga nos anos seguintes ao de 2020.

setores democráticos, forjando processos penais sem provas. Uma imbricada articulação de mercado financeiro, ruralista, capital midiático e judiciário promove grande perseguição aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Lula, que se apresentava como o político líder das pesquisas para presidente do Brasil, foi impedido de se candidatar pela farsante Operação Lava Jato, comandada por procuradores que se articulavam ilegalmente com o juiz Sérgio Moro, conforme se desvendou posteriormente. No vácuo de representantes mais carismáticos aos olhos do povo, o ex-capitão do Exército Brasileiro e apologista da prática de tortura, Jair Messias Bolsonaro, se torna o principal candidato à Presidência da República na campanha presidencial de 2018, com uma narrativa de polarização contra os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de característica socialdemocrata. O discurso pseudomoralizante e conservador de Jair Bolsonaro obtém êxito nas eleições de 2018, colocando-lhe na presidência da república com significativa maioria dos votos.

No entanto, as exacerbações que se apresentam na disputa pela direção política do Estado brasileiro não são compreendidas apenas no âmbito da moralidade da coisa pública. O ponto central da disputa efetivamente está no papel do Estado, onde uns desejam aboli-lo completamente das políticas sociais, priorizando o máximo da privatização de empresas e serviços, e outros, ainda se compadecem dos graves problemas sociais que vitimizam grande parte da população brasileira, a partir do entendimento de que o Estado é um ator capaz de socorrer a vulnerabilidade social.

Se de um lado o contexto político nacional (2013-2022) revela ao mundo uma grave crise política e institucional, com contínuas manifestações populares frente aos ataques aos direitos humanos, à democracia e ao meio ambiente, expande-se a alienação social mediante a prática de *Fake News*, com todas as duras consequências para a sociedade, inclusive o aumento de ideias anticientíficas; por outro, a pandemia mundial ocasionada pelo Coronavírus (SARS-Cov-2) expõe, nos anos de 2020, 2021 e 2022, não só os problemas da saúde pública no mundo, mas escancara as características da crise que o sistema capitalista produziu através de exacerbada concentração de renda, da desigualdade social e da destruição da natureza, com aumento de CO₂ na atmosfera e, por conseguinte, o planeta Terra em risco. A pandemia revela as diversas faces da crise do sistema: econômica, sanitária, política e ambiental.

No cenário brasileiro, embora os governos petistas, no período de 2003 a 2016, tenham posto uma política econômica em correspondência aos interesses do mercado financeiro, sem impactar os fundamentos neoliberais do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) permitiu uma mudança brusca nas políticas públicas do país, com a implementação de uma agenda neoliberal para a diminuição do Estado e dos direitos dos trabalhadores, com ataques contra políticas sociais direcionadas aos setores mais vulneráveis da sociedade, a exemplo de pobres e negros. O vice-presidente Michel Temer, ao ser alçado à

presidência (2016-2018), encarrega-se de pesada agenda de austeridade econômica, com redução de investimentos na saúde e na educação e retirada de direitos trabalhistas. Esta agenda constituiu um prelúdio do que viria a ser uma guinada ultra neoliberal compatibilizada com uma perspectiva de acentuado conservadorismo político-cultural (APPEL, 2004), próprio da base política de apoio ao governo Bolsonaro, iniciado em 2019.

Associadas às medidas econômicas que limitam os gastos com educação e saúde em benefício do mercado financeiro, o governo Temer protagoniza a Reforma do Ensino Médio, também de interesse do mercado financeiro, tramitada e aprovada às pressas, excluindo do debate cientistas da área de educação e docentes de todo país.

O estudo desta reforma, ocorrida em 2017, reveste-se de grande importância pela intrínseca relação entre os interesses do mercado na área de educação e formação dos indivíduos que reproduz a estrutura social brasileira, e daí, decorre as preocupações centrais deste ensaio acadêmico: quais são as motivações políticas, econômicas e culturais desta reforma educacional voltada à educação básica? Em que medida os pressupostos desta alteração no ensino médio estão orientados por propostas do passado, com vistas a um futuro da juventude brasileira? Frente a este contexto educacional criado pela supracitada Reforma, quais desafios são postos aos educadores e às educadoras na luta por um Ensino Médio que efetivamente promova a equidade social?

É tentando responder às questões as quais a temática sugere, que se estruturou o texto da seguinte forma: primeiro realizou-se uma discussão sobre o contexto político brasileiro de 2013 até o ano de 2020, no qual surge a conhecida Reforma de Ensino Médio. Num segundo momento, buscou-se entender os elementos que motivaram as propostas de reformulação do Ensino Médio. Em seguida, refletiu-se sobre os desafios que a construção de um Ensino Médio de qualidade fundado nos parâmetros de equidade de oportunidades nos impõe.

Na primeira seção deste estudo focamos na compreensão do contexto político que permitiu a tramitação e promulgação da lei que reforma o Ensino Médio brasileiro.

O CONTEXTO POLÍTICO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Após o *impeachment*, ou melhor, após o Golpe de Estado, conforme Lowy (2021), contra a então presidente Dilma Rousseff, consumado em agosto de 2016, comandado no Congresso Nacional pelo deputado Eduardo Cunha – que posteriormente foi preso por improbidade administrativa, corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão de divisas –, o breve governo Temer (2016-2018) tem início, e rapidamente consegue aprovar as reformas neoliberais, que restringem o papel social do estado e atacam garantias de direitos à saúde, educação e trabalho, historicamente construídas em décadas de lutas democráticas.

As medidas econômicas e projetos de lei são votados, aprovados e efetivados por meio de Medidas Provisórias (MP), dispositivos legais para decisões urgentes e extraordi-

nárias, usadas quando não se quer seguir o rito padrão convencional do Parlamento. Devemos atentar que o uso demasiado da prática de MP descaracteriza o jogo do sistema democrático, acordado pelas próprias elites. O atentado à democracia é maior ainda quando se apresenta uma MP para alterar as bases da educação nacional e o Ensino Médio nacional à revelia dos milhões de docentes de um país de dimensões continentais. A gravidade da exclusão do debate está também relacionada às implicações econômicas, pedagógicas, políticas e administrativas de qualquer ação que envolva docentes de todo país neste nível de ensino.

Do governo Temer ao governo Bolsonaro, a correlação de forças políticas brasileiras com interesses econômicos neoliberais consegue tocar o seu projeto, mesmo que através de processos e medidas antipopulares nos parlamentos que, no caso, foram muitas, como o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55; a Reforma do Ensino Médio; a Lei da Terceirização; a Reforma Trabalhista; a Reforma Previdenciária; o aumento do fundo partidário; as tentativas de se fazer a antirreforma administrativa; privatizações de estatais; ataques às terras indígenas, florestas nacionais e parques ecológicos, dentre outros.

As medidas protagonizadas pelos setores dominantes têm em comum a defesa dos interesses do empresariado e setor financeiro em detrimento dos direitos dos trabalhadores e das maiorias sociais, senão vejamos:

- A PEC 55, aprovada e promulgada como Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, estabelece que os gastos com serviços públicos, tais como saúde, educação, estrutura física e de pessoal só poderá sofrer reajustes que acompanhem a inflação, pelo período de vinte anos;
- A Lei da Terceirização, nº 13.429/2017, permite a transformação de atividades fins como o magistério, a medicina, as atividades bancárias, como passíveis de serem terceirizadas;
- A Reforma Trabalhista, nº 13.467/2017, estabelece o aumento do tempo máximo de carga horária de trabalho de oito horas diárias para doze horas, diminui o tempo do almoço para 30 minutos, e permite a livre e desigual negociação entre patrão e funcionários para o parcelamento do salário do mês referente às férias;
- A Reforma da Previdência, promulgada na Emenda Constitucional 103, de 2019, alterou substancialmente as regras de contribuição para aposentadoria. As idades mínimas dos trabalhadores passam a ser 65 anos para os homens e 62 anos para as mulheres, e o tempo de contribuição é fixado em 40 anos ininterruptos para a aposentadoria no valor integral.

Percebe-se que todas as ações acima constituem-se parte de um projeto do capital em crise, que enxerga na espoliação da já sofrível classe trabalhadora a possibilidade de acumular riquezas, valendo-se da crescente exploração do trabalho e da salvaguarda de um estado que deve abrir mão de migalhas destinadas às políticas sociais, realocando-as para o setor privado. Nesta lógica, do neoliberalismo como fórmula na gestão do estado,

as dificuldades para os trabalhadores só tendem a aumentar com o crescimento de setores protofascistas à frente do governo federal.

É dentro deste contexto que há notadamente em curso no Brasil o crescimento de uma perspectiva ultra neoliberal, que constrói uma narrativa para legitimar e legalizar o conservadorismo retrógrado, fundamentalista, anticientífico e violento, apologético de valores políticos e sociais anteriores à Revolução Francesa, o que, de alguma forma, criará cisões no bloco de poder. Há violentos ataques aos diversos sujeitos sociais: pobres, negros, indígenas, ambientalistas, mulheres, comunidades LGBTQIA+, militantes políticos, professores e cientistas. Esses ataques não cessam, e com o impulso do fenômeno das Fake News nas redes sociais, inclusive com participação de familiares do presidente Bolsonaro, tendem a maior agressividade na anulação das lutas, direitos e bandeiras emancipatórias.

As ameaças supracitadas, das quais a área de educação não está isenta, impõem a todos os atores que compõem a educação brasileira, sobretudo docentes e pesquisadores, o grande desafio de organizarem-se democraticamente para o enfrentamento de perspectivas fascistoides, que, por sua vez, são contrárias à formação humana integral, que propiciem autonomia e criticidade aos sujeitos.

Surge disso o plano de criminalização da escola, de educadores e educadoras, e da própria ciência como pensamento, a partir de sórdida campanha contra a educação pública denominada de movimento “Escola Sem Partido”, que concretamente se põe como defensora do pensamento único e da pretensa neutralidade da educação, fomentando práticas de intimidação, delação e humilhação de docentes críticos da realidade social e da história de dominação das elites (MENDES; MEDEIROS, 2021), aos moldes do que se fazia na Ditadura Militar.

São tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. São tempos de jogar milhões ao desemprego, à ausência de direitos do trabalho, à falta de um futuro previdenciário; tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, dos sem-renda, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão, tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido. (ARROYO, 2019, p. 3)

No centro deste cenário brasileiro, a educação é usada nas dimensões econômicas e ideológicas como lugar estratégico das ações neoliberais e em “prol” do “Estado Mínimo”. Na Educação Superior, a campanha privatista também avança sobre a universidade pública através do Projeto de Lei (PL) nº 3076/2020 - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras. Sobre isso, Leher (2019) alerta: “Seu ponto central: onde na Constituição Federal se garantia financiamento adequado e autonomia de gestão financeira, estabelece-se agora a autonomia financeira, ou seja, vire-se”.

E, assim, o mercado promove investidas sobre as políticas educacionais mais gerais, através do FUTURE-SE, para o Ensino Superior, e a Reforma do Ensino Médio, para a Educação Básica. Entretanto, os grupos privados procuram espaço até dentro dos municípios, os quais têm a responsabilidade legal sobre a Educação Fundamental, ainda que muitas vezes sem estrutura econômica. Referindo-se ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, movimento articulado por empresas privadas, Peroni e Caetano (2015, p. 345) mostram que:

É importante destacar que, ao mapear os sujeitos desse movimento, encontramos praticamente os mesmos, como, por exemplo, Consed e Undime e ainda a Fundação Lemann, que vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime).

A oferta de sistemas privados de ensino às esferas públicas municipais se constitui uma estratégia de privatização protagonizada pelos maiores grupos privados de educação no país, e que muitos municípios se rendem e se envolvem, pondo em risco mais ainda o direito à educação: “Os fundos públicos de MDE, quando canalizados para grupos privados, representam uma estratégia de privatização da educação básica, que cria diferentes obstáculos à realização do direito humano à educação” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 115). As estratégias do mercado e seus representantes são diversas, predominantemente sem alardes, sorrateiras.

Não por acaso, grupos empresariais têm fomentado e desenvolvido um movimento de aproximação com o Estado em seus diferentes níveis, concentrando forças tanto em intervenções diretas nas políticas públicas de educação (governo federal, MEC), quanto em ações focais e locais, ligadas às secretarias municipais de educação e secretarias de estado. (OLIVEIRA, 2019, p. 161)

Oliveira (2019) localiza a atuação do Grupo Lemann (GL), como expressão desta ofensiva do empresariado sobre a Educação Básica, mediante busca dos fundos públicos das secretarias municipais de educação. Desta forma, a Reforma do Ensino Médio é expressão das ações dos interesses privados no âmbito das políticas educacionais. Ela é o foco deste trabalho.

A Reforma do Ensino Médio se constitui em uma das primeiras ações protagonizadas pelo Michel Temer (MDB) ao tomar posse como presidente, após o golpe parlamentar-judicial-midiático consumado. Este fato torna-se absolutamente compreensível, se considerarmos a premissa de que a educação é um aparato indispensável à reprodução do capital, embora a aparência da argumentação oficial ressalte o “suposto” fracasso desta etapa da educação constatado pelas avaliações externas a nível nacional e internacional. O êxito desse discurso se completa com a aparência de urgência, mediante a imposição

de uma MP encarregada de propiciar a celeridade a uma alteração radical do sistema normativo da educação nacional de nível médio, com força de lei, sem que o Poder Legislativo (poder que, em tese, “representa” a vontade do povo), educadores e sociedade participem democraticamente de importante discussão.

A Reforma do Ensino Médio teve sua tramitação no Congresso Nacional como Medida Provisória (MP) 746, durante o ano de 2016, e a sua aprovação como Lei nº 13.415 ocorreu no ano de 2017. Além de normatizar o ensino médio, a lei estabeleceu a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que esteve em processo de construção durante os anos de 2017 a 2020, também à revelia dos principais sujeitos interessados, educadores e educadoras.

Num contexto de exacerbação ideológica das decisões das políticas educacionais do governo Bolsonaro, inclusive com um projeto de escolas cívico-militares, o Ministério da Educação estabelece diretrizes para que as instituições de ensino adaptem seus currículos à reforma, pondo em prática as primeiras experiências em escolas pilotos, com vistas à implementação definitiva em escolas de todo país, no ano de 2022. Quanto a essa nova etapa da educação nacional, a BNCC se apresenta como referência principal à mudança estrutural e curricular do Ensino Médio brasileiro.

O governo Bolsonaro herdou a reforma do governo Michel Temer, e caminhou ao seu encontro com os problemas da BNCC que comprometem a formação ampla da juventude das camadas populares. Contudo, as primeiras experiências de escolas pilotos revelam muitas incertezas que se abatem sobre alunos, professores, gestores, famílias e Secretarias de Educação estaduais.

Acrescenta-se a isso, o fato de termos a escola pública como instituição do aparelho estatal, atacada insistentemente pelo pensamento ultra liberal, o qual tem a premissa de que educação estatal é gasto e não investimento, e muito menos necessidade social. Nesta perspectiva, há uma ênfase e expansão da Educação Profissionalizante no sistema público de ensino, sobretudo relativo ao Ensino Médio.

A tendência de especializar o ensino médio no Brasil está em conformidade com às transformações do mercado profissional mundial. Mudanças curriculares decorrem de demandas externas e organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MENDES, 2005), que têm procurado linha de atuação junto ao governo brasileiro. As reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro se aproximam do ensino secundário europeu, especificamente dos países que fazem parte do acordo de Bologna, e definem diretrizes para a formação no Nível Superior (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015), ainda que os contextos socioeconômicos e sociopolíticos sejam muito diferentes e incomparáveis. Desta forma, é possível antever as implicações da orientação do capital financeiro globalizado para a formação dos trabalhadores:

[...] os currículos serão reduzidos para se ajustarem aos ditames do controle fiscal, depois recortados novamente para se encaixarem na padronização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente divididos em itinerários, e, por fim, subordinados às possibilidades de cada sistema de ensino, ou aos interesses do mercado privado da educação a distância. (HORN; MACHADO, 2018, p. 5)

Estes elementos confirmam que o neoliberalismo, nas últimas décadas, extrapola os limites de atuação no âmbito da economia, preocupando-se com os processos formativos que reproduzam a vida social que lhe interessa, processo que Canaã (2018) define como neoliberalização, expansão da visão e práticas neoliberais para diversos campos da vida social e cultural, sobretudo no senso comum e no cotidiano. Daí seu esforço em influenciar diretamente os sistemas educacionais e seus currículos, pois no final das contas, o êxito do neoliberalismo está em consolidar um modo capitalista de pensar e de agir, o que pressupõe a construção de uma subjetividade neoliberal. No caso brasileiro, a escola de nível médio dirigida à juventude tem o potencial de ser a mais eficiente arma que o neoliberalismo necessita à construção dos sujeitos neoliberais.

A estratégia de usar o ensino médio na reestruturação econômica a favor do capital, no contexto brasileiro, ocorreu durante a Ditadura Militar de 1964-1984, quando se utilizou abundantemente de uma educação voltada à formação profissional, a partir de um modelo empresarial (FRIGOTTO, 1984). O governo militar compreendia que o valor da educação estava na sua capacidade de desenvolver a economia, na garantia de uma mão de obra qualificada e produtiva com potencial de gerar tecnologia e aumento da produção. Dessa forma, a educação se transformou em um importante investimento econômico, feito cuidadosamente e em doses homeopáticas, sem correr risco de empoderar os trabalhadores (GATTI JÚNIOR, 2010).

Nos últimos dez anos, o Ensino Médio público brasileiro tem sido afetado pela lógica privada do mundo empresarial, que interfere no material didático, na gestão, influencia fortemente nas propostas curriculares e ganha muito dinheiro do setor público, como é o caso, por exemplo, da atuação do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), ligado a importantes e articulados grupos empresariais: “a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346).

Nesse contexto, os Poderes Legislativo e Executivo do Brasil, há algum tempo, manifestam intenções de reformular o Ensino Médio de forma a atender aos interesses privatistas (econômicos, políticos e ideológicos) na área de educação, objetivando uma formação para o trabalho que essas instituições julgam prioritária, de caráter mais especializado (KRAWCZYK, 2014).

A intenção de adequar o currículo do Ensino Médio aos interesses das elites econômicas e políticas remonta a 2013, ainda no período do governo Dilma Rousseff (PT), quando tramitou no parlamento o Projeto de Lei (PL) nº 6.840, formulado pela Comissão

Especial. O governo Temer apresenta uma proposta de currículo ainda mais especializado e pragmático, sem disfarce quanto à expectativa do empresariado. Em ambas iniciativas, a relação Reforma do Ensino Médio e sistema econômico é bem plausível, pois como Horn e Machado (2018) já alertaram: há o interesse de se reduzir, recortar e adaptar os currículos escolares aos interesses privados.

Já o governo Bolsonaro e sua larga base conservadora no Congresso Nacional conseguem aprovar a BNCC, alardeando críticas ao trabalho pedagógico sobre o conhecimento crítico e libertador de educadores como Paulo Freire, estabelecendo ressalvas à importância da área de ciências humanas e apoiando o reacionário movimento Escola Sem Partido, cuja pauta principal é o ataque à autonomia da escola e aos docentes.

Sobre isso, Arroyo (2019, p. 3) afirma que o Brasil vive “novos-velhos tempos de opressão”, ao compreender que com a retomada do neoliberalismo como política oficial do governo, vivemos uma época em que o estado promove violências requintadas contra coletivos historicamente oprimidos no Brasil, nomeadamente, “contra os mesmos coletivos: os trabalhadores e seus direitos; os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados” (ARROYO, 2019, p. 3).

Entretanto, a realidade é essencialmente contraditória, pois destes momentos de conflitos políticos e sociais, que se abatem inclusive sobre a educação, emergem sujeitos, consciências e perspectivas formativas voltadas para a emancipação humana. Neste sentido, a educação se apresenta como importante alavanca de uma consciência coletiva e democrática, contra a dominação ideológica exercida pelo capital. A defesa da escola pública e da educação de qualidade se põe como premissa da luta pela redução das desigualdades sociais e pela garantia dos direitos humanos, cada vez mais ameaçados na sociedade ultra neoliberal. O nível médio, a educação escolar destinada à juventude, torna-se central neste debate, o qual devemos participar com entusiasmo e perspectiva histórica.

A reforma do ensino médio aprovada em 2017 é a culminância de um projeto político e econômico gestado há alguns anos. Desse modo, em que medida a reforma de ensino médio intensifica as desigualdades sociais e educacionais brasileiras? Que reforma curricular efetivamente interessa aos educadores e ao povo brasileiro? A dualidade da escola pública será aprofundada com a reforma de ensino médio e a BNCC?

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROCESSO, CURRÍCULO, RELAÇÕES POLÍTICAS E ECONÔMICAS

As primeiras propostas de mudanças na estrutura do Ensino Médio brasileiro após a LDB, de 1996, ocorreram na época do governo da presidente Dilma Rousseff, através do Projeto de Lei (PL) nº 6.840, que anunciava os seguintes objetivos: Alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013).

Através de uma alteração do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o PL 6.840 propõe que os currículos das escolas sejam divididos em quatro grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, entretanto, sem especificação se estas seriam ofertadas enquanto áreas ou se seriam subdivididas em disciplinas, como ocorria até a implantação da Reforma.

O mesmo artigo, acima mencionado, estabelece no § 5º que o último ano do Ensino Médio deve ter ênfase formativa em uma das cinco áreas do conhecimento. Esta ênfase é indubitavelmente direcionada à rede pública de ensino, porque a lógica competitiva da rede privada de ensino de colocar clientes-alunos nas vagas das melhores universidades e nos cursos socioeconomicamente privilegiados não apontará para percursos formativos que inibirão sua performance nesta competitividade.

O § 11 orienta que as provas para o ingresso na Educação Superior devem seguir a opção de ênfase formativa do estudante propiciada pela escola (BRASIL, 2013), o que caracteriza uma tentativa de definir a preparação para o trabalho segundo as escolas, cujos alunos puderam ter acesso. Em detrimento de uma formação geral, orienta a maior parte dos alunos que frequentam a escola pública a um Ensino Médio especializado, de limitadas perspectivas.

Após o impedimento de Dilma Rousseff, o Ministro da Educação do governo de Michel Temer, José Mendonça Bezerra Filho, justifica, com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o quanto se faz necessário mudar a realidade educacional, sobretudo pelo que denomina de “péssimos resultados educacionais”: “Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais” (BRASIL, 2016b, p. 1).

Os dados educacionais, muitos irrefutáveis, não revelam a complexidade do que está posto, sobretudo quando recortados e lançados sem fundamentos do contexto. As elites brasileiras construíram, historicamente, um projeto societário em que a educação formal destinada às camadas populares nunca foi uma prioridade. Daí que quando os representantes políticos destas elites fazem a constatação de problemas e propostas de reforma do ensino, não vão à raiz dessas questões, mantendo-se na superestrutura do real, e abusando em discursos falaciosos.

A MP 746/2016, proposta de alteração da LDB que mais tarde virou a lei que efetivamente reforma o Ensino Médio, se apresenta da seguinte maneira:

[...] a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016a, p. 1)

Esta Medida Provisória demonstra uma clara intenção de promover uma mudança da estrutura curricular, e na justificativa usurpa da ideologia para seduzir os incautos. Já quanto ao anúncio de uma política de fomento e ampliação da jornada escolar, a qual necessita de recursos financeiros, a lógica neoliberal predominante aponta para outra direção, porque esse entra em choque com sua lógica de investimentos.

Uma das estratégias do governo Temer (2016-2018) foi recorrer à velha ideia de que os “péssimos resultados” da educação decorriam de problemas gestados no âmbito da educação, os quais a própria educação teria de resolvê-los, isentando mais uma vez o estado brasileiro das pobres políticas educacionais ofertadas ao longo da história. Reforça-se ideologicamente o idealismo de que a educação é portadora da poção mágica capaz de solucionar seus próprios problemas, sem comprometimento do Estado. A partir daí, é só conseguir o convencimento da população.

Situa-se no currículo a função principal da escola, daí a preocupação das elites em ajustar seu projeto formativo, no sentido da garantia da reprodução social, sem descuidar do controle político e ideológico das classes exploradas e dos oprimidos pela estrutura social (FREIRE, 2005). Nesta ótica, o currículo e a escola desempenham imprescindível papel no projeto de sociedade dividida em classes, e a BNCC é um demonstrativo das classes dominantes de impor sua vontade, excluindo educadores e educadoras da solução. Quando se tenta alterar o currículo esvaziando conteúdos e saberes, restringindo suas possibilidades cognitivas e formativas, aprofunda-se o caráter dualista da escola, promove-se maior controle ideológico da juventude pobre, reduzem-se as possibilidades a alunos das camadas populares.

Desta forma, leva-se a um reforço da dualidade da escola no processo de reprodução social, ou seja, duas escolas num só sistema educacional: uma que arremessa os alunos para os cursos superiores, social e economicamente privilegiados, e outra que arruma os egressos das camadas populares para os cursos economicamente desvalorizados.

Pragmáticas sugestões seguem-se às interpretações dos “problemas” realizadas pelos representantes das classes dominantes. Propõem-se alterações, porque, para eles, a estrutura curricular se caracteriza por um excesso de disciplinas, como já se atestava a Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016: “Atualmente, o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016a, p. 1). É evidente a prioridade institucional de reformular a estrutura e o currículo do ensino médio para fortalecer o setor produtivo.

Os fundamentos da MP746/2016 são mantidos na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reforma o Ensino Médio, que altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quanto as alterações da LDB, destacam-se: (1) a flexibilização do Ensino Médio através da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive, a oferta da formação técnica profissional; (2) estabelecimento da ampliação progressiva da jornada escolar com um limite máximo de mil e oitocentas horas para a Base Nacional Curricular Comum; (3) incentivo à política de educação em tempo integral; e (4) estabelecimento das disciplinas de Língua Inglesa, Portuguesa e Matemática como obrigatórias para todos os diferentes itinerários formativos do Ensino Médio (BRASIL, 2016a, BRASIL, 2017b). Três elementos, portanto, devem ser enfatizados na reforma de ensino médio: a perspectiva do tempo integral; a oferta de itinerários formativos; e a redução das disciplinas obrigatórias.

Uma das principais mudanças previstas pela Lei nº 13.415, no currículo de nível médio, é o aumento progressivo do ensino integral em todas as escolas do país, como destacado no artigo 24 da LDB, no § 1º, que prevê que a carga horária mínima anual de oitocentas horas: “deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017b).

Chegamos em 2022, o prazo final da proposta, e, no entanto, a implementação do investimento na infraestrutura física e nos recursos humanos, além de uma gestão pública aprimorada, com suporte de políticas públicas integradas às necessidades das juventudes, não se confirmou. Constata-se que nem o governo Temer, nem o governo Bolsonaro demonstraram interesse de valorizar a educação e, por conseguinte, efetivar a proposta do Ensino Médio em tempo integral, uma vez que necessitaria de um aporte de recursos materiais como premissa.

O termo “tempo integral” constitui-se peça retórica, pois a ampliação de tempo na escola corresponde a um aumento no investimento em infraestrutura, equipamentos, material didático, quantitativo de pessoal, remuneração e demais despesas para que se duplique o tempo dos alunos na escola, portanto, uma política educacional para a sua concretude. A omissão do aporte financeiro informa muito das reais (não)intenções dos governos em relação à Lei.

Outro elemento que merece atenção é a redução de disciplinas obrigatórias. Na crítica à obrigatoriedade de algumas disciplinas se vê mais falácia ainda na constatação de que os estudantes “[...] são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta [*sic.*] que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa” (BRASIL, 2016b, p. 2). Nesta sugestão, a mais polêmica de todas, porque há uma clara decisão política de implementá-la por situar-se no campo prioritário da ideologia,

o qual o governo Bolsonaro se dedica a atuar, é a diminuição de disciplinas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio para somente duas, Português e Matemática, número muito reduzido quando comparado com a anterior grade curricular, constituída de treze disciplinas obrigatórias.

Outra alteração que se soma a da redução das disciplinas obrigatórias concerne aos itinerários formativos: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017b).

Dentre os itinerários formativos, os discentes deverão “escolher” para cursar as seguintes opções: (1) linguagens e suas tecnologias; (2) matemática e suas tecnologias; (3) ciências da natureza e suas tecnologias; (4) ciências humanas e sociais aplicadas; e (5) formação técnica e profissional, todas com arranjos curriculares próprios do eixo formativo. Na aparência é uma proposta democrática por apresentar a possibilidade de “escolha”. Os alunos poderiam ter um currículo composto pelas disciplinas obrigatórias e vários itinerários formativos. Mas, na prática, podem seguir apenas as obrigatórias e um itinerário, a depender efetivamente das possibilidades de oferta da escola. Portanto, o caráter democrático da escolha fica em suspeição.

Quanto aos itinerários propostos é aconselhável cautela, porque a escola pública de Ensino Médio, a depender do governo de plantão, sob as desculpas de contenção de despesas escudadas pela “Lei de Responsabilidade Fiscal”, podem ter as alternativas de percursos ofertadas bem restringidas. Mais uma vez, o astucioso e sedutor discurso de que os alunos podem “escolher” seus percursos, demonstra a falácia do discurso “inclusivo” e “democrático”. A falácia desta “escolha” se torna mais escancarada ainda se considerarmos que as escolas privadas lapidadas à competição no mercado de vagas nas universidades não privarão seus alunos-clientes das várias áreas do conhecimento que as porão à dianteira desta competitividade.

Atenção às imposições da austeridade neoliberal que sacramentam a dualidade na educação! Mais uma vez a escola pública é chamada a formar trabalhadores para os cargos técnicos e de menor valorização social e econômica, enquanto que as profissões de maior “prestígio” e poder são destinadas aos jovens que estudam em escolas frequentadas pelas elites.

Há uma insistência em convencer e demonstrar que a Reforma do Ensino Médio busca propiciar um conjunto de saberes necessários à existência no mundo, pois compreende:

[...] uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e

significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016b, p. 3)

No que pese o discurso da pretensa “formação ampla”, referenciado em Jacques Delors, é preciso pôr frente a frente o texto e o contexto. Sobre os pilares da educação postos por Delors, deslocados do contexto (BASSO; BEZERRA NETO, 2015), tenderíamos, de imediato, a achar que se trata de louvável e seguro porto para práticas educativas conscientes. Todavia, se atentarmos aos fundamentos da prática e das relações de poder que o interlocutor tem com o Banco Mundial, não teríamos dificuldades de nos alertarmos sobre a pouca disposição do neoliberalismo em colocar dinheiro na melhoria da qualidade da educação.

A contradição da pretensa “formação ampla” perdura nas intenções da Medida Provisória 746, que paradoxalmente retira a obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física e suprime as disciplinas de Sociologia e de Filosofia na grade curricular. A Medida foi alterada na Lei nº 13.415, pois de acordo com o § 2, do artigo 35-A, os conteúdos das áreas acima mencionadas retornarão sua obrigatoriedade nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de estudos e práticas. A não obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia como disciplinas é algo muito temerário, porque desqualifica essas áreas na necessária formação humana, crítica, cidadã e afetiva dos estudantes. O arranjo de torná-las obrigatórias somente como estudos e práticas é um ataque à formação cultural dos nossos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que foi aprovada no final da gestão do governo Temer, ratifica as orientações da Reforma do Ensino Médio. A BNCC normatiza a reorganização curricular que as redes de ensino devem seguir a partir do ano de 2020, primando pela “formação geral básica” mais o itinerário formativo. A “formação geral básica” é compreendida pelas disciplinas obrigatórias de Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), que se somam a estudos e práticas de saberes presentes em outros campos do conhecimento, mas que sequer são obrigados no triênio secundarista.

Esses estudos e práticas são: língua inglesa (ou espanhol ou outra língua como optativa); arte; mundo físico, natural, realidade social e política; educação física; história do Brasil e do mundo; história e cultura afro-brasileira e indígena; e sociologia e filosofia (BRASIL, 2018). Se a intenção fosse efetivamente a qualidade da Educação Básica, com a flexibilização do currículo, poderia se ter o resultado com um conjunto de disciplinas obrigatórias nas áreas de conhecimento: linguagens e códigos, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais, associadas, logicamente, às vivências de educadores e educandos.

Horn e Machado (2018) sintetizam quatro elementos que caracterizam a Reforma do Ensino Médio e suas implicações sobre o sistema educacional: (1) A imposição do privado sobre o público na esfera educacional, o que coloca em risco o direito universal à educa-

ção, criando a possibilidade de uma certa (2) desresponsabilização do Estado na garantia da educação escolar; a lei nº 13.415 permite (3) o repasse de dinheiro público para o setor privado, abrindo o flanco à privatização da gestão da educação pública; e, por último, (4) a implantação de um currículo mais tecnicista em detrimento dos conhecimentos culturais.

Pelo que foi exposto, constata-se que a Reforma do Ensino Médio aprofunda a persistência da dualidade na educação, não garante a melhoria da qualidade, tampouco promove a equidade de oportunidades, tendo em vista sua complacência com a intervenção direta do mercado privado na estrutura escolar pública e no seu currículo.

Fica-se na constatação do percurso definido pelas elites do nosso país, ou ainda é possível resistir ao pragmatismo do projeto formativo neoliberal e se vislumbrar um outro sistema educacional? Pode-se imaginar uma outra realidade, produto de uma reforma educacional que conte com a participação da sociedade civil de todo país, em especial educadores, educadoras e cientistas da área da educação? Que movimentos teóricos e práticos devem ser realizados para a construção de um projeto de escola integral, ampla e multidimensional no conteúdo e na forma?

Neste momento, a defesa da educação pública se impõe, porque ela é atacada em várias frentes, e a Reforma do Ensino Médio é somente uma delas. A justificativa para a Reforma é conhecida: “a perspectiva neoliberal acusa os sistemas públicos de ineficientes, apresentando a escola privada como referência de qualidade e, ao mesmo tempo, remodelando a educação pública em razão dos interesses do mercado” (MENDES, 2005, p. 61). Contudo, a eficiência da rede privada se restringe aos benefícios privados dos donos de empresas e de seus potentes clientes, enquanto que o sistema público de ensino tem ampla eficiência social, uma vez que:

Vai além da cobertura material do direito à educação, pois contém a promessa de integrar a diversidade social a um projeto comum. Ou seja, apoia-se em valores cuja realização pressupõe o aprimoramento da sociedade. Por isso, mesmo que formas privadas de proporcionar o serviço educativo garantissem essa cobertura, e mesmo que fossem mais eficazes na conquista de algum dos objetivos da educação, seriam inferiores do ponto de vista ético e social, enquanto a integração daqueles que são diferentes em um espaço democraticamente administrado fosse um valor digno de consideração (SACRISTÁN, 1999, p. 267).

A defesa da educação escolar pública de qualidade socialmente referenciada torna-se uma das principais e necessárias bandeiras da atualidade. O questionamento e o enfrentamento prático às reformas neoliberais e sua ganância na área de educação deve contar com a vontade e a organização política de educadores e educadoras. Dermeval Saviani mostra aos coletivos sociais de luta por educação pública e democracia o papel da resistência ativa:

[...] indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos. (SAVIANI, 2017, p. 232)

Urge que o Estado brasileiro tenha uma política para a escola pública, disponibilizando recursos financeiros que melhore materialmente a realidade da escola e dos profissionais da educação, decisão somente possível com enfrentamentos dos conflitos e diferentes projetos de sociedade em disputa. Há aproximadamente trinta anos, o educador Miguel Arroyo mostrava clarividência quanto ao problema central da escola:

Uma escola possível para o povo tem de começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras. É esta a verdade elementar sempre esquecida pelas agências internacionais e pelos centros de decisão da política educacional; verdade esquecida e engavetada nos centros de reflexão e pesquisa. Esquecida e engavetada para que os recursos públicos, financeiros e humanos sejam colocados a serviço dos interesses do capital e de sua segura reprodução e concentração, e a serviço da manutenção de órgãos e quadros burocráticos legitimadores do poder, do Estado e de agências internacionais. (ARROYO, 1991, p. 41)

Por melhor que seja a intenção, uma reforma de Ensino Médio não alterará o percentual de estudantes que ingressa nesse nível de ensino com defasagens de aprendizagem. Medeiros (2018, p. 121) destaca que “não há mudança qualitativa se a comunidade escolar não for envolvida na elaboração das políticas educacionais, como sujeito imprescindível”.

As respostas aos impasses da educação, nos quais se insere o Ensino Médio, é uma construção coletiva num movimento histórico contra hegemônico, envolvendo a maioria social, os explorados e oprimidos da estrutura social desigual, a qual Löwy (2009) denomina de planejamento democrático. A construção histórica na educação exige que educadores e educadoras conectados aos interesses das classes trabalhadoras, atentas às opressões de gênero, de raça, de sexualidade, culturais e regionais devem refletir e construir propostas de Estado, de sistema educacional, de escola, de currículo, de formação de crianças, jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O ENSINO MÉDIO: UMA TRINCHEIRA E MUITOS DESAFIOS

O enfrentamento satisfatório do histórico fracasso escolar não se limita ao campo das ideias pedagógicas, tampouco se dá somente com a aprovação de leis. Somos herdeiros de um estado que historicamente, com raras exceções, não pautou a educação do seu povo como prioridade (ARROYO, 1991). Os problemas fundamentais do Ensino Médio têm profunda relação com os problemas da educação brasileira no geral e com condicionantes

mais gerais ainda. É limitado buscar as raízes do fosso histórico no qual nos metemos no interior da escola ou da educação, quando, de fato, estende-se a muitos determinantes de uma sociedade profundamente desigual, concentradora de renda e de privilégios.

A reforma de ensino médio traz características políticas do capitalismo atual e está associada ao contexto ultra neoliberal de ataques aos direitos dos trabalhadores. A negação de direitos tem muitas frentes: medidas econômicas que diminuem os recursos destinados à educação e saúde, como a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos nestas duas áreas por 20 anos; as reformas trabalhista e previdenciária, que retiram direitos históricos garantidos pelos trabalhadores; medidas econômicas generosas com os setores economicamente privilegiados e medidas draconianas com os setores mais vulneráveis da sociedade.

A reforma foi tramitada, aprovada e sancionada em tempo recorde, como um dos primeiros atos governamentais do presidente da república alçado pelo Golpe parlamentar-judicial-midiático, Michel Temer, coberto pela sombra das contradições de interesses envolvidos no rito processual do impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Esta pressa em reformular o Ensino Médio brasileiro mostrou que a Reforma não necessitava de exposição de motivos que a justificasse efetivamente, pois esta já estava definida a priori pela sanha do mercado e necessidade do sistema capitalista neoliberal, da qual as elites brasileiras se filiaram há quase três décadas. O projeto de formação humana do mercado tem a medida e o tempo de seus interesses, daí a celeridade da decisão monocrática do presidente (im) posto para fazer o que era necessário.

A expectativa do mercado quanto ao Ensino Médio orienta-se para a formação de jovens voltada à empregabilidade, de forma a deixá-los aptos e disponíveis para atender às necessidades do mercado econômico. O capital, atento ao controle formativo e suas necessidades reprodutivas, compreende o papel da educação neste processo e sob as áuspices do ultraliberalismo, redimensiona o tamanho do estado e o tanto de investimento na educação pública, em conformidade com sua lógica privatizante e seus interesses de classe.

A Reforma do Ensino Médio é portadora da concepção ideológica das classes dominantes que tentam impedir que as camadas populares rompam a bolha da exclusão mediante contradições que a escola oferece. Por esse motivo justifica-se a Reforma pretender o controle da formação das juventudes brasileiras, de forma a garantir a reprodução social do sistema. Neste processo, é patente a manipulação do discurso, só inteligível e decifrável se confrontarmos com as ações concretas, propostas que têm eficácia efetiva, porque sendo predominantemente ideológicas são tocadas para frente, como é o caso de disciplinas e os percursos formativos; já propostas que exigiriam um aporte de recursos, como a escolarização em tempo integral, e um comprometimento do próprio estado para sua efetivação, são empurradas com a barriga e proteladas na sua concretização. Desta forma, o discurso só tem serventia quando associado a ações e medidas que inibam uma maior democratização da educação, possíveis de concretização sem aporte de recursos financeiros.

Foi reforçada a narrativa de que a Reforma daria uma “suposta liberdade de escolha aos discentes” e de que “o ensino médio será mais estimulante para os estudantes”. Na prática, tais mudanças, feitas sem a necessária escuta e cautela: desvaloriza a educação pública, a escola e os professores; aprofunda a desigualdade na qualidade do ensino; nega a equidade de oportunidade de aprendizado; e incentiva a competição dentro das próprias escolas, para além do fato de, no Brasil, já haver um sistema dualista de educação, coexistindo em condições desiguais os sistemas públicos e privados, o que aprofundará a desigualdade social.

É extremamente perigoso que o sistema de ensino se centre apenas na obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática durante os três anos do Ensino Médio, somando-se a obrigatoriedade de haver o ensino da Língua Inglesa em alguma etapa do ensino médio, juntamente com o que a própria LDB e a BNCC definem como práticas e estudos de outras áreas do saber. É grave também a obrigação das redes públicas estaduais de “optarem” objetivamente por itinerários mais econômicos, aprofundando desigualdades sociais e regionais.

Nota-se que a Reforma do Ensino Médio não realiza o enfrentamento do fracasso histórico da educação brasileira, mas o contrário, tende a reforçá-lo, podendo permitir, de acordo com as escolhas de cada sistema de ensino da federação e dos estados, e até mesmo das próprias escolas, o esvaziamento de conteúdo, saberes e vivências do currículo escolar, aumentando ainda mais o caráter dualista da escola, com sérias e imediatas consequências na estrutura política, econômica e social do país, posto que acentua a desigualdade social. E, assim, o Brasil, que socialmente é um dos mais desiguais do mundo, pode se tornar ainda mais desigual. Educação formal de qualidade que já era oferecida em doses homeopáticas pode cada vez mais ser dada em “conta-gotas” para as camadas populares, economicamente excluídas.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada durante o breve governo Temer, constituiu-se o prelúdio do contexto educacional do governo seguinte, comandado pelo ex-capitão do exército, Jair Bolsonaro (2019-2022), que inaugura ataques abertos à educação, à ciência, à escola, às universidades e aos educadores, com apologia ao autoritarismo, à educação pretensamente apolítica e à proposta de educação militar. Assim como se ataca à escola pública, o governo de extrema direita ataca a saúde pública, a cultura, as políticas sociais e o meio ambiente.

É evidente que o Ensino Médio não tem condições de resolver todos os problemas que são acumulados ao longo das etapas anteriores da educação básica. Os “péssimos resultados”, subjetivamente mal posto e argumentado na MP 746, não serão compreendidos, tampouco enfrentados satisfatoriamente se o Estado brasileiro não compartilhar de uma visão ampla do problema e disposição de reduzir as desigualdades da estrutura social. Todavia, o estado está vinculado às classes sociais, o que impõem lutas contra hegemônicas, inclusive neste momento em que a Lei nº 13.415 está sendo implementada. Um contexto

político, agravado por uma pandemia de âmbito mundial, ocasionada pelo Coronavírus, apresenta muitos desafios aos defensores da educação como elemento de ampliação das possibilidades humanas.

Educadores e educadoras, discentes, teóricos da área de educação e sociedade civil em geral têm resistido aos objetivos evidentes e antidemocráticos da Reforma do Ensino Médio e também da BNCC (sintonizadas com as mesmas intenções), denunciando o pragmatismo do mercado e anunciando uma perspectiva mais emancipatória. Esta resistência tem buscado pelo menos minimizar os prejuízos do caráter antidemocrático da alteração da LDB, com o mérito de desvendar os reais interesses aos quais a Reforma se vincula, do empresariado em geral e da educação em particular, associados ao Golpe de Estado parlamentar-judiciário-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que resultou em sérias consequências ao jogo democrático brasileiro. Essa resistência prossegue corajosamente frente ao caráter destrutivo do governo Bolsonaro, denunciando o profascismo de suas medidas na destruição dos direitos e perseguição às liberdades e ao ato de educar cidadãos críticos e autônomos. A resistência se materializa na luta pela universalização da educação em tempo integral, a possibilidade de diversificação do currículo e participação dos estudantes na hora de definir a parte diversificada de sua formação.

Entretanto, essa resistência ainda não foi suficiente para impedir o caráter antidemocrático de alteração da LDB, com cerceamento do debate e negação da escuta dos efetivos atores da educação brasileira. Apesar de práticas libertadoras em todo recanto deste país, nós educadores e educadoras ainda somos acanhados, pouco ousados e criativos na construção de projetos de escolas que se oponham à avassaladora característica de reprodução social e gestem currículos que valorizem as vivências sociais e as aspirações da formação integral, omnilateral. Enquanto classe trabalhadora, não precisamos de uma reforma no Ensino Médio que tolha o futuro de nossa gente, mas sim que contribua com a disseminação do bem-estar social estendido a todos, que oportunize à escola ser um lugar de esperança, mobilização e bom ânimo.

Os que se contrapõem à injusta estrutura social terão que gestar projetos de sociedade, de ser humano e de educação à revelia do projeto de educação formal hegemônico, sintonizado com os interesses econômicos, políticos e culturais das classes dominantes. Daí, educadores e educadoras empenhados na construção de uma contra hegemonia na escola, no currículo e no estado em geral, devem articular práticas pedagógicas e políticas, dentro e fora da escola, articuladas às lutas contra todas as opressões de classe, de raça, de gênero, em defesa de direitos de negros, trabalhadores, mulheres, população LGBTQIA+, jovens da periferia, indígenas, pessoas Sem Terra, Sem Teto. Afinal, a construção de um projeto de educação está relacionada a um projeto societário, sendo recomendável o envolvimento de todos os interessados num planejamento democrático (LÖWY, 2009).

Resta aos coletivos que defendem a educação pública brasileira a luta para que no futuro próximo seja possível a reconstrução do Ensino Médio brasileiro, de uma outra

BNCC, e todo o sistema de educação básica, pautados no que realmente deve ser prioridade, desde sempre, especificamente, a melhora da estrutura e do currículo do Ensino Fundamental e as soluções, através de políticas públicas, dos problemas seculares que o Ensino Médio enfrenta. E, por último, a Reforma do Ensino Médio deve ser reinventada, num mesmo movimento que deve reinventar a BNCC, a partir de ritos democráticos, que levem em consideração as demandas de todos os coletivos que representam o povo brasileiro, sobretudo os que pesquisam e atuam na educação. Enfim, o que nos resta é o ato de esperar, através de luta incessante por uma escola de Ensino Médio, com um projeto de currículo que forme as juventudes, desenvolvendo suas possibilidades intelectuais, estéticas e afetivas para a construção de um mundo mais justo, igual e solidário.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18. jun. 2020.

APPEL, M. A educação e os novos blocos hegemônicos. *In*: RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? *In*: ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 11-53.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2020.

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 64, p. 221-230, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641938/9436>. Acesso em: 15. maio. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15. jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 21. jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acesso em 23. maio, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, 20 jun. 2007, 2017b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25. fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746. 22, de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei

A reforma do Ensino Médio: que encruzilhada é esta?...

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 21. jun. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 15 set. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 03. fev. 2017.

CANAÃ, J. Resistência à neoliberalização na universidade inglesa: o que a pedagogia crítica pode oferecer? *In*: CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E.; MENDES SEGUNDO (Orgs.). **Política educacional, docência e movimentos sociais no contexto neoliberal**. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 29-50. (Coletânea de Pesquisa em Educação).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

GATTI JÚNIOR, D. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos social (1961-1972). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451/4768>. Acesso em: 21. jun. 2020.

HORN, G. B.; MACHADO, A. n. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>. Acesso em: 21 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=em&nrm=iso. Acesso em: 30. jul. 2015.

LEHER, R. Future-se ou conforme-se! **Revista Carta Capital**. 19 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaofuture-se-ou-conforme-se/>. Acesso em: 10. jun. 2020.

LÖWY, M. Ecosocialismo e planejamento democrático. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 28, p. 35-50, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo164Artigo3.pdf. Acesso em: 31. out. 2019.

LÖWY, M. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. Blog da Boitempo. Disponível em: blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/. Acesso em: 01 jun. 2022.

MEDEIROS, F. V. G, de. **A reforma do ensino médio e suas implicações**: o olhar docente sobre a escola e o ensino de biologia. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ensino e Movimentos Sociais) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte/Quixadá, 2018.

MENDES, J. E.; MENDES SEGUNDO, M. D.; SANTOS, D. A formação do professor da educação básica nos cursos de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste: a relevância social e os desafios históricos. *In*: CASTRO, A. M. D. A.; QUEIROZ, M. A.; BARACHO, M. G. (Orgs). **Assimetrias**

e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste. Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 249-272.

MENDES, J. E. **Professor municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais.** 2005. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, J. E.; MEDEIROS, E. A. de. La escuela en el neoliberalismo y su lucha política para (re) existir y resignificarse. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 01-19, 2021. Disponível em: <http://revista-paradigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1119>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, M. T. C. de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 07, p. 159-170, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335/714>. Acesso em: 19. jun. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso em: 09. jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Editora Navegando, 2017.

A REALIDADE AUMENTADA COMO PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO MISTA ENTRE O LEITOR E O LIVRO DIDÁTICO

AUGMENTED REALITY AS A PROSPECT OF MIXED INTERACTION BETWEEN THE READER AND THE TEXTBOOK

LA REALIDAD AUMENTADA COMO PERSPECTIVA DE INTERACCIÓN MIXTA ENTRE EL LECTOR Y EL LIBRO DE TEXTO

João Ferreira Sobrinho Junior

<https://orcid.org/0000-0003-3756-9797>

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

<https://orcid.org/0000-0003-2410-6304>

Resumo: Se por um lado, nos dias atuais, o ensino dito tradicional já encontra resistências que apontam e instigam modelos mais ativos e tecnológicos, de outro, é necessário se pensar nos instrumentos educacionais que estão presentes nas escolas. Isto posto, é relevante trazermos à tona investigações que apresentem opções inovadoras para o uso desses instrumentos. Esta pesquisa se propôs a identificar a possibilidade de inovação pedagógica a partir de uma perspectiva hodierna de interação entre o leitor e o livro didático. Com fins a alcançar esse objetivo, o percurso metodológico se fundamentou em uma pesquisa de natureza aplicada, por meio de levantamento bibliográfico e documental. Como resultado da pesquisa, identificamos a perspectiva de interação mista entre o leitor e livro didático. Quanto ao seu conceito, esta se fundamenta em fazer uso de um ou mais elementos, tanto da interação interna quanto da interação externa de forma síncrona e contínua, fazendo emergir, a partir dessa relação, novos componentes que, *a priori*, não estariam visíveis ao leitor. Na prática, uma forma identificada para visualização dessa perspectiva é por meio da tecnologia de Realidade Aumentada. Conclui-se, então, que a busca por novas formas de interação entre o leitor e o livro didático não está encerrada, pois, a partir desse estudo, vislumbra-se investigações que permitam outras alternativas viáveis a perspectivas presentes na interação interna, externa e mista, entre o leitor e o livro didático.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Realidade Aumentada. Interação Leitor-Texto. Livro Didático. Ensino de Ciências.

Abstract: If, on the one hand, nowadays the so-called traditional teaching already meets resistance that points to and encourages more active and technological models, on the other, it is necessary to think about the educational instruments that are present in schools. Therefore, it is relevant to bring to light investigations that present innovating options for the use of these instruments. This research proposed to identify the possibility of pedagogical innovation from a modern perspective of the interaction between the reader and the textbook. In

order to achieve this goal, the methodological path was based on applied research, employing a bibliographic and documental survey. As a result of the research, we identified the perspective of mixed interaction between the reader and the textbook. As for its concept, it is based on making use of one or more elements, both the internal interaction and the external interaction in a synchronous and continuous way, bringing out from this relationship new components that - a priori - would not be visible to the reader. In practice, one way identified to visualize this perspective is through the Augmented Reality technology. We conclude then, that the search for new forms of interaction between the reader and the textbook is not finished, because, from this study, we can glimpse investigations that allow other viable alternatives to perspectives present in the internal, external, and mixed interaction between the reader and the textbook.

Keywords: Pedagogical Innovation. Augmented Reality. Reader-Text Interaction. Textbook. Science Teaching.

Resumen: Si por un lado, hoy en día, la llamada enseñanza tradicional ya encuentra resistencias que apuntan e instigan a modelos más activos y tecnológicos, por otro lado, hay que pensar en los instrumentos educativos que están presentes en las escuelas. Dicho esto, es pertinente sacar a la luz investigaciones que presentan opciones innovadoras para el uso de estos instrumentos. Esta investigación se propuso identificar la posibilidad de innovación pedagógica desde una perspectiva moderna de interacción entre el lector y el libro de texto. Para alcanzar este objetivo, la vía metodológica se basó en una investigación de carácter aplicado, mediante el relevamiento bibliográfico y documental. Como resultado de la investigación, identificamos la perspectiva de la interacción mixta entre el lector y el libro de texto. En cuanto a su concepto, éste se basa en hacer uso de uno o varios elementos, tanto de la interacción interna como de la externa de forma sincrónica y continua, haciendo emerger, a partir de esta relación, nuevos componentes que, a priori, no serían visibles para el lector. En la práctica, una de las formas identificadas para visualizar esta perspectiva es a través de la tecnología de Realidad Aumentada. Se concluye, entonces, que la búsqueda de nuevas formas de interacción entre el lector y el libro de texto no está cerrada, pues, a partir de este estudio, es posible vislumbrar investigaciones que permitan otras alternativas viables a las perspectivas presentes en la interacción interna, externa y mixta entre el lector y el libro de texto.

Palabras-clave: Innovación pedagógica. Realidad Aumentada. Interacción lector-texto. Libro de texto. Enseñanza de las ciencias.

INTRODUÇÃO

A orientação do ensino nos sistemas e redes de educação no Brasil é voltado principalmente aos moldes tradicionais, aqueles nos quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptáculo da informação dada (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2021). Com este cenário posto, é natural que se esboce um movimento de mudança na percepção e inserção de elementos que se vislumbrem os novos tempos de avanços tecnológicos contemporâneos, em detrimento do modelo fabril – sob o mote de uma escola re-dentora e democrática - provindo da revolução industrial, a partir da consolidação burguesa na sociedade (SAVIANI, 2021).

Desse modo, o modelo educacional tradicionalista presente hoje em dia, não acompanha essas demandas que advêm da sociedade atual na busca por uma inovação na educação. E dessa forma, a inovação passa a ter uma maior relevância tanto no contexto acadêmico quanto no mercado educacional, muito embora, os resultados provindos desse movimento podem não ser claros ou mesmo não chegaram ao seu intento, por conta de um

planejamento pedagógico mal sucedido. Assim, a inovação na educação no sentido de pedagógico, ou seja, a inovação pedagógica, deve trazer condições que suscitem “melhorias e gerem valor para o processo de aprendizagem em si” (ALMEIDA, 2017, p. 1).

Nesse sentido, a inovação pedagógica deve ser pensada sob um contexto adequado à realidade daquele local ao qual se propõe implantar. Assim, ao se falar em local deve ser pensado nos atores escolares que estão presentes, como alunos, professores, gestão das instituições e os agentes públicos envolvidos. Pois, dissociar o que se é posto por inovação pedagógica ao seu local de implantação, por si só, já se configura como um bom pretendente a ser um planejamento mal sucedido, o que pode acarretar não apenas em um dispêndio dos recursos públicos, como principalmente, dificultar uma viável e adequada construção das relações do ensino e da aprendizagem.

Então, nessa cadeia que se entrelaça um ensino mais ativo por parte do aluno, alinhado a uma inovação pedagógica, não se pode deixar de lado os avanços da tecnologia digital em nossos tempos, e assim, o uso de seus instrumentos para o ensino. Conquanto, o uso dessas tecnologias digitais não deve ser feito de qualquer maneira, sem se pensar nos benefícios que se pode trazer a partir de um planejamento adequado. Pois, de outro modo, apenas o uso pelo uso, poderá refletir em um ensino nos mesmos moldes do tradicional, mas fazendo uso de aparatos tecnológicos.

Ao se pensar no contexto escolar híbrido da atualidade por conta da pandemia da COVID-19, onde aos poucos o ensino remoto começa a ceder o seu lugar novamente ao ensino presencial, temos ainda no livro didático uma referência imaculada, mesmo em tempos de avanço tecnológico. Historicamente, o livro didático desde a reformulação de seu conceito a partir do Instituto Nacional do Livro – INL nos fins da década de 1930, ainda mantém o seu *status* como principal fonte de informação e formação do aluno no Brasil (SANTOS, 2016). Dessa forma, acreditamos ser adequado trazeremos à tona, investigações que tragam em seu bojo, possibilidades de utilização desse instrumento educacional de forma inovadora.

Além disso, temos que os alunos do ensino básico no Brasil são compostos basicamente por aqueles categorizados como Geração Z e Y (QUINTANILHA, 2017) (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2016), ou seja, são nativos digitais tal como conceituado por Prensky (2001). Dessa forma, utilizar-se de tecnologias digitais para esse público, pode ser uma forma de diversificar o ensino, com a fins a alcançar na ação educativa, o aprendizado. Tal movimento é pensado a partir de como esses indivíduos veem o mundo, o que muitas vezes está relacionado de forma imbricada, ao navegarem entre o virtual e o real.

Além do que, é necessário se levar em conta que cada indivíduo aprende de uma forma, sendo uns a partir do ver, outros do ouvir, outros apenas através da repetição do seu próprio falar em alto som, e nesse sentido, os nativos digitais tendem a buscar um contato que instigue suas percepções que se alinhem aos avanços dos novos tempos (BACICH; MORAN, 2018). Logo, o uso de tecnologias digitais do século XXI é uma tendência aos

nativos digitais, e assim, Hickson (2018) aponta algumas possibilidades de uso dessas tecnologias nos dias de hoje, e dentre elas destaca a Realidade Aumentada – RA, na qual “é possível trazer imagens virtuais para o ambiente real” (p. 1).

À vista desse panorama exposto, podemos pensar em novas formas de interação entre o leitor e livro didático, com vistas a trazer vantagens à ação educativa. Esse olhar é relevante por conta de que os nativos digitais estão cada vez mais interagindo com as tecnologias do século XXI. E além disso, o uso de tecnologias digitais podem agregar valor à aprendizagem, ao serem concebidas sob a ótica da inovação pedagógica. Ademais, pelo livro didático ser um instrumento maciçamente presente nas escolas e casas dos estudantes do ensino básico, a sua utilização pode trazer um maior interesse para seu uso. Pois, o valor médio na casa do bilhão, ao qual é anualmente dispensado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2020), não deve ser vilipendiado.

Ao nos atermos ao nosso percurso metodológico, nosso aporte é (GIL, 2017). Nesse sentido, teremos por fundamento uma pesquisa de natureza aplicada, pois nos propomos a gerar um conhecimento prático com fins a dar uma resposta a determinado problema. Além disso, a pesquisa se alinha ao viés exploratório, pois foi necessária uma maior aproximação do objeto para se ter uma maior familiaridade a ele a partir do levantamento bibliográfico e documental realizado. Ademais, nos engajamos também em um olhar descritivo, pois consideramos que estamos avaliando características presentes em determinado contexto, o que nesse caso é a busca pela identificação de uma tecnologia digital hodierna que se apresente como um elo de interação e integração entre o leitor e livro didático. E por fim, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois seus resultados e conclusões são apresentados por meio de uma visão analítica dos dados coletados, muito embora, valores quantitativos também sejam utilizados neste estudo.

No que se refere a coleta, análise e discussão dos dados, por princípio ponderamos sobre possibilidades de implementação de interações entre o leitor e o livro didático, sob a ótica da inovação pedagógica. Após isso, se apresentou um jogo educativo digital com fins a verificar sua exequibilidade e pertinência, como elemento integrante na interação entre o leitor e o livro didático. E por fim a partir dos resultados advindos, se discutiu uma perspectiva hodierna de interação entre o leitor e o livro didático.

O objetivo deste trabalho é identificar a possibilidade de inovação pedagógica a partir de uma perspectiva hodierna de interação entre o leitor e o livro didático. Esse direcionamento buscado traz à tona que a inovação está presente no campo da educação em seus processos pedagógicos, tal qual o livro didático está presente no contexto escolar, e este é utilizado e interage com milhões de alunos e professores no país. Dessa forma, a pergunta balizadora da investigação é: como é possível implementar uma inovação pedagógica a partir de perspectiva hodierna entre o leitor e o livro didático?

PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO ENTRE O LEITOR E O LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOB A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA

Primeiramente, nos deparamos com a necessidade de partimos de um ponto inicial para vislumbrarmos uma perspectiva inovadora na interação entre o leitor e o livro didático. Nesse sentido, ao considerarmos que vivemos em tempos de tecnologia digital tão presente em nosso dia a dia, como também, que os alunos do ensino básico são aqueles cunhados por nativos digitais, imperiosamente nos vemos direcionados a pensar sob esse cenário exposto: de um lado, a tecnologia hodierna, e de outro, os nativos digitais que estão entre os principais leitores desses livros didáticos.

Assim, ao tratarmos de tecnologia do século XXI destacamos a RA (HICKSON, 2018). Esta tecnologia possui uma ampla variedade de utilização nos dias atuais, como no campo da publicidade, engenharia, medicina, educação, mídias, arquitetura, dentre outros. Além disso, se conjectura - a médio e longo prazo - perspectivas ainda maiores de crescimento de seu uso (COSTA, 2019). Em relação ao seu conceito, Santin (2008, p. 13) destaca que a RA é “uma interface avançada de computador, que promove em tempo real a exibição de elementos virtuais sobre a visualização de determinadas cenas do mundo real, oferecendo um forte potencial a aplicações, devido ao alto grau de interatividade”. Logo, podemos dessa forma caracteriza-la como uma perspectiva tecnológica contemporânea relevante para a nossa investigação.

Em se tratando de nativos digitais, temos que o *smartphone* é o equipamento mais utilizados por este público para acessar a internet e estudar. E além disso, que 85% e 100% dos domicílios – das classes D/E e A, respectivamente - possuem pelo menos um (CGI.BR, 2020). Torna-se necessário explicitar que esse acesso à internet pelo *smartphone* se torna viável a partir da tecnologia de conexão de telefonia celular 3G, a qual está presente em 99% dos municípios brasileiros. A título de informação complementar, a tecnologia 4G está presente em 85% dos municípios e a 5G, ainda em fase de implementação (BRASIL, 2019). Nesse sentido, o uso do *smartphone* pode ser caminho interessante à esta pesquisa.

Para investigarmos e corroborarmos tal proposta, se fez necessário nos diferenciarmos de resultados já apresentados em estudos anteriores sobre a temática da interação entre o leitor e o livro didático, o que nesse caso ressaltamos os estudos de Sobrinho Junior e Mesquita (2020). Esses autores identificaram duas perspectivas de interação entre o leitor e o livro didáticos ao qual denominaram: interna (desenvolver o conhecimento através da leitura, escrita e visualização, presentes no próprio livro didático); e, externa (desenvolver o conhecimento através de buscas ou atividades externas, como em sites, bibliotecas, filmes, dentre outros). Nesse sentido, é imprescindível que nosso estudo corrobore em resultados relevantes e viáveis, discrepantes ou inovadores nessa temática, para sua possibilidade de aplicação empírica e assim, responder a nossa pergunta de pesquisa.

Então, para nosso estudo inicialmente analisamos as coleções de Ciências para o Ensino Fundamental aprovadas no edital PNLD 2019 e 2020, e identificamos que nessas coleções aprovadas não se encontrou perspectiva de interação entre o leitor e o livro didático a partir do uso de *smartphones* aplicando a tecnologia de RA, conforme disposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Análise dos Livros Didáticos Que Utilizam Interação a Partir de RA

| Código Identificador de Análise | Edital PNLD | Coleção | Uso da Tecnologia de RA Para Interação Com o Livro Didático | Total (por coleção) |
|--|--------------------|-----------------------------|--|----------------------------|
| C1 | 2019 | Ligamundo Ciências | 0 | 0 |
| C2 | 2019 | Buriti Mais - Ciências | 0 | 0 |
| C3 | 2019 | Novo Pitangua - Ciências | 0 | 0 |
| C4 | 2019 | Akpalô | 0 | 0 |
| C5 | 2019 | Ciências | 0 | 0 |
| C6 | 2019 | Conectados Ciências | 0 | 0 |
| C7 | 2019 | Coleção Quatro Cantos | 0 | 0 |
| C8 | 2019 | Odisséia | 0 | 0 |
| C9 | 2019 | Ápis Ciências | 0 | 0 |
| C10 | 2019 | Aprender Juntos Ciências | 0 | 0 |
| C11 | 2019 | Encontros Ciências | 0 | 0 |
| C12 | 2019 | Anapiã | 0 | 0 |
| C13 | 2019 | Crescer | 0 | 0 |
| C14 | 2019 | Vamos Aprender Ciências | 0 | 0 |
| C15 | 2020 | Geração Alpha Ciências | 0 | 0 |
| C16 | 2020 | Convergências Ciências | 0 | 0 |
| C17 | 2020 | Companhia das Ciências | 0 | 0 |
| C18 | 2020 | Inovar Ciências da Natureza | 0 | 0 |
| C19 | 2020 | Apoema Ciências | 0 | 0 |
| C20 | 2020 | Tempo de Ciências | 0 | 0 |
| C21 | 2020 | Inspire Ciências | 0 | 0 |
| C22 | 2020 | Ciências Vida & Universo | 0 | 0 |
| C23 | 2020 | Teláris Ciências | 0 | 0 |
| C24 | 2020 | Araribá Mais - Ciências | 0 | 0 |
| C25 | 2020 | Ciências Naturais | 0 | 0 |
| C26 | 2020 | Observatório de Ciências | 0 | 0 |

Fonte: Autoria própria

Isso posto, abre-se uma lacuna ao desenvolvimento de um material utilizando a RA com vistas a verificar sua possibilidade de tornar-se uma perspectiva inovadora na interação entre o leitor e livro didático, a partir de tecnologias contemporâneas. No entanto, tal material não deve ser desenvolvido de qualquer modo, e sim, estar pautado sob conceitos científicos, a partir do uso da tecnologia de RA.

A princípio foi preciso considerar que tipo de aplicação deveria ser desenvolvida. Nesse sentido, decidiu-se pelo público alvo notadamente de crianças e adolescentes, tendo em vista que realizamos a análise de LD de Ciências para o Ensino Fundamental. E dessa forma, o jogo digital foi o objeto escolhido, considerando-se o fascínio das crianças, jovens e adultos pelos jogos, conforme Savi e Ulbricht (2008):

Os jogos de vídeo games e computadores conquistaram um espaço importante na vida de crianças, jovens e adultos e hoje é um dos setores que mais cresce na indústria de mídia e entretenimento. [...] Muitos jovens seduzidos pelos jogos digitais permanecem longos períodos totalmente empenhados nos desafios e fantasias destes artefatos de mídia, dando a impressão de que são imunes a distrações e que nada é capaz de desconcentrá-los. (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 1-2)

Inferimos que seria interessante elaborarmos um jogo associando RA, jogos digitais e educação em Ciências, tendo em vista que pesquisadores há muito se debruçam sobre o tema e sobre as benesses dessa integração como afirmam Ramos e Campos (2020) ao dizerem que:

Os jogos digitais são ambientes virtuais e artefatos culturais que possuem suas próprias regras. Muitos pesquisadores em Educação querem desvendar seu potencial como recurso para o processo de ensino e aprendizagem de várias disciplinas, entre elas as Ciências Naturais e a Biologia. (RAMOS; CAMPOS, 2020, p. 450)

Então, o uso do jogo para o ensino nos remete ao lúdico e com este, uma gama de prazer e diversão que demanda dessa simbiose existente entre eles (HUIZINGA, 2008). Desse modo, Soares (2004) ressalta que os jogos além de apresentar sua função lúdica, devem ensinar algo ao aluno que complemente o seu saber, seu conhecimento, sua visão de mundo. Esses dois elos do jogo, o lúdico e o ensino, devem ser ponderados, pois há de coexistir um equilíbrio entre essas funções para que uma não seja mais utilizada do que a outra, tendo em vista, que se assim não for, poderá se estabelecer duas situações, na primeira haverá somente jogo quando a função lúdica predomina, e de outro ponto, quando se sobrepujar apenas a função educativa esta elimina todo o ludismo e a diversão, restando apenas o ensino.

Enfim, levando-se em conta tratar-se do componente de ciências do ensino fundamental, vislumbramos a temática relativa ao conteúdo de fotossíntese, tendo em vista, pesquisas como de Souza e Almeida (2002), Yasuhara e Matiello (2013) e Fantinato e Zorzal (2015) que destacam a importância e as dificuldades na compreensão deste conteúdo sob vários aspectos. Fantinato e Zorzal (2015) enfatizam que essa problemática no aprendizado da fotossíntese não é algo novo, tendo já sido abordado diretamente pelos antigos PCNs do Ensino Médio.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Ciências da Natureza (1998), encontram-se entre as competências e habilidades, pontos que podem se relacionar diretamente com a necessidade de atenção para a compreensão da

fotossíntese e, portanto, com as dificuldades de aprendizagem provenientes da existência de concepções alternativas sobre esse tema. [...] Os PCNEM [de 1998] mencionam diretamente a fotossíntese nas orientações gerais para a integração das ciências, colocando a sua importância na recepção da radiação luminosa e conservação de energia (FANTINATO; ZORZAL, 2015, p. 15)

E sob esse contexto, pesquisas apresentam saídas a essas dificuldades como as de Souza e Almeida (2002) que destacam que essa dificuldade no conteúdo da fotossíntese pode ser superada através do diálogo entre os professores e os alunos.

Pesquisas sobre o ensino da Fotossíntese têm sido relatadas na literatura (Simpson & Arnold, 1982; Wandersee, 1985; Haslam, 1987; Eisen & Stavy, 1988; Simpson & Marek, 1988; Lumpe & Staver, 1995), e têm apontado dificuldades nesse ensino, pois os estudos revelam inúmeras concepções dos estudantes, diferentes das aceitas pela comunidade científica. Essas concepções diferenciadas do conhecimento atualmente considerado adequado são apresentadas por crianças e adultos, incluindo vários professores. (SOUZA; ALMEIDA, 2002, p. 97)

Sob outro olhar na superação dessas dificuldades, o argumento de Yasuhara e Matiello (2013) destaca que o uso de jogos didáticos pode melhorar a compreensão desta temática, através do lúdico.

As questões com maior número de erro, portanto, com maior dificuldade antes da execução do projeto, estão relacionadas aos temas fotossíntese, hábito alimentar e nível trófico. [...] Após a execução do projeto essas questões e todas as outras tiveram no mínimo 60% de acerto. Desta forma, evidenciando que além do estímulo positivo dos jogos, este auxiliou na aprendizagem de maneira lúdica. (YASUHARA; MATIELLO, 2013, p. 14)

Assim, sob o olhar de Yasuhara e Matiello (2013) temos algumas evidências da utilização do jogo para o aprendizado da fotossíntese, ou seja, podemos perceber que para o ensino desse conteúdo, o lúdico por meio de jogo digital foi considerado viável. No entanto, em nosso caso, a implementação do jogo digital se dará a partir da tecnologia de RA integrada ao livro didático.

Outro aspecto importante no processo de planejamento do jogo foi fazer o levantamento do tipo de Sistema Operacional (SO) que mais se utiliza no Brasil, e assim, percebeu-se que 95% dos *smartphones* no país possuem o SO Android, sendo seguido pelo iOS com um pouco acima de 4% (KANDAR, 2018). Dessa forma, utilizar *smartphones* com suporte Android, foi considerado mais viável.

As formas com que seria utilizada a interação por esses *smartphones* com SO Android, também foram avaliadas. Com isso, destacam-se as lojas virtuais dos chamados *apps* desses SO. Essas lojas se apresentam sob múltiplas temáticas para download, como: social, educação, jogos, dentre outras. No que tange o SO Android, a sua loja oficial de *app*

é a *Google Play*. E assim, para tal escolha, levamos também em conta a praticidade de se realizar os *downloads* por essas plataformas. Enfim, consideramos utilizar *app* para a interação entre o leitor e o livro didático uma opção consistente, e por conseguinte, ser este um *app* público e gratuito.

O último item faltante do quebra-cabeça é o *software* para o desenvolvimento do jogo digital utilizando-se de tecnologia de RA. Para tal se optou pelo uso do *Unity 3D* integrado ao plugin do *Vuforia* para o jogo propriamente dito e o *Corel Draw* para os desenhos mais elaborados constantes no jogo. Descrevendo-os em pormenores podemos indicar que o *Unity* é um dos principais *softwares* de computação para o desenvolvimento de games atualmente, pois trata desde programação dos motores de jogo até o design do game em si, de jogo simples ou complexos. A *Unity* oferece aos usuários a capacidade de criar jogos em 2D e 3D e o *Vuforia* dispõe da possibilidade de desenvolvimento de jogos utilizando de tecnologia de RA. Para o design, é utilizado o *software* de edição *Corel Draw 8* que em linhas gerais, é um programa de computação gráfica para criar desenhos virtuais, ilustração vetorial, dentre outras.

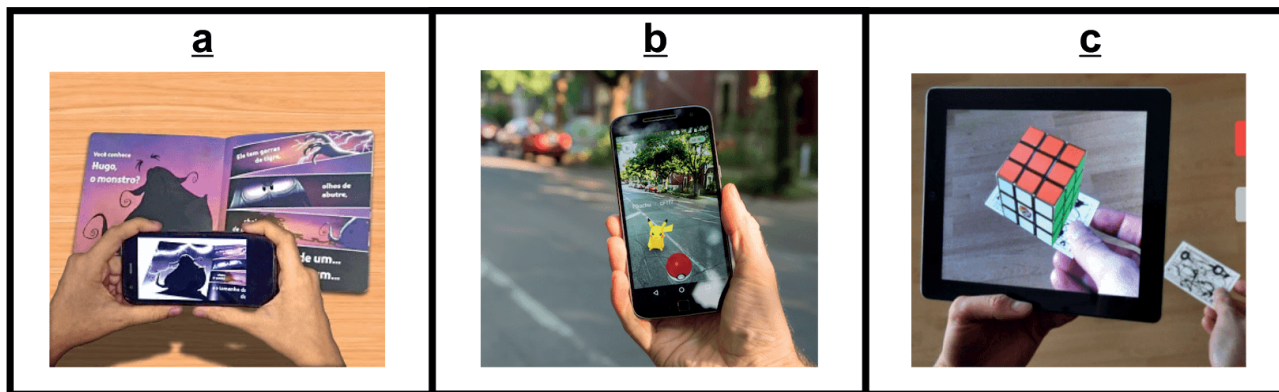
Em suma, consideramos viável a partir da teoria e dos métodos utilizados nesta pesquisa, em utilizar *smartphones* com SO Android, a partir de *app* – jogo digital - disponibilizado no *Google Play* e desenvolvido a partir da tecnologia de RA em *Unity 3D* e *Vuforia* para o desenvolvimento e o *Corel Draw* para o design, sob a temática da fotosíntese com fins a tornar viável uma perspectiva inovadora de interação entre o leitor e o livro didático.

Conquanto, é imperioso ressaltarmos que de forma nenhuma deve-se pensar que estamos nos atrelando aos conceitos de inovação apenas pelo fato de se utilizar de um jogo digital ou mesmo pela utilização da tecnologia de RA, e sim, nos pautamos na investigação de novas formas de interação hodierna entre o leitor e o livro didático, diferentes das já identificadas por Sobrinho Junior e Mesquita (2020). Tendo em vista, estarmos partindo do olhar sob a lacuna que foi aberta quando analisamos as coleções de Ciências para o Ensino Fundamental aprovadas no edital PNLD 2019 e 2020, e não encontramos uma interação na qual o uso do *smartphone* por meio de um jogo digital de RA, já fosse claramente caracterizada. E então, uma possível nova interação entre o leitor e livro didático, é o que buscamos identificar nesta pesquisa.

O JOGO DIGITAL EM REALIDADE AUMENTADA INTEGRADO AO LIVRO DIDÁTICO

Antes de falarmos do jogo, é importante destacarmos como se daria efetivamente essa integração a partir de RA, para isso necessita-se mostrar como se dá o funcionamento desse mecanismo. Nesse sentido, temos que a RA faz uso dos chamados marcadores virtuais, conforme apresentamos na Figura 1.

Figura 1 - Tipos de Marcadores de RA



Fonte: Adaptado de Altoé (2015), Everz (2016) e Caires (2015).

Temos então que a RA tem forte apelo visual, e se estabelece ao ser usada a partir de um aparato tecnológico – neste caso, o *tablet* ou *smartphone* – que se põe entre o objeto que se observa e o seu usuário, em direção ao marcador em questão para que enfim, o seu resultado possa ser visto. Ademais, esses marcadores conforme a Figura 1, são basicamente classificados em três tipos, que são:

1. Marcadores por imagem (Figura 1, a);
2. Marcadores por rastreamento¹ (Figura 1, b);
3. Marcadores fiduciais² (Figura 1, c).

A partir desses marcadores de RA, podemos pensar em diferentes contextos aos quais o uso dessa tecnologia pode ser aplicado ao ensino, e dessa forma, alargar suas possibilidades práticas sobre diversas áreas e campos de estudo. Enfim, após pontuarmos sobre os marcadores que é a forma na qual a RA pode ser integrada ao livro didático, retornamos as considerações acerca de nosso jogo digital.

O livro utilizado para o desenvolvimento do jogo foi o Encontro Ciências, volume 1, do 4º ano (GIL; FANIZZI, 2018), no entanto, é relevante destacar que a escolha por esse livro se deu de forma aleatória, tendo em vista, que qualquer dos livros do PNLD 2019 e 2020 que tratasse da temática da fotossíntese, poderia ser utilizado. Pois, o foco da integração está no marcador, neste caso, relacionado a imagem presente e não no livro em si.

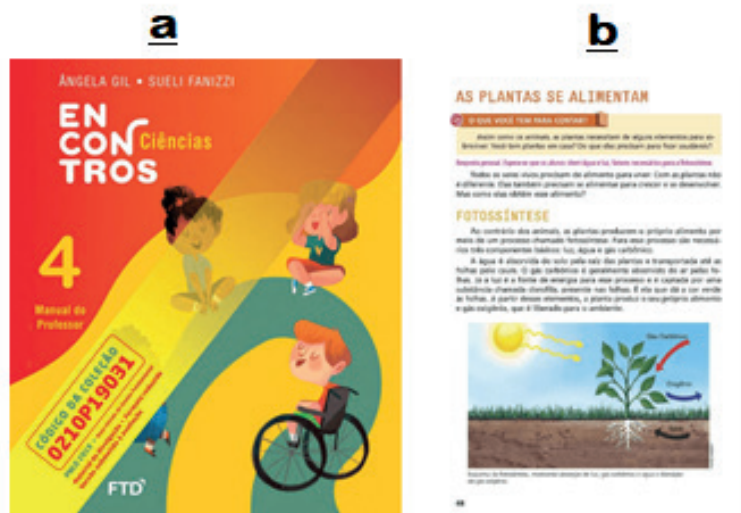
O marcador para o jogo digital em tecnologia de RA foi a imagem representativa da fotossíntese da página 48 que apresenta a seguinte ilustração: o sol, o solo, uma planta e

1 O marcador de rastreamento é realizado por meio de uma programação de linhas de código que devem estimar um determinado objeto e sua prováveis trajetórias, com fins a melhor apresenta-lo através de uma sequência de vídeo ou frames.

2 Marcadores fiduciais são os que possuem um objeto por referência, ao qual já foi inserido em uma programação inicial por meio de um *software*, para que este seja detectado no contexto da visão computacional.

setas indicativas de elementos característicos na fotossíntese. A capa do livro e a imagem representativa da fotossíntese estão dispostas na Figura 2, imagem (a) e (b).

Figura 2 - Capa e Marcador Utilizado no Livro Didático



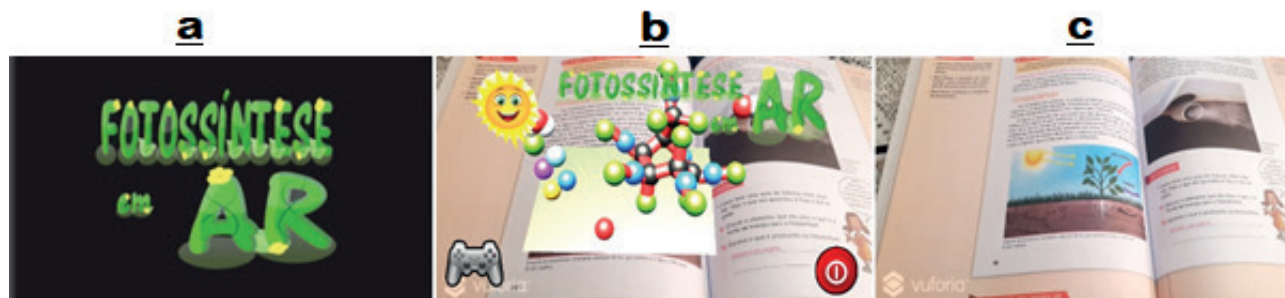
Fonte: Gil e Fanizzi (2018) adaptado

O jogo intitulado “Fotossíntese em AR” foi roteirizado em várias fases que representam etapas que se sobrepõem para a realização da fotossíntese nas plantas. As fases do jogo digital são: fase da raiz e fase das folhas. Em cada fase o jogador deve fazer algumas ações representativas das ações realizadas pelas plantas. Ao concluir o jogo, ele ainda poderá entrar em uma fase bônus onde terá elementos químicos representados sob a visualização macroscópica, nos modelos de Dalton e Bohr em RA.

A partir de agora passaremos a descrição e apresentação de telas e dos contextos referentes ao jogo digital desenvolvido com a finalidade de demonstrar que se este se configura alinhado com o propósito desta pesquisa, ou seja, que pode representar uma proposta inovadora de perspectiva de interação do leitor com o livro didático. Assim sendo, é importante destacar antecipadamente que a temática abordada é apenas um modelo de teste, pois, outras podem ser desenvolvidas independentemente do componente curricular utilizado.

Primeiramente destacaremos a Figura 3, nela são retratadas três ilustrações. A Figura 3 (a) retrata a tela inicial do jogo através do título “Fotossíntese em AR”, denotando a temática “Fotossíntese” e a tecnologia ao qual foi desenvolvida “AR”. Além desta, a Figura 3 (b) representa o Menu Inicial com a RA aplicada, enquanto na Figura 3 (c) é representado a imagem do livro didático sem a aplicação da RA, com fins que seja perceptível essa diferenciação, do uso da RA sobre o LD, neste jogo.

Figura 3 - Tela Inicial do Jogo e o Menu Inicial Com e Sem RA



Fonte: Autoria própria

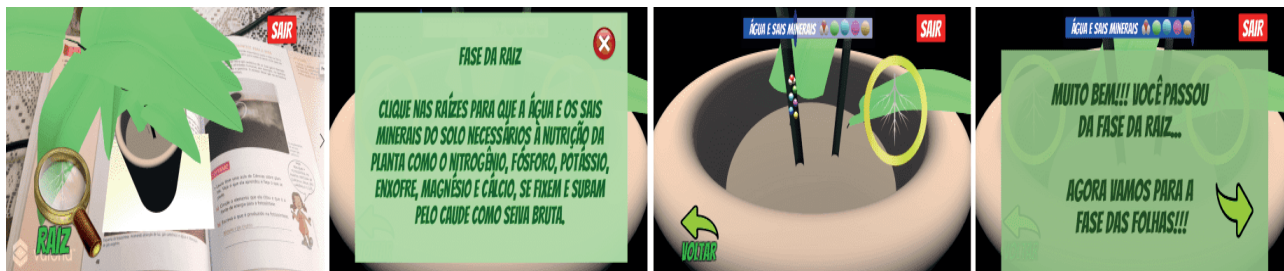
Na Figura 3 (b) nota-se que elementos virtuais da RA passaram a fazer parte do real, criando uma interface digital que somente é apresentada quando a câmera do celular com o jogo aberto, foca sobre o marcador. E assim, ao se retirar o celular da imagem do marcador, a RA desaparece, tendo em vista como indicado na teoria, que se faz necessário o marcador para possibilitar essa integração. Ao destacarmos o marcador, percebe-se a partir da Figura 1 (a) que o tipo de marcador utilizado no jogo foi o de imagem, neste caso, do livro didático de ciência abordado nesta pesquisa.

Outros aspectos que podemos destacar ainda sobre a Figura 3 (a) são as letras que nomeiam o jogo e traçam semelhanças com a cor, raízes e flores presentes na flora, vislumbrando assim, a fotossíntese. Na Figura 3 (b) apresentamos os elementos químicos isoladamente (nitrogênio, fósforo, potássio, enxofre, magnésio e cálcio) representados por meio do modelo de Dalton, como também através de representação molecular (água e a glicose). Esses elementos químicos estão presentes na fotossíntese em uma ou em várias etapas que a compõem, e nesse sentido, foi considerado relevante para sua inclusão no jogo, como forma a instigar o aprendizado do aluno.

Nota-se que os ícones presentes nesse Menu Inicial são simples, tendo em vista que em jogos de RA, consideramos que a simplicidade e eficiência deve prevalecer, pois, os elementos virtuais irão compartilhar dos mesmos espaços dos elementos reais. Dessa forma, evita-se sobreposição ou uma multiplicidade de informações que poderiam deixar a tela muito “suja” e desarmônica, prejudicando com isso, a jogabilidade.

Na Figura 4 estão apresentadas as telas relativas à fase da raiz. Nessa fase o jogador, de acordo com as instruções, deve clicar na raiz que aparece envolta ao um círculo amarelo, até preencher a barra azul, representando a absorção da água e dos sais minerais pela raiz até concluir a fase.

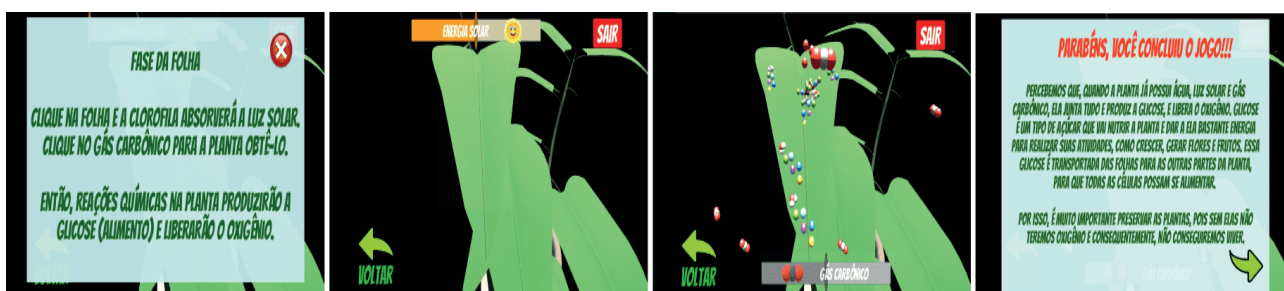
Figura 4 - Telas Representativas da Fase da Raiz



Fonte: Autoria própria

Passamos à Figura 5 que apresenta telas relativas à fase das folhas. Nessa fase o jogador também irá de acordo com as instruções, irá clicar sobre a folha até encher a barra laranja, representando a absorção da luz solar e após as reações químicas para a produção da glicose e liberação do oxigênio, e assim, concluindo o jogo.

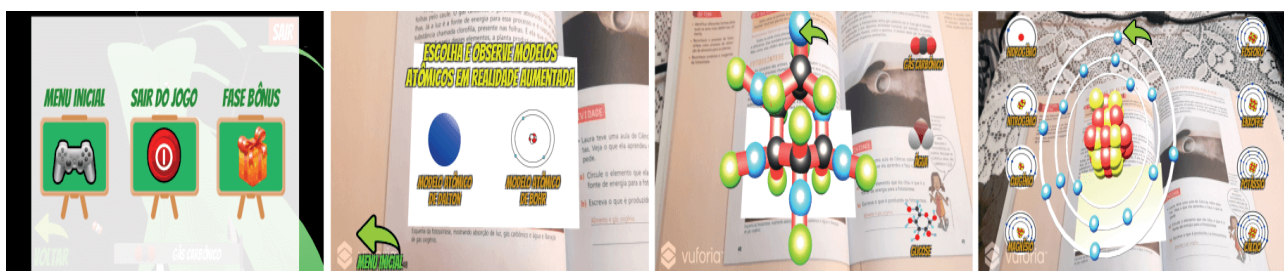
Figura 5 - Telas Representativas da Fase da Folha



Fonte: Autoria própria

E por fim, a fase bônus é disposta na Figura 6. Essa fase não trata de fotossíntese, e sim, apresenta o modelo atômico de Dalton e o de Bohr sob a visualização macroscópica. Esses modelos são representados em 3D e em movimento real.

Figura 6 - Telas Representativas da Fase Bônus



Fonte: Autoria própria

Esta fase está disposta apenas para mostrar outras formas de se utilizar da RA como perspectiva de interação hodierna.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A vista das figuras e das explicações acerca do jogo, analisaremos agora sob os aspectos teóricos e metodológicos desta pesquisa, se este pode ser configurado como uma proposta inovadora de interação entre o leitor e o livro didático.

Dessarte, de forma objetiva discorreremos que fora levantada a seguinte pergunta: - Como é possível implementar uma inovação pedagógica a partir de perspectiva hodierna entre o leitor e o livro didático? Para responder ao questionamento, destacaremos alguns pontos:

1. Existência de perspectiva de modernidade na proposta.
2. Existência de características de inovação pedagógica.
3. Evidências de interações a serem estabelecidas no processo de uso do material.

Acerca do primeiro ponto, destacamos que o uso de *smartphones* foi baseado em pesquisa de que ele é o aparato tecnológico que mais os alunos utilizam para estudar. Além disso, a tecnologia de RA foi destacada como uma tecnologia do século XXI. Outros aspectos relativos a SO, publicação em lojas virtuais, utilização de *softwares* como *Unity3D* e o *Vuforia* para o desenvolvimento e o *Corel Draw* para o design do aplicativo também direcionam a contemporaneidade. Em vista aos argumentos destacados, caracterizamos que as tecnologias e os instrumentos utilizados denotam uma perspectiva hodierna.

Sob o segundo ponto, destacamos que a inovação pedagógica foi destacada por Tavares (2019) ao relacioná-la às mudanças nas práticas pedagógicas sob determinado contexto e sob determinado grupo. Além do mais, o autor destaca que a concepção da inovação não partiria necessariamente do que é novo, pois mesmo técnicas já em uso em outros contextos podem ser rerepresentadas em outros cenários, e assim, nesses novos cenários ser inovadora. E ademais, estas inovações não teriam uma finalidade de mudança ou ruptura no cenário educacional maior, e nem seriam melhores ou piores do que as práticas já em vigor, além de serem tomadas por atores locais vinculados ou não ao ensino formal. Dessa forma, essas inovações se pautariam em estabelecer a vivência de novas experiências no ensino através das práticas pedagógicas. A partir de tais argumentos, inferimos que as interações entre o leitor e o livro didático, usando a RA, se constituem como uma mudança de prática pedagógica em determinado contexto e grupo. Além do que a RA utilizada como tecnologia hodierna não é uma invenção provinda desta pesquisa, e sim, rerepresentada sob esse novo contexto. Contexto esse que não pretende causar ruptura no cenário educacional como um todo, e nem vislumbra ser melhor ou pior do que as práticas de interação já em vigor, pois interessa à pesquisa novas experiências no ensino por meio de propostas inovadoras na perspectiva de interação entre o leitor e o livro didático.

Quanto ao terceiro ponto, destacamos que as interações que existem hoje entre o leitor e o livro didático identificadas por Sobrinho Junior e Mesquita (2020) foram: a interna (com o uso do livro) e a externa (a partir da instigação pelo próprio livro didático de referências externas para buscas ou atividades). Nesta pesquisa observamos que, a partir do uso da RA por meio dos *smartphones* apresentados no jogo digital, tivemos tanto a interação interna, tendo em vista a utilização de imagem do próprio livro didático como marcador para a inserção dos elementos virtuais, como também a externa, pois há utilização de outro aparato tecnológico para a realização de uma atividade externa ao livro. Além do mais, a perspectiva do lúdico e toda a gama de prazer e diversão vinculadas a ele, também foi inserida, o que possibilita o despertar do interesse dos envolvidos.

Entendemos que na proposta desenvolvida, as interações não se caracterizam meramente como interna e/ou externas, conforme identificados por Sobrinho Junior e Mesquita (2020), e sim, propomos que esse material desenvolvido se caracteriza na perspectiva de uma interação mista entre o leitor e o livro didático, pois aglutina elementos presentes nas duas interações já identificadas. Na Figura 7, apresentamos essa proposição.

Figura 7 - Perspectiva Inovadora de Interação entre o Leitor e o Livro Didático



Fonte: Autoria própria

Readequamos as interações já em vigor a uma nova estrutura e classificação. Sendo que de um lado o uso interno e externo permanece, mas uma nova classificação mista que partiu desta pesquisa traz uma proposta inovadora de interação entre o leitor e o livro didático. Apresentamos também as perspectivas dentro de cada tipo de interação. Assim, na interna temos: os símbolos e grafias; imagem isolada e com uso prático e texto escrito. Do outro lado, na interação externa temos: busca em referências externas e propostas de

atividade externas ao livro. E no centro o propósito desta pesquisa que evidenciou a viabilidade da interação mista a partir da perspectiva de uso da RA com o livro didático.

Enfim, consideramos que a perspectiva de interação mista identificada nesta pesquisa é caracterizada principalmente por: se apropriar de elemento/elementos tanto da interação interna quanto da interação externa de forma síncrona e continuada, fazendo surgir a partir dessa interação novos componentes que, *a priori*, não estariam visíveis ao leitor do livro didático. Melhor dizendo, é necessário que elemento ou elementos dos dois tipos de interação estejam em uso de forma síncrona, ou seja ao mesmo tempo, como também de forma continuada.

Ao se falar em continuada, deve-se entender sob dois aspectos:

- uso contínuo de tempo pelo leitor;
- conteúdo versar sobre todo o processo de aprendizagem acerca de determinada temática.

Sobre o primeiro aspecto destacamos que o leitor deve dispor do tempo que considerar necessário à compreensão do conteúdo, podendo este voltar ou seguir em frente no aprendizado, e assim estaria tal qual estivesse manuseando o livro didático físico, sem restrição de tempo. E em relação ao segundo aspecto, destacamos que o conteúdo deve estar condizente com todo o processo de aprendizagem necessário à compreensão da temática abordada. Isto posto, configuramos assim sob esses dois aspectos, o enfoque que trata da forma continuada no uso da perspectiva de interação mista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da indagação que inquiriu sobre a possibilidade de uma inovação pedagógica a partir de uma perspectiva hodierna de interação entre o leitor e o livro didático, identificamos a perspectiva de interação mista. Essa perspectiva se distingue das anteriores por aglutiná-las ao se apropriar de características próprias de cada uma delas. A identificação desta perspectiva de interação foi possível a partir da fundamentação teórica e metodológica aplicada neste estudo, que se pautou primeiramente em destacar as interações existentes hoje a partir da literatura. E após isso, elencar as características de ferramentas digitais de dispositivos móveis, de *softwares* e de tecnologias presentes nos dias atuais com fins a possibilitar novas formas de interação entre o leitor e o livro didático. Dessarte, na prática, a perspectiva de interação mista se deu em nossa pesquisa através de um cenário tecnológico no qual o leitor fará uso de seu *smartphone* por meio de um aplicativo utilizando-se da tecnologia de RA, e terá uma interação lúdica através de jogo digital sob a temática da fotossíntese.

Ademais como observações complementares advindas desse estudo, destacamos que muito embora tenhamos identificado um elemento presente na interação mista, outras tecnologias/ferramentas/instrumentos podem ser inseridas dentre os seus elementos. No

entanto, estas devem se adequar intrinsecamente a sua característica principal que é de se apropriar de elemento/elementos tanto da interação interna quanto da interação externa de forma síncrona e continuada, fazendo surgir a partir dessa interação, novos componentes os quais *a priori* não estariam visíveis ao leitor do livro didático. Além disso, realçamos também como observação complementar, que é necessário que se busque compreender o contexto ao qual estão envolvidos os atores que participem de determinado cenário, neste caso, lançamos mão das tecnologias digitais por conta de compreendermos que os estudantes que estão no ensino básico, são aqueles que foram concebidos nos tempos do advento da internet, ou seja, são os nativos digitais, e para eles, o uso das tecnologias digitais é algo do cotidiano.

Logo, entendemos que nossos resultados corroboram autores que se propõem a trazer a tecnologia digital para o contexto do ensino, entretanto, não sob um olhar de uso pelo uso dessas tecnologias, e sim, de forma consciente e adequada ao planejamento docente. De outro modo, também avaliza outros autores que visam alternativas para o melhor uso de instrumentos educacionais presentes na escola, como neste caso, do livro didático. Isso torna-se imperioso por conta da presença desse material nas escolas e seu uso pelos alunos e professores, além do que, o valor considerável utilizado no PNLD é um fator de destaque. E por fim, e não menos importante, alicerçamos autores que afirmam que não se deve simplesmente ignorar ou impedir a inserção das tecnologias digitais na educação, sob o mote de que nem todos os indivíduos terão acesso a tais aparatos, devido a condições financeiras ou sociais que a impeçam, e sim, defendem que deve ser cobrado do Estado para que este dê a todos as condições mínimas de acesso e de alfabetização digital, que indubitavelmente é a chave para o futuro.

Por fim, salientamos que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem não está diretamente atrelada a novas perspectivas tecnológicas de interação entre o leitor e o livro didático, muito embora, identificar formas de interação que se alinham ao contexto atual da era digital é salutar, tendo em vista que os jovens estão imersos nesse mundo virtual e digital. Ademais, a elaboração do jogo se configura como uma proposta e que para ser validada e discutida no contexto de uma pesquisa científica, pode ser levada para uso de professores de ciências do ensino fundamental e professores formadores de cursos de licenciatura em ciências no sentido de discutir suas possibilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M. **Inovação Pedagógica**: uma abordagem que está mostrando como transformar a aprendizagem na educação superior, 2017. Disponível em: <<https://thiagoalmeida.co/inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-uma-abordagem-que-est%C3%A1-mostrando-como-transformar-a-aprendizagem-na-educa%C3%A7%C3%A3o-2c8543b46a71#:~:text=Sim%2C%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel%20melhorar%20e,da%20abordagem%20da%20inova%C3%A7%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 12 jun 2020.

ALTOÉ, L. Multirio. **Realidade Aumentada**: para conhecer e utilizar, 2015. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8385-realidade-aumentada-para-conhecer-e-utilizar>>. Acesso em: 25 out. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Anatel. **Relatório Anual de Gestão**, 2019. Disponível em: <https://sei.anatel.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?eEP-wqk1skrd8hSlk5Z3rN4EV-g9uLJqrLYJw_9INcO59jtrWc1-S4nfX-SeHrqZ0yJ4y5VQfXUs0tAawmhcxMpvx_M5wnV-y55u7TZx-pVC1wbPvX8lqe4T93Kolvcrei>. Acesso em: 03 mai 2020.

BRASIL. FNDE. **Programa do Livro - Dados Estatísticos**, 7 jun 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 jun 2020.

CAIRES, A. J. Hometeka. **Realidade aumentada em arquitetura**: o que achamos do app Augment, 2015. Disponível em: <<https://www.hometeka.com.br/pro/realidade-aumentada-em-arquitetura-o-que-achamos-do-app-augment/>>. Acesso em: 25 out. 2021.

COSTA, F. CanalTech. **Realidade Virtual e Aumentada | Diferenças, possibilidades e aplicações**, 2019. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/rv-ra/realidade-virtual-e-aumentada-diferencas-possibilidades-e-aplicacoes-141243/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

EVERZ, E. UEPG. **Realidade Aumentada**, 2016. Disponível em: <https://deinfo.uepg.br/~aluno-so/2019/AEP/REALIDADE_AUMENTADA/RealidadeAumentada.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

FANTINATO, D. E.; ZORZAL, T. A. **Estudo de Enunciados de Estudantes do Ensino Médio Sobre os Temas Fotossíntese e Respiração Celular em uma Escola de Vitória/ES**. TCC do Centro de Educação - Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, p. 35. 2015.

GIL, Â. B. D. A.; FANIZZI, S. **Encontros Ciências, 4 ano**: componente curricular ciências: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAUTSCH, O. TecMundo. **Como funciona a Realidade Aumentada**, 2009. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/realidade-aumentada/2124-como-funciona-a-realidade-aumentada.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

HICKSON, R. S. HojeEmDia. **O top da tecnologia no século XXI**, 2018. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/opini%C3%A3o-1.363900/o-top-da-tecnologia-no-s%C3%A9culo-xxi-1.634589>>. Acesso em: 11 jun 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: <http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 11 jun 2020.

KANDAR. Android x iOS, 2018. Disponível em: <<https://www.kantarworldpanel.com/global/smartphone-os-market-share/>>. Acesso em: 20 janeiro 2019.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. [S.l.]: NCB University Press, v. 9, 2001. p. 1-6. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educ. rev.**, v. 65, p. 249-264, jul./set 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50027/33242>>. Acesso em: 26 set 2021.

RAMOS, D. K.; CAMPOS, T. R. O uso de jogos digitais no ensino de Ciências Naturais e Biologia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 450-473, maio 2020. Disponível em: <<http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/305>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTIN, R. **Sistema De Autoria Em Ambiente Colaborativo com Realidade Aumentada**. Dissertação (mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba - Faculdade de Ciências Exatas e da Natureza. Piracicaba-SP, p. 109. 2008.

SANTOS, F. F. **O professor e livro didático**: implicações metodológicas na prática de ensino em geografia. 9º Encontro Internacional de formação de professores. Universidade Tiradentes, Sergipe. Aracaju: [s.n.]. 2016. p. 1-15.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, V. 6 Nº 2, Dezembro, 2008_, v. 06, n. 02, p. 1-10, dez 2008. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14405/8310>>. Acesso em: 12 jun 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SOARES, M. H. F. B. **“O lúdico em química: jogos e atividades aplicados ao ensino de química”**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos : UFSCar, p. 203. 2004.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MESQUITA, N. A. D. S. Análise da Interação Entre o Leitor e o Livro Didático: um Estudo nos Livros de Ciências dos Anos Iniciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, jan./dez. 2020.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. D. C. P. Gameificação como perspectiva didática no ensino de história: a expansão marítima portuguesa no quatrocentos. **Revista Temática**, v. 17, n. 5, p. 208-222, maio 2021. Acesso em: 24 ago. 2021.

A realidade aumentada como perspectiva de interação...

SOUZA, S. C. D.; ALMEIDA, M. J. P. M. D. A fotossíntese no ensino fundamental: compreendendo as interpretações dos alunos. **Ciênc. educ.**, Bauru-SP, v. 08, n. 01, p. 97-111, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun 2020.

TAVARES, F. G. D. O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, n. 4, p. 1-19, 2019.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e Baby Boomers. **REGE - Revista de Gestão**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 88-98, 2016. Acesso em: 1 out. 2021.

YASUHARA, T. R. C.; MATIELLO, M. C. A. **O Jogo Didático no Ensino de Ciências, um Motivador Para Crianças Com Dificuldades de Aprendizagem**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Curitiba: [s.n.]. 2013. p. 1-17.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROXIMIDADES E APLICABILIDADES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

DISCURSIVE TEXTUAL ANALYSIS AND CONTENT ANALYSIS: PROXIMITIES AND APPLICABILITIES IN TEXTUAL PRODUCTIONS

ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO Y ANÁLISIS DE CONTENIDO: PROXIMIDADES Y APLICABILIDAD EN PRODUCCIONES TEXTUALES

Maria Aldinete de Almeida

<http://orcid.org/0000-0002-8658-9578>

Annecy Tojeiro Giordani

<http://orcid.org/0000-0001-5655-609X>

Resumo: Discussão teórico metodológica que parte da compreensão e aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) e da Análise de Conteúdos (AC) enquanto metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, neste caso, em produções textuais de mestrandos de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). A análise dos textos intitulados “Minha história com o mestrado” traçou o perfil dos participantes da pesquisa, suas motivações e dificuldades no trajeto até o ingresso no mestrado. Três principais fases da ATD e AC foram aplicadas e comparadas, com identificação de características, regulações, procedimentos concernentes a cada método, assim como apontamentos de semelhanças e diferenças nas análises das produções escritas. Não houve a preocupação de valorizar mais um método em detrimento do outro, mas de apontar caminhos para análise das informações, considerar singularidades e a importância do rigor metodológico no processo. A análise dos textos produzidos pelos alunos, pela aplicação tanto da ATD quanto da AC sobre os fatores motivacionais para ingresso no mestrado, apontou busca pelo conhecimento, realização pessoal, crescimento profissional e financeiro, além da determinação dos alunos em se capacitar para exercerem melhor a docência. Considera-se que as duas metodologias de análise de dados e seus enfoques teóricos aqui investigados representam fundamentos significativos, relevantes e não excludentes, mas que se mostram até complementares em certos aspectos. Possuem características que levam a ampliação da compreensão do pesquisador a respeito do fenômeno investigado, cabendo a este, levando em conta suas expectativas e objetivos almejados, escolher qual delas utilizar em sua pesquisa.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva. Análise de Conteúdos. Mestrado Profissional em Ensino.

Abstract: Theoretical and methodological discussion based on the understanding and application of Discursive Textual Analysis (ATD) and Content Analysis (AC) as qualitative data analysis methodologies, in this case,

in textual productions of master's students in a Professional Master's Program in Teaching (PPGEN). The analysis of the texts entitled "My history with the master's degree" outlined the profile of the research participants, their motivations and difficulties on the path to entering the master's degree. Three main phases of ATD and AC were applied and compared, with identification of characteristics, regulations, procedures concerning each method, as well as notes of similarities and differences in the analysis of written productions. There was no concern to value one method more than the other, but to point out ways to analyze the information, consider singularities and the importance of methodological rigor in the process. The analysis of the texts produced by the students, through the application of both the ATD and the AC on the motivational factors for entering the master's degree, pointed to the search for knowledge, personal fulfillment, professional and financial growth, in addition to the determination of the students to be able to better exercise their teaching skills. It is considered that the two data analysis methodologies and their theoretical approaches investigated here represent significant, relevant and non-exclusive foundations, but that even prove to be complementary in certain aspects. They have characteristics that lead to broadening the researcher's understanding of the phenomenon under investigation, and it is up to the latter, taking into account his expectations and desired objectives, to choose which one to use in his research.

Keywords: Discursive Textual Analysis. Content Analysis. Professional Master's Degree in Teaching.

Resumen: Discusión teórica y metodológica que parte de la comprensión y aplicación del análisis textual discursivo (ATD) y el análisis de contenido (AC) como metodologías de análisis de datos cualitativos, en este caso, en producciones textuales de estudiantes de maestría en un programa de maestría profesional en enseñanza (PPGEN) El análisis de los textos titulados "Mi historia con el título de maestría" describió el perfil de los participantes en la investigación, sus motivaciones y dificultades en el camino para ingresar al título de maestría. Se aplicaron y compararon tres fases principales de ATD y AC, con identificación de características, regulaciones, procedimientos relacionados con cada método, así como notas de similitudes y diferencias en el análisis de producciones escritas. No había preocupación por valorar un método más que el otro, sino señalar formas de analizar la información, considerar las singularidades y la importancia del rigor metodológico en el proceso. El análisis de los textos producidos por los estudiantes, a través de la aplicación tanto del ATD como del AC sobre los factores de motivación para ingresar al máster, apuntó a la búsqueda de conocimiento, realización personal, crecimiento profesional y financiero, además de la determinación de los estudiantes para poder ejercer mejor sus habilidades. Se considera que las dos metodologías de análisis de datos y sus enfoques teóricos investigados aquí representan fundamentos significativos, relevantes y no exclusivos, pero que incluso son complementarios en ciertos aspectos. Tienen características que conducen a ampliar la comprensión del investigador sobre el fenómeno bajo investigación, y depende de este último, teniendo en cuenta sus expectativas y objetivos deseados, elegir cuál usar en su investigación.

Palabras clave: Análisis textual discursivo. Análisis de contenido. Master Profesional en enseñanza.

INTRODUÇÃO

Grandes e rápidas transformações têm ocorrido no campo do conhecimento nas últimas décadas e, com isso, as pesquisas acadêmicas de natureza qualitativa têm se diversificado e crescido de forma inédita, enquanto proposta de pesquisa respeitada em diversas áreas e contextos, além de trazer grandes benefícios às áreas da Educação e do Ensino. São estudos que consideram os fatores não mensurados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutivas e destacam a subjetividade individual e grupal, assim como, valores, contextos, sentimentos, diferenças e questões sociais e culturais (GIBBS, 2009).

De qualquer forma, vale destacar que tais pesquisas requerem a escolha da metodologia mais adequada para a análise de dados que reúna aspectos singulares e capazes de atribuir a pesquisa maior credibilidade. (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Neste sentido, a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007) e a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) se destacam como metodologias de análise de dados de natureza qualitativa cada vez mais utilizadas por pesquisadores que analisam produções escritas para identificar a construção de inferências sobre fenômenos em processos recursivos de construção de unidades de análises e categorizações.

Este estudo compreende uma discussão teórico metodológica, a partir da análise de produções textuais de alunos regulares de um Curso de Mestrado Profissional em Ensino, com emprego da ATD e da AC. Também aborda diferenças e semelhanças entre essas duas metodologias de análise qualitativa de dados ao descreve atitudes, motivações, sentimentos e maneiras dos mestrandos vivenciarem sua experiência na pós-graduação. Entretanto, não se pretende valorizar mais uma metodologia que outra, já que ambas têm sua importância quando utilizadas com rigor científico nas pesquisas para obtenção de resultados finais mais fidedignos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

O reconhecimento do Mestrado Profissional (MP) ocorreu por meio da Portaria CAPES nº 80/98, revogando uma Portaria anterior e trazendo avanço nas discussões, além de orientações sobre a importância dessa modalidade de Pós-Graduação Stricto Sensu. Mais recentemente, a Portaria normativa nº 17 de 29 de dezembro de 2009 passou a regular o mestrado profissional, implementou novos cursos, a forma de seu acompanhamento e definiu normas permitindo sua organização. No Brasil, verifica-se o crescimento em quantidade e qualidade dos MP, embora ainda com menor produtividade científica, se comparado com os programas acadêmicos (SILVA; DELPINO, 2016).

A principal diferença entre o MP e o Mestrado Acadêmico (MA) é o resultado almejado por cada modalidade. Nos dois programas deve haver a imersão na pesquisa, entretanto, enquanto o MA objetiva formar um pesquisador o MP visa a formação de um profissional especialmente capaz de agregar valor as suas atividades por meio da pesquisa, sejam de caráter pessoal ou social (RIBEIRO, 2005). Além disso, o MP tem o compromisso de encurtar a distância entre o meio acadêmico e outros setores da sociedade, cujas carências e desafios impõem, cada vez mais, a necessidade de uma atuação efetiva de mudanças (FELTES; BALTAR, 2005).

Na verdade, a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PMPE) surgiu do debate relacionado ao não atendimento do MA às necessidades específicas dos professores, além de promover a aproximação da academia com o contexto profissional da docência. Oportuniza a qualificação de profissionais que possam contribuir para a melhoria

dos processos de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis educacionais, os quais apresentam necessidades didático-pedagógicas e constantes transformações (MOREIRA, 2004).

Como resultado do esforço de físicos, químicos, matemáticos, biólogos, geólogos e profissionais de outras áreas das ciências humanas e sociais, a área de Ensino foi constituída em meados de 2011, por meio da portaria CAPES nº 83 e está inserida na grande área Multidisciplinar. Foi nucleada na antiga área de Ensino de Ciências e Matemática, da qual guarda as principais referências de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação no Brasil. Com tradição de uma década e meia, esses programas atuam principalmente na pesquisa e em produções didático-pedagógicas voltadas ao ensino de conteúdos específicos, promovendo interlocuções entre esses e os conhecimentos pedagógicos para seu ensino (SILVA; DEL PINO, 2016).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a área do

[...] “Ensino” envolve todos os níveis e modalidade de ensino formal do país, da creche ao doutorado, nos diversos campos de conhecimento, bem como as modalidades de ensino não formal, como a divulgação científica e artística em centros e museus de ciência e de arte” (CAPES, 2013, p. 1-2).

Levando em conta o compromisso de aproximação da academia e o contexto escolar, o PMPE da UENP considera a participação de egressos de cursos de licenciatura e também do bacharelado, como exemplo, da Enfermagem, Administração e Informática. Isso se justifica pelo fato de muitos egressos dos cursos de bacharelado se interessarem pela docência em cursos superiores e técnicos profissionalizantes, necessitando então, de maior formação didático-pedagógica. Além disso, evidencia-se que tais cursos pertencem à Educação Básica e têm sua oferta cada vez mais estimulada por políticas públicas (CAPES, 2013).

Por sua vez, o Edital nº 11 de 2018 do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - PPGEN/UENP, determina que a seleção dos candidatos inscritos deva ser feita mediante três fases, sendo as duas primeiras eliminatórias e uma classificatória, constituídas de: 1. Avaliação de desempenho por meio de prova escrita, com indicação de leituras de referência; 2. Entrevista e arguição sobre o Projeto de Pesquisa entregue no ato da inscrição; 3. Avaliação da pontuação de Currículo Lattes, devidamente documentado (PARANÁ, 2018).

Ainda, alguns créditos de componentes formativos devem ser somados para que os mestrandos sejam integralizados neste Programa a serem: 1. Disciplinas semestrais obrigatórias de natureza pedagógica e epistemológica; 2. Prática Docente Supervisionada semestral; 3. Atividades Complementares e 4. Produção Técnica Educacional (CAPES, 2013). Porém, em todos os Programas de Mestrado Profissionais, cabe aos mestrandos

desenvolver e apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso, que compreenderá uma Produção Técnica Educacional (PTE)¹ correspondente a produtos e processos educacionais para utilização por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino. Além disso, o aluno deverá apresentar um relato de experiência teórico-metodológico da aplicação da PTE. Tal exigência consta no documento da área de Ensino (CAPES, 2013) sendo destacada na pesquisa de Cevallos (2011), ao apontar ser nesta modalidade de mestrado, o trabalho final de curso um relatório de pesquisa, enquanto o PMPE requer do mestrando uma proposta de ação profissional que possa impactar imediatamente no sistema a que ele se dirige.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p.7) “A ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Essa metodologia se coloca entre a Análise de Conteúdos (AC) tradicional e a Análise do Discurso (AD), diferenciando-se por se caracterizar em um movimento interpretativo de caráter hermenêutico que busca superar possibilidades ao modelo positivista da análise qualitativa. Desta forma, os autores asseveram que:

[...] a análise textual discursiva, ao pretender superar modelos de pesquisas positivistas, aproxima-se da *hermenêutica*. Assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos. Essas compreensões têm seu ponto de partida na linguagem e nos sentidos que por ela podem ser instituídos, implicando a valorização dos contextos e movimentos históricos em que os sentidos se constituem. Nisso estão implicados múltiplos sujeitos autores e diversificadas vozes a serem consideradas no momento da leitura e interpretação de um texto (p. 80).

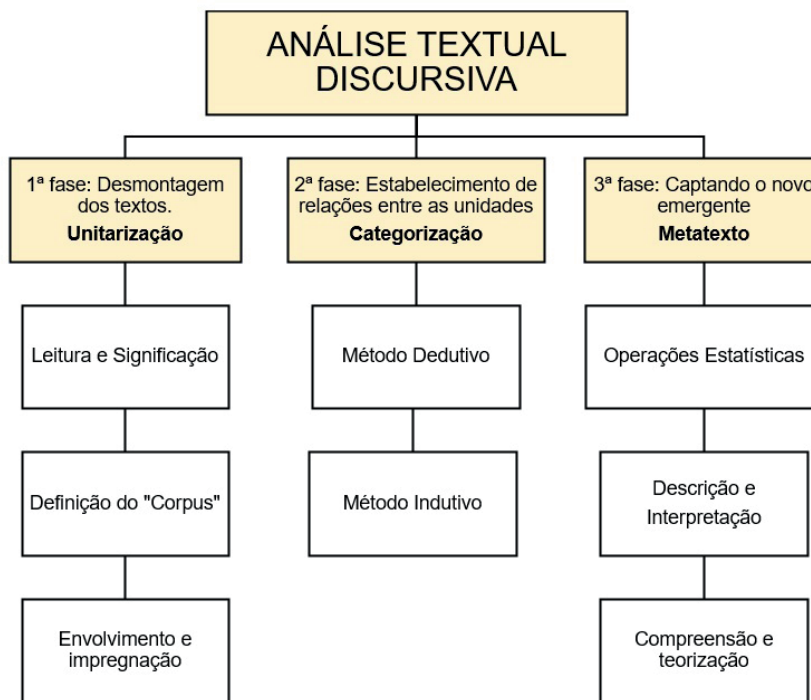
Com relação à compreensão acerca da hermenêutica na ATD, Galiuzzi e Souza (2016, p. 54) afirmam que:

[...] a tarefa hermenêutica na ATD é ir além do que já se sabe sobre o fenômeno, aprender sobre ele, ampliando o horizonte interpretativo por meio das emergências teóricas, ou seja, na disposição de novas elaborações dialógicas.

1 Podem ser mídias educacionais (vídeos, animações, experimentos virtuais, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, jogos eletrônicos educacionais etc.); protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino, sequências didáticas, propostas de intervenção etc.); material textual (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); atividades de extensão (cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2013).

Esse tipo de análise tem sido utilizado tanto em pesquisas de mestrado como de doutorado, abrangendo várias áreas, apresentando-se como um processo auto organizado composto por um ciclo que abrange três momentos: 1. Desmontagem dos textos, 2. Estabelecimento de relações e 3. Captação do novo emergente. A Figura 1 apresenta o processo:

Figura 1: Três fases da Análise Textual Discursiva



Fonte: As autoras (2020).

As etapas apresentadas na Figura 1 são indicadas para a aplicação da ATD e iniciam-se com a unitarização ou construção de unidades, compreendida como a desmontagem dos textos que compõe a pesquisa, os quais são denominados por Moraes e Galiazzi (2007) como “*corpus*”, ou seja, o conjunto de informações a serem analisadas, composta por documentos, discursos ou outros registros.

Nesta fase é necessário que se faça leitura e significação, ou seja, uma leitura aprofundada e cuidadosa do material a ser analisado, visando à desconstrução, desmontagem ou fragmentação dos dados e a interpretação criteriosa do mesmo. A partir desse procedimento, segue-se a unitarização, ou seja, processo em que o todo é dividido em partes menores denominadas de “unidades”. A desmontagem dos textos ou unitarização é o processo no qual os textos são examinados em seus detalhes, fragmentando-os para que se possa construir unidades ou enunciados referentes aos fenômenos estudados. Em seguida se dá a reescrita de cada unidade, de forma que se obtenha um significado mais completo em si mesma e se atribua um nome ou título que a denomine. É o momento em que o pesquisador deposita sua interpretação das ideias de sentido sobre a temática investigada (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Na 2ª fase da ADT, se dá o estabelecimento de relações entre as unidades de significados na forma de categorização. O processo de categorização corresponde ao agrupamento das unidades de significado semelhantes em categorias e/ou subcategorias, que são diferentes níveis de categorias de análise. Esse processo é feito levando-se em consideração os aspectos semelhantes das unidades.

As categorias estabelecidas representam aspectos diferentes relativos ao tema da análise, ou seja, uma não exclui a outra, além de apresentar perspectivas diferentes. Todas devem ser construídas a partir dos objetivos almejados na pesquisa e norteados pelas questões suscitadas nos questionários (corpus empírico). Vale ressaltar que na ADT, o processo de categorização das unidades de significados caracteriza-se por três propriedades, as quais dizem respeito a: 1. Validade ou pertinência; 2. Homogeneidade e 3. Não exclusão mútua (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Por sua vez, a 3ª fase da ADT corresponde à elaboração do metatexto, que compreende a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação. É o momento da captação do novo emergente, em que são feitas as considerações sobre as unidades e categorias construídas. A descrição e interpretação dos dados constituem os metatextos e representam um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. É nessa fase que serão expressos os novos entendimentos e intuições do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. Tais resultados só serão válidos e representativos a partir da aplicação criteriosa de cada etapa da análise (MORAES; GALIAZZI, 2007).

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Em grande parte dos trabalhos que analisam produções escritas, os autores utilizam a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011), com o intuito de descrever as maneiras dos grupos pesquisados lidarem com determinadas questões, buscando a partir disso, a construção de inferências sobre seus conhecimentos, em processos recursivos de construção de unidades de análises e categorizações. A AC apresenta-se então, como uma abordagem de pesquisa qualitativa para realização desses trabalhos (BARDIN, 2011).

A AC é um método sistemático de análise de dados em pesquisa qualitativa, que se constitui em técnicas criteriosas baseadas em aspectos semânticos das palavras. Tem como principal tema as comunicações e perpassa algumas fases sistemáticas de organização. É apresentada como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, a AC não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação (BARDIN, 2011).

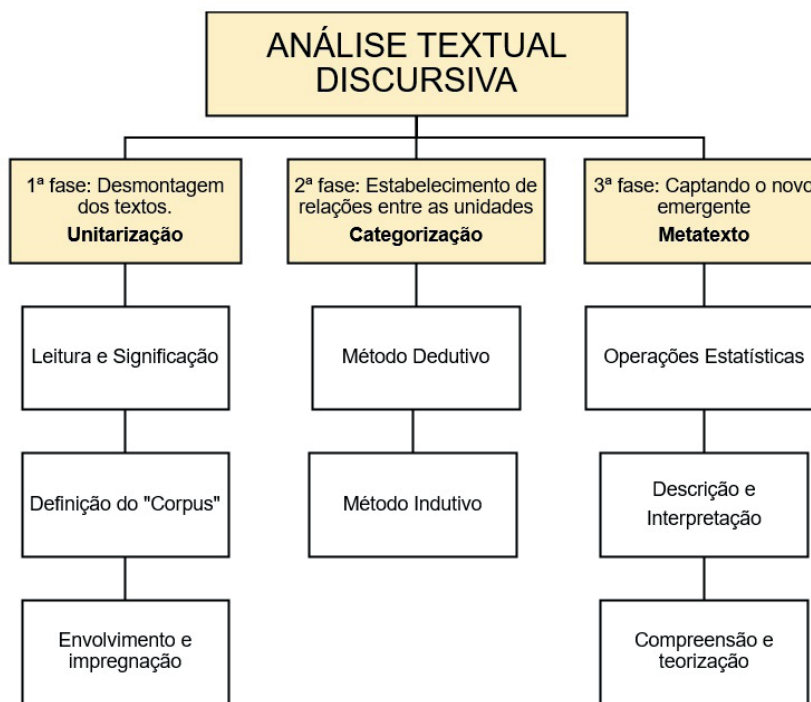
Nesse sentido, o termo análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Tal definição, incide em dois processos: a descrição e a inferência. É na descrição que se explora o texto na medida em que o mesmo vai sendo desconstruído. Feito isso, parte-se para a etapa da categorização, momento em que, seguindo certos critérios definidos pelo analista de recorde, agregação e enumeração, o texto é novamente reconstruído. Após a categorização, parte-se para a inferência. É neste momento que se atribui, por meio de deduções lógicas e justificadas, significado ao discurso.

Bardin (2011) indica ainda que, a AC segue três fases cronológicas, conforme o esquema apresentado na Figura 2: 1. Pré-análise, 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

Figura 2: Três fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Na AC a pré-análise é definida como uma fase de organização na qual se estabelece um esquema preciso do desenvolvimento das operações de um plano de análise, com procedimentos bem definidos, mas que podem ser flexíveis. Essa fase geralmente envolve: 1. Leitura “flutuante” do texto; 2. Escolha dos documentos a serem analisados; 3. Formulação das hipóteses e dos objetivos; 4. Referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material e, por fim, 5. Preparação do material (BARDIN, 2011).

Na fase 1, realiza-se o processo que Bardin (2011) denomina como leitura “flutuante” por analogia a atitude do psicanalista. É quando o pesquisador tem um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise e torna-se mais precisa em função de hipóteses emergentes, de ou explicações antecipadas sobre o fenômeno observado que podem ou não ser comprovadas ao final do estudo. Em seguida se dá a escolha dos documentos, ou a composição do corpus da pesquisa, que é “um conjunto de documentos levados em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, P. 126). Essa etapa exige que sejam sigas as regras principais, sendo elas: 1. Exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A fase 2 corresponde a exploração desse material, na qual técnicas são aplicadas sobre o *corpus* dando origem à codificação e classificação das unidades escolhidas em blocos que expressem determinadas categorias que devem atender a certos requisitos, como: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade; fidelidade e produtividade e podem ser criadas a priori ou a posteriori, ou seja, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados (BARDIN, 2011).

A fase 3 da AC corresponde ao tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações, quando então o pesquisador transforma resultados brutos em válidos e significativos. Sua interpretação vai além do conteúdo expresso nos documentos, buscando o sentido latente que se encontra por trás do texto. Na realidade, busca-se o significado verdadeiro do discurso anunciado, o que os participantes da pesquisa querem dizer em profundidade, mesmo em certas afirmações aparentemente superficiais (BARDIN, 2011).

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa de natureza qualitativa, descritivo-interpretativa cujo caráter exploratório compreendeu a coleta de dados a partir de produções textuais de mestrandos matriculados em um PMPE. De acordo com Bento (2012), a pesquisa qualitativa foca num modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos e objetiva compreender e encontrar significados por meio de narrativas textuais.

Neste estudo, os textos foram redigidos durante atividade prática desenvolvida na disciplina “Análise Qualitativa de Dados”, contando com a participação de 17 alunos orientados a escreverem individualmente até três laudas sobre “Minha História com o Mestrado”. Nesse texto, deveriam expressar seus anseios, angústias, motivações e sentimentos sobre a realidade que vivenciaram na sua trajetória até o PMPE, porém, após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido aceitando participar desta pesquisa. Para que suas identidades fossem preservadas, os mestrandos foram identificados com códigos de A1 a A17.

O perfil de todos os participantes mostrou-se em consonância com os pré-requisitos para o ingresso no PPGEN, o qual tem preferência por profissionais atuantes na área do

Ensino, mas com formação inicial distinta. Assim, foram identificados alunos com formação inicial em Licenciatura e em cursos de bacharelado em Administração, Direito, Enfermagem, Nutrição, dentre outros.

As questões que nortearam as produções escritas analisadas foram as seguintes: Quais as expectativas, motivações e sentimentos vivenciados pelos mestrandos que os levaram a cursar um PMPE? Quais foram as dificuldades vivenciadas nessa trajetória até o mestrado?

Para análise dos dados, as metodologias ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007) e AC (BARDIN, 2011), foram utilizadas e comparadas em cada uma de suas fases, conforme descritas no Quadro 1.

Quadro1: Fases da ATD e da AC

| Fases | ATD | AC |
|---------|--|---|
| 1º Fase | Desmontagem do texto ou Unitarização | Pré-análise com leitura flutuante, escolha dos textos |
| 2º Fase | Estabelecimento de relações ou Categorização | Exploração do material, tratamento e codificação |
| 3º Fase | Captando o novo emergente ou Metatexto | Tratamento dos resultados, inferência e interpretação |

Fonte: As autoras (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo deste estudo de comunicar proximidades e aplicabilidades da ATD e da AC, demonstrando todas as suas fases na análise de produções textuais de 17 mestrandos de um PMPE, foi possível destacar alguns elementos singulares destas duas metodologias de análise de dados e, por conseguinte, identificar sentimentos, motivações e dificuldades encontradas pelos participantes na sua trajetória até o mestrado.

PRIMEIRA FASE DA ANÁLISE DE DADOS SEGUNDO A ATD E A AC

A 1ª fase da aplicação da ATD se deu com a **Desmontagem dos textos**, quando foi realizada uma leitura aprofundada e cuidadosa das 17 produções textuais e definindo, assim, o *corpus* da pesquisa. Em seguida, partiu-se para a **unitarização** com a divisão dos textos em partes menores chamadas de **unidades** (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Seguindo os pressupostos da AC na 1ª fase realizou-se a pré-análise com uma **leitura flutuante**, em que os textos foram organizados, obedecendo as seguintes regras: a) Exaustividade – em que teve-se em conta todos os elementos deste *corpus*; b) Representatividade – em que a amostragem representou o universo inicial de dados pesquisados; c) homogeneidade- em que os documentos são homogêneos e obedecem a critérios preestabelecidos; d) Pertinência – em que os documentos foram considerados adequados enquanto fonte de

informação para a pesquisa; e Exclusividade – em que uma unidade não pode ser classificada em mais de uma categoria. Em seguida, foram levantadas hipóteses que surgiram das questões norteadoras e estas, organizadas em temas ou indicadores. Os temas que se repetiram com mais frequência foram recortados em unidades comparáveis (BARDIN, 2011).

Nesta fase, conforme os recortes dos excertos mais repetidos nas falas dos participantes da pesquisa, tanto com a utilização da ATD, quanto da AC, emergiram as seguintes unidades de análise: 1. Formação inicial; 2. Atuação profissional; 3. Crescimento na carreira docente; 4. Melhoria no salário; 5. Envolvimento com a pesquisa; 6. Busca pelo conhecimento; 7. Realização pessoal; 8. Pré-projeto de pesquisa; 9. Ansiedade que precede a fase eliminatória; 10. Leituras indicadas para a prova escrita; 11. Falta de tempo para estudar em função do trabalho e 12. Conciliar os estudos com o trabalho e a família.

Nota-se que as mesmas unidades foram definidas tanto em uma metodologia de análise quanto em outra, entretanto nessa fase ao se utilizar a AC o que prevalece é a objetividade e sistematização do processo, enquanto que na ATD já se considera fatores como o envolvimento e aprofundamento do pesquisador, a subjetividade e diversidade dos sujeitos pesquisados, direcionando a construção das unidades para a construção de novos conhecimentos, sem a necessidade de comprovação de hipóteses anteriores.

SEGUNDA FASE DA ANÁLISE DE DADOS SEGUNDO A ATD E A AC

Na 2ª fase da aplicação da ATD, deu-se o estabelecimento de relações, ou seja, a **categorização** pelo agrupamento de elementos semelhantes das unidades, definidas no processo inicial de análise. As categorias emergiram em razão dos objetivos do trabalho e considerando um movimento construtivo de uma ordem diferente do original. O processo de categorização das **unidades de significados** caracterizou-se pelas seguintes três propriedades: 1. Validade ou pertinência; 2. Homogeneidade e 3. Não exclusão mútua (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Com a aplicação da AC, a partir dos fragmentos ou unidades obtidas na 1ª fase da análise dos dados, foram realizados agrupamentos ou a classificação em blocos, das unidades de codificação caracterizando o que Bardin (2011) define como **exploração do material**, ou **categorização**. As categorias foram construídas considerando suas qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Por meio do **estabelecimento de relações** (MORAES; GALIAZZI, 2007) ou da **exploração do material** (BARDIN, 2011), também nominados de categorização, foi possível a construção (a priori) de três **categorias de análise**, a serem:

a) Categoria 1: *Qual o perfil dos participantes?*

A construção desta categoria se deu pelo agrupamento de duas unidades emergentes que correspondem a formação inicial de cada participante da pesquisa e sua atuação profissional, o que possibilitou conhecer quantos cursaram o bacharelado e quantos cursaram a licenciatura, além da atuação profissional de cada participante.

b) Categoria 2: *Qual foi a motivação para cursar o PMPE?*

Esta categoria foi construída com o objetivo de identificar o que levou cada pesquisado a ingressar no PMPE. Dessa forma, considerou-se o agrupamento das seguintes **unidades emergentes** na análise das falas dos mestrados: Crescimento na carreira docente; Melhoria no salário; Envolvimento com a pesquisa; Busca pelo conhecimento e Realização pessoal.

c) Categoria 3: *Quais foram as dificuldades encontradas na trajetória até o mestrado?*

A construção prévia desta categoria ocorreu pela percepção das autoras de que toda formação continuada exige alguns sacrifícios para sua realização. Além disso, foram analisadas as repetições nas falas dos mestrados quando se referiam aos dilemas: Pré-projeto de pesquisa; Ansiedade que precede a fase eliminatória; Leituras indicadas para a prova escrita; Falta de tempo para estudar em função do trabalho e, Conciliar os estudos com o trabalho e a família.

As três categorias construídas são apresentadas a seguir, no Quadros 1o qual contém os principais excertos de falas dos alunos pesquisados.

Quadro 1: Categorias de análise de dados correspondentes a 2ª fase da ATD e da AC.

| Categoria 1: Perfil dos participantes | |
|---|--|
| Unidades | Recortes das produções textuais |
| Formação inicial | [...] <i>Enfermagem</i> (A3), (A5). [...] <i>Administração</i> (A4). [...] <i>Nutrição</i> (A10); [...] <i>Direito</i> (A13). [...] <i>Matemática</i> (A1), (A6), (A15). [...] <i>Pedagogia</i> (A2), (A7), (A8), (A9), (A11), (A12). [...] <i>Ciências Biologia</i> (A12), (A16). [...] <i>Química</i> (A14). |
| Atuação profissional | [...] <i>professor colaborador na UTFPR</i> (A4). [...] <i>coordenadora de estágio no curso técnico em enfermagem</i> [...] (A5). [...] <i>como professor de matemática</i> [...] (A1). [...] <i>atualmente trabalho em escola de campo</i> [...] (A2). [...] <i>em cursos técnicos em enfermagem privados</i> (A3). [...] <i>professor de matemática</i> [...] (A6). [...] <i>professor do ensino fundamental</i> [...] (A8). [...] <i>pedagoga social</i> [...] (A9). [...] <i>no curso subsequente de Tecnologia em alimentos</i> [...] (A10). <i>Atuo como professora na rede municipal</i> [...] (A12). [...] <i>analista judiciário</i> (A13). [...] <i>disciplina que leciono, química</i> [...] (A13). [...] <i>em uma escola da zona rural</i> [...] (A15). [...] <i>dando aulas de inglês em uma escola de idiomas</i> [...] (A16). [...] <i>trabalho como enfermeira</i> [...] (A5). [...] <i>trabalho com tudo que envolve gestão municipal do SUS</i> [...] (A3). |
| Categoria 2: Motivação para cursar o PMPE | |
| Melhor preparo para a carreira docente | [...] <i>por consequência a entrada em uma faculdade como professor universitário</i> (A1), [...] <i>reflexões sobre quão preparados deixamos os bancos de um curso bacharelado para assumirmos à docência, [...] possibilitando novas oportunidades [...] crescimento pessoal profissional</i> (A3). [...] <i>aperfeiçoar e aprender novas práticas docentes</i> (A4). [...] <i>aprimorar minha carreira docente</i> (A4). [...] <i>aprimoramento da minha prática como professora</i> [...] (A7). [...] <i>o gosto pela docência</i> [...] <i>a preocupação com o ensino das crianças pequenas</i> (A8). [...] <i>para futuramente poder ministrar aulas com um maior conhecimento e disciplina</i> (A10). [...] <i>dar continuidade em sua formação acadêmica</i> [...] (A11). [...] <i>queria ser professora</i> (A13). [...] <i>vontade de cada vez mais querer estudar, refletir e se atualizar para a melhora do processo de ensino e aprendizagem</i> (A14). [...] <i>necessidade da formação contínua de um professor</i> [...] (A15). [...] <i>uma melhor preparação para a prática docente</i> (A16). |
| Melhoria financeira | [...] <i>pretensão salarial</i> (A1). [...] <i>oriunda de família de pouco poder aquisitivo</i> (A2). [...] <i>crescimento no plano de carreira docente</i> (A4). [...] <i>venho de uma família simples que sempre me incentivou aos estudos</i> [...] (A8). |

| | |
|---|--|
| Envolvimento com a pesquisa | [...] <i>me envolvi com a pesquisa na área de ensino</i> [...] (A6). [...] <i>havia me simpatizado com a pesquisa</i> [...] (A10). |
| Busca pelo conhecimento | <i>A busca pelo conhecimento faz parte da minha pessoa</i> (A2). [...] <i>aprofundar meus conhecimentos acadêmicos</i> (A4). [...] <i>a importância da capacitação continuada</i> (A4). [...] <i>necessidade de adquirir um maior conhecimento em relação à formação pedagógica</i> (A5). [...] <i>buscar coisas novas e sair da zona de conforto</i> [...] (A5). [...] <i>na minha busca por conhecimento e pela minha capacitação profissional</i> (A7). [...] <i>buscar constantemente novas aprendizagens</i> [...] (A7). [...] <i>aprofundamento teórico</i> [...] <i>alçar voos no mundo da pesquisa e da academia</i> (A8). [...] <i>desejo enorme de dar continuidade aos estudos</i> [...] (A11). [...] <i>em busca de novos saberes</i> [...] (A12). [...] <i>para aprender sempre mais e atualizar minha prática docente</i> (A13). |
| Realização pessoal e profissional | [...] <i>em busca de realização pessoal e profissional</i> (A2). [...] <i>desejo de conquista a ser realizado</i> (A5). [...] <i>crescimento pessoal e profissional</i> (A7), (A10). [...] <i>vontade de me superar</i> [...] (A11). [...] <i>projeto de vida pessoal e profissional</i> (A11). [...] <i>crescimento profissional</i> [...] (A15). |
| Realização de um sonho | [...] <i>era o retrato de uma adolescente cheia de sonhos e comprometida com um futuro promissor</i> (A11). <i>O sonho, o desejo e a esperança são os combustíveis fundamentais</i> [...] (A11). [...] <i>minha chance de realizar um antigo sonho</i> (A12). [...] <i>o sonho</i> [...] (A13). [...] <i>mestrado sempre foi um sonho</i> (A16). |
| Categoria 3: Quais Dificuldades encontradas na trajetória até o mestrado | |
| Elaboração do pré-projeto de pesquisa | [...] <i>está na construção do projeto a ser apresentado para o ingresso no curso</i> (A3). [...] <i>elaborar um pré-projeto, que esteja de acordo com uma linha de pesquisa</i> [...] (A11). |
| Ansiedade que precede a fase eliminatória | <i>Projeto, produto educacional, prova, entrevista, enfim, a espera pelo resultado a cada etapa vencida</i> [...] (A7). <i>Durante a entrevista, fiquei nervosa, demonstrei tal condição</i> [...] <i>fiquei ansiosa aguardando o resultado dessa fase de seleção</i> [...] (A9). [...] <i>as fases que antecedem a entrada no programa são árduas</i> [...] <i>o fator psicológico que fica abalado por conta da ansiedade que antecede a fase eliminatória</i> [...] (A12). [...] <i>teria que pesquisar muito, ler muito, escrever muito, publicar muito</i> (A13). |
| Leituras indicadas para a prova escrita | [...] <i>tenho encontrado dificuldades com o conteúdo a ser estudado para o processo de seleção, pois são obras que causam estranheza e novidade ao meu hábito de leitura</i> (A3). [...] <i>muitas vezes deixei momentos de lazer para estudar</i> (A9). [...] <i>se empenhar nas leituras referenciadas pela instituição</i> [...] (A12). |
| Conciliar os estudos com o trabalho e a família | [...] <i>ajuda de esposo e sogra com os afazeres da casa e cuidados com meu filho de três anos</i> (A2). [...] <i>meu esposo já está cursando doutorado em Curitiba</i> (A4). [...] <i>mesmo nas horas que o cansaço batia</i> [...] (A7). [...] <i>mas aí veio o noivado, casamento e um bebê, somados ao meu trabalho</i> [...] (A11). [...] <i>por conta da minha jornada de trabalho, casa e família</i> [...] (A12). [...] <i>pois tinha filhas pequenas, trabalhava em uma escola da zona rural</i> [...] (A15). [...] <i>mas como eu tinha acabado de me casar</i> [...] (A16). |
| Não apresentou dificuldades | (A14) |

Fonte: As autoras (2020).

TERCEIRA FASE DA ANÁLISE DE DADOS SEGUNDO A ATD E A AC

Por sua vez, a 3ª fase da aplicação da ATD se deu com a organização do **meta-texto**, ou seja, a captação do novo emergente, que compreende a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação. Nesta fase o autor da pesquisa não apenas expressa conhecimentos já existentes, mas emprega autoria na sua interpretação, recons-

trução e modificação de seus entendimentos e teorias sobre o tema pesquisado (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Em consonância com os pressupostos da AC, na 3ª fase de sua aplicabilidade, tomou-se como partida os agrupamentos realizados nas fases anteriores e as produções escritas foram novamente analisadas. Inferências puderam ser feitas na reconstrução do texto, revelando informações acerca da forma como os mestrandos descreveram lidar com os desafios impostos pelo PMPE (BARDIN, 2011).

INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO (AC)

A categoria 1 de análise mostrou que todos os participantes da pesquisa atuam na docência, sendo que 2 também trabalham na área da Saúde, com formação inicial em Enfermagem. Ainda, 5 são bacharéis com formação em Enfermagem (A1) e (A5), Administração (A4), Nutrição (A16) e Direito (A13). Os demais possuem licenciatura como formação inicial nas áreas de Matemática (A1) e (A6), Pedagogia (A2), (A7), (A8), (A9), (A11), (A12), Ciências Biológicas (A12), (A16), Ciências da Matemática (A15) e Química (A14).

Na categoria 2 Motivação para cursar o PMPE identificou-se que a maioria dos participantes, buscavam melhor preparar-se para a carreira docente. Um excerto do texto produzido por (A1), apontou para a pretensão de ser professor universitário e outro de autoria de (A3) mencionou o despreparo dos bacharéis para a docência e a sua busca por novas oportunidades. Os mestrandos (A4), (A7), (A10), (A13), (A14), (A15) e (A16) buscavam aperfeiçoamento e novas práticas docentes e o (A8) mostrou sua preocupação com o ensino infantil.

A motivação apontada pelos mestrandos (A2), (A4) e (A8) foi relativa a melhoria financeira, ocasionada por um possível aumento salarial com a titulação de mestre, e destacaram o fato de serem oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. A superação de limites, a realização pessoal e profissional além da busca por conhecimento foram os motivos apontados por (A2), (A5), (A7), (A10), (A11), (A12), (A13), (A15) e (A16), que consideram o mestrado um projeto de vida e um sonho a ser realizado. Esses, pretendem aprofundar seus conhecimentos acadêmicos, dão importância à capacitação continuada, têm necessidade de adquirir maior conhecimento em relação à formação pedagógica e buscam constantemente novas aprendizagens e novos saberes relacionados à prática docente. Tais questões carregadas de expectativas vêm de encontro ao que indica Moreira (2004) ao afirmar que a proposta dos PMPE não se volta apenas à formação do professor como professor, mas também para a formação de professores multiplicadores. O autor afirma que, a formação *stricto sensu* faz parte do sistema de avaliação da CAPES e, dessa forma, além de atender as peculiaridades dos Programas Profissionais ainda segue o mesmo padrão de qualidade dos mestrados acadêmicos e doutorados.

O envolvimento com a pesquisa foi citado por 2 mestrandos (A6) e (A10), os quais buscam alcançar voos no mundo da pesquisa e da academia. De acordo com Moreira (2004) é também uma característica dos PMPE preparar o profissional para atuar na sala de aula e no sistema, pelos altos padrões de produção técnica e científica e que será avaliado por critérios condizentes com esta caracterização.

De acordo com Ribeiro (2005), os objetivos do PMPE são de formar mestres que saibam utilizar a pesquisa de forma a agregar valor as suas atividades, sejam elas de cunho pessoal ou social. Dessa forma, todas as motivações citadas pelos participantes em seus textos, estão de acordo com a proposta do programa que integram. Por sua vez, Cevallos e Passos (2011), afirmam ser também objetivo do PMPE, atender as demandas da sociedade considerando as novas exigências feitas ao professor ao buscar seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e uma formação docente de qualidade.

Na categoria 3– Dificuldades encontradas na trajetória até o mestrado – conciliar os estudos com o trabalho e a família foi a dificuldade mais citada pelos participantes desta pesquisa, evidenciada nos textos de (A2), (A7), (A11), (A12), (A15) e (A16) apontando que o trabalho do professor não se resume à sua carga horária em sala de aula, sendo necessário tempo para correção de tarefas, preparo de aulas e avaliações, entre outras atividades. A este respeito, é possível inferir que, como uma das exigências do PMPE é que os alunos regulares estejam em exercício da docência, o ideal seria que recebessem algum apoio como redução da carga horária ou bolsa de estudos, por exemplo. Possivelmente, tais medidas viabilizariam sua participação em PMPE, considerando que os professores em exercício normalmente têm elevada carga horária de trabalho (MOREIRA, 2004).

A segunda dificuldade mais elencada foi com relação ao fator psicológico e a ansiedade vivenciada na fase eliminatória do processo de seleção pelos alunos regulares do PMPE, o que foi evidenciado nos textos de (A7), (A9), (A12) e (A13). Outra dificuldade citada por (A3) e (A11), foi a elaboração do pré-projeto de pesquisa. Outros dois mestrandos mencionaram o sentimento de nervosismo causado pelas diversas leituras que tiveram que fazer em curto espaço de tempo com vistas a se prepararem para prova escrita, assim como, o medo de terem que passar pela arguição sobre o projeto de pesquisa durante a entrevista. Apenas um (A14) dos participantes não mencionou nenhum tipo de dificuldade na sua trajetória até o mestrado.

METATEXTO (ATD)

Com vistas a contemplar o objetivo desta pesquisa procedeu-se a análise das categorias construídas na fase anterior no sentido de reconstruir conhecimentos preexistentes. Dessa forma identificou-se que a maioria dos participantes da pesquisa é professor em exercício, alguns na Educação Básica e outros no Ensino Superior. São egressos não

somente dos cursos de Licenciatura, mas também dos Bacharelados de áreas afins e que conciliam as atividades do mestrado com suas atividades profissionais.

O fato de a maioria atuar na docência indica que o perfil dos mestrandos está de acordo com as características descritas no estudo de Moreira (2004) quanto ao público alvo do PMPE, que deve preferencialmente, ser formado por professores em exercício na Educação Básica e no Ensino Superior.

As motivações que os levaram a cursar o PMPE foram principalmente a busca por melhor preparo para a carreira docente, seguida da possibilidade de melhorar suas condições financeiras ingressando como professores no Ensino Superior. Ainda, a realização pessoal e profissional e a busca pelo conhecimento e envolvimento com a pesquisa foram motivações citadas pelos participantes da pesquisa.

Vale destacar que a proposta do PMPE a que se refere este estudo, é de formar mestres capazes de agregar valor pessoal ou social as suas atividades, além de promover a capacitação, desenvolvimento e aperfeiçoamento docente de qualidade. Para isso, segue o mesmo padrão de qualidade dos mestrados acadêmicos e doutorados, atendendo as peculiaridades dos programas profissionais ao preparar o profissional para atuar na sala de aula e no sistema de ensino, pelos altos padrões de produção técnica e científica, sendo avaliado por critérios condizentes com esta caracterização. Dessa forma, é possível reafirmar que os objetivos do PMPE estão alinhados com os fatores motivadores e as expectativas do grupo de alunos pesquisado, o que possivelmente, seja um dos indicadores do sucesso do programa.

No que se refere às dificuldades encontradas na realização do MPE, a mais citada foi quanto à falta de tempo para conciliar os estudos com o trabalho e a família, já que a maioria dos participantes exerce a docência e tem uma carga elevada de trabalho e não foi beneficiada com afastamento para cursar a pós-graduação. Além disso, foram citadas a falta de preparo para a elaboração do pré-projeto de pesquisa, o fator psicológico e a ansiedade na fase eliminatória do processo de seleção como dificuldades encontradas.

Considera-se que o grau de dificuldades apontado pelos mestrandos possa estar relacionado às exigências de todo PMPE que de acordo com Ribeiro (2006), são inerentes ao nível de qualidade de uma pós-graduação **stricto sensu** que irá proporcionar aos participantes um título de “mestre”. O Autor enfatiza que todos os mestrados avaliados pela CAPES passam por um crivo de rigor que atesta sua qualidade e promovem uma mudança no perfil do participante, representando um salto qualitativo em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou apresentar uma discussão teórico metodológica e um comparativo entre duas metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, sendo elas: Análise de Conteúdo (AC) e Análise Textual Discursiva (ATD). Tal proposta se deu a partir

da análise de produções textuais de um grupo de 17 alunos regulares de um PMPE, com o tema “Minha história com o mestrado”.

As duas metodologias foram empregadas na investigação do perfil dos participantes da pesquisa, dos motivos que os levaram a buscar a formação continuada na modalidade *stricto sensu* na área de Ensino, além das dificuldades por eles encontradas em sua trajetória até o mestrado.

Ao se utilizar da AC nas produções textuais, realizou-se uma pré-análise com leitura flutuante, em que foram levantadas hipóteses classificadas em temas ou indicadores, também chamados de unidades compatíveis. Foi realizada a exploração do material com a classificação em blocos das unidades de codificação, também chamada de categorização. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações que comprovaram as hipóteses levantadas anteriormente.

Quanto à ATD, o processo de análise que visou produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos na pesquisa específica da área da Educação se construiu em três momentos que se traduziram na desmontagem dos textos, no estabelecimento de relações e na captação do novo emergente. No primeiro momento, no processo de desconstrução e unitarização, foi quando se buscou o aprofundamento do pesquisador ou um mergulho de sentidos no texto em análise. No segundo momento deu-se o agrupamento das unidades com a elaboração de categorias a partir da percepção do pesquisador de novas aprendizagens e compreensões. E por fim a elaboração do metatexto possibilitou, por meio da descrição e interpretação, a modificação de conhecimentos e teorias prévias do pesquisador sobre o tema pesquisado, produzindo novos significados. Este componente da terceira fase do processo denominado de metatexto comunica o resultado das fases anteriores criando espaços para a compreensão de fenômenos educacionais investigados e para novos conhecimentos relacionados ao que se estuda.

A ATD e a AC são metodologias de análise de dados que em pouco se diferenciam e que se mesclam em processos de construção de unidades de significados e a elaboração de inferências da AC e a unitarização, categorização e o captar do novo emergente da ATD. Têm pontos convergentes também relacionados à construção de categorias a priori e emergentes, bem como a busca de compreensão do objeto estudado e o trabalhar com mensagens e interpretação. As duas metodologias de análise valorizam tanto a descrição quanto a interpretação dos fenômenos pesquisados, considerando que interpretações originais constituem a contribuição teórica de um estudo.

O caráter hermenêutico da ATD e sua identificação como opção de análise para pesquisas de natureza qualitativa da área da Educação são características que a diferenciam da AC e sua perspectiva positivista. Objetiva a compreensão e reconstrução de conhecimentos já existentes, visando ampliá-los compreensivamente sem necessitar de comprovação de hipóteses e inferências. É nesse ponto que a ATD busca superar o positivismo metodológico da AC e sua ligação com as ciências humanas e sociais.

Na aplicação da AC está implícita a valorização maior da objetividade e precisão, considerando tradições históricas, além da manutenção da neutralidade com possibilidades de inferências. Já na ATD, a subjetividade é mais valorizada, além da ligação do investigador com o fenômeno pesquisado, passando por suas tradições históricas até a consciência de seus preconceitos, ampliando seus horizontes à medida que se envolve com o objeto pesquisado. Neste processo, é considerada a diversidade dos sujeitos da pesquisa e o pesquisador busca os sentidos do autor do texto, mas ao mesmo tempo carrega os seus próprios sentidos, colocando sua autoria nas interpretações.

A AC realiza inicialmente a leitura e descrição sistemática e quantitativa do que está explícito e se manifesta nos documentos e discursos. Posteriormente inclui também o que é implícito, ou seja, aquilo que é latente ou subentendido, enquanto que na ATD as fases de unitarização e categorização já direcionam a possibilidade de produção de novas compreensões, é um movimento de reconstrução de realidades.

Outra diferença importante é que na AC uma mesma unidade de significado não pode estar em mais de uma categoria, enquanto que na ATD isto é permitido e a mesma unidade pode ser lida em diferentes perspectivas produzindo resultados de múltiplos sentidos e oferecendo um olhar mais abrangente das maneiras de lidar dos sujeitos pesquisados com as questões em estudo.

A aplicação das três fases propostas pela ATD e AC na análise nos textos produzidos pelos 17 mestrados de um PMPE, possibilitou que em uma mesma investigação se construísse um processo em que se pudesse olhar para o que havia de comum, semelhante e passível de uma generalidade entre as duas metodologias. Foi assim identificado o perfil dos participantes da pesquisa, seus sentimentos e motivações que os levaram a ingressar em PMPE assim como, as dificuldades e desafios por eles enfrentados até o ingresso no mestrado. Diante do exposto, considera-se que as duas metodologias de análise de dados e seus enfoques teóricos aqui investigados representam fundamentos significativos, relevantes e não excludentes, mas que se mostram até complementares em certos aspectos. Possuem características que levam a ampliação da compreensão do pesquisador a respeito do fenômeno investigado, cabendo a este, levando em conta suas expectativas e objetivos almejados, escolher qual delas utilizar em sua pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, A. **Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?**. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Abril, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de avaliação. **Documento de área 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf> Acesso em 05 de mar. 2019.

CEVALLOS, I. et al. O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 13, n. 2, 2011.

DEVECHI, C. P.V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010.

FELTES, H. P. M.; BALTAR, M. A. R. (2005, julho) Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2 (4), 72-78.

GALIAZZI, M. C; SOUSA, R. S. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Revista Contexto & Educação**, v. 31, n. 100, p. 33-55, 2016.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

PARANÁ, **Edital** n. 11 de 25 de julho de 2018. Edital de convocação para seleção de estudantes regulares para o ano de 2019, do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN/UENP, 2018.

Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao---n/1892015---Portaria-CAPES-080--1998.pdf>. Acesso em 24 de Fev., 2020.

Análise textual discursiva e análise de conteúdo...

Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF. Recuperado em 10 de agosto, 2016, de <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao/n/Portaria--MEC--17--2009.pdf>

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 3, n. 6, 2006.

SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. O Mestrado Profissional na área de Ensino. *HOLOS*, v. 8, p. 318-337, 2016.

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE BASEADAS NO CONTEÚDO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA CIENTÍFICA¹

VALIDITY EVIDENCE BASED ON CONTENT OF A SCIENTIFIC LITERACY ASSESSMENT INSTRUMENT

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

Marcelo Alves Coppi

<https://orcid.org/0000-0001-6734-7592>

Isabel Fialho

<https://orcid.org/0000-0002-1749-9077>

Marília Cid

<https://orcid.org/0000-0002-6009-0242>

Resumo: O estudo tem como objetivo a recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo de um instrumento piloto de avaliação da literacia científica. A recolha foi realizada em sete etapas: definição dos domínios cognitivos, definição do universo e da representatividade do conteúdo, elaboração da tabela de especificação, construção do instrumento, análise teórica dos itens e análise empírica dos itens. Foram selecionados 35 itens, que avaliam a compreensão, a análise e a avaliação das competências presentes nos principais documentos curriculares portugueses. O teste piloto foi aplicado a 176 alunos de oito escolas da região sul de Portugal. A análise empírica revelou a presença de 14 itens muito fáceis e sete muito difíceis, os quais devem ser revistos para adequar o instrumento às competências da população-alvo.

Palavras-chave: Literacia científica. Avaliação. Evidências de validade baseadas no conteúdo.

Abstract: The study aims to collect validity evidence based on the content of a pilot scientific literacy assessment instrument. The data collection was carried out in seven stages: definition of the cognitive domains, definition of the universe and the representation of the content, elaboration of the specification table, instrument construction, theoretical analysis of the items and empirical analysis of the items. Thirty-five items were selected that assess the understanding, analyzing, and evaluating competences present in the main Portuguese

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Investigação com referência UI/BD/151034/2021.

Evidências de validade baseadas no conteúdo...

curriculum documents. The pilot test was applied to 176 students from eight schools in southern Portugal. The empirical analysis revealed the presence of 14 very easy items and seven very difficult, which should be revised to adapt the instrument to the target population's abilities.

Keywords: Scientific literacy. Assessment. Validity evidence based on content.

Resumen: El estudio tiene como objetivo recopilar evidencias de validez basada en el contenido de un instrumento piloto de evaluación de la alfabetización científica. La recopilación se realizó en siete etapas: definición de los dominios cognitivos, del universo de contenido y de su representación, elaboración de la tabla de especificación, construcción del instrumento, análisis teórico y análisis empírico de los ítems. Se seleccionaron 35 ítems que evalúan la comprensión, análisis y evaluación de competencias de los principales documentos curriculares portugueses. El teste-piloto se aplicó a 176 estudiantes de ocho escuelas del sur de Portugal. El análisis reveló la presencia de 14 ítems muy fáciles y siete muy difíciles, que deben ser revisados para se adecuar a las habilidades de la población objetivo.

Palabras clave: Alfabetización científica. Evaluación. Evidencia de validez de contenido.

INTRODUÇÃO

A literacia científica é o principal objetivo do ensino de ciências e caracteriza-se pela capacidade de utilizar os conhecimentos científicos para lidar com os problemas do cotidiano e atuar como cidadão. A sua verdadeira procura deu-se no período pós Segunda Guerra Mundial, quando cientistas e governantes testemunharam a abrangência e a capacidade dos acervos científico e militar utilizados (MILLER, 1983). Desde então, muitos esforços vêm sendo realizados a fim de contribuir para a sua definição.

Em 1983, Miller propôs um conceito multidimensional para o termo. Segundo o autor, a literacia científica é definida por três dimensões: a compreensão do empreendimento da ciência, o conhecimento dos principais conteúdos da ciência e a consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983).

Essa definição suscitou avanços importantes para a sua avaliação (Laugksch, 2000). Laugksch e Spargo (1996a) alegam que, após a publicação de Miller (1983), muitos estudos têm sido conduzidos com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos em relação às três dimensões de literacia científica propostas pelo autor.

Contudo, Laugksch e Spargo (1996a) alegam que a maior parte dos instrumentos disponíveis na literatura apresenta validade inespecífica e que avaliam as três dimensões separadamente. Gormally, Brickman e Lutz (2012) reforçam esse fato, referindo que a maioria dos instrumentos desenvolvidos mede as três dimensões de forma individual. Dentre aqueles que avaliam as três dimensões propostas por Miller (1983), destaca-se o *Test of Basic Scientific Literacy* (TBSL), desenvolvido por Laugksch e Spargo (1996a). O TBSL é composto por 110 itens no formato “verdadeiro-falso-não sei”, que avaliam ideias e atitudes importantes dos alunos no final do ensino secundário sobre a ciência.

Ademais, Fives et al. (2014) apontam que nenhum dos instrumentos até então desenvolvidos contempla as necessidades da literacia científica dos estudantes do 3º ciclo do

ensino básico. Em Portugal, este ciclo é marcado pela transição de uma única disciplina científica, Ciências Naturais, ministrada por um único professor (no 2.º ciclo), para duas disciplinas, Ciências Naturais e Físico-Química, as quais apresentam particularidades próprias e professores específicos. O 3º ciclo do ensino básico representa, também, o último ciclo em que há a obrigatoriedade de os alunos frequentarem disciplinas científicas.

Considerando a inexistência de instrumentos de avaliação que compreendam as três dimensões de literacia científica propostas por Miller (1983) e que sejam direcionadas aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico português, desenvolveu-se um projeto de pesquisa no âmbito do doutoramento em curso, com o intuito de elaborar um instrumento de avaliação do nível de literacia científica dos estudantes portugueses no final do 3.º ciclo do ensino básico. Este projeto pretende contribuir com a investigação do nível de literacia científica dos estudantes ao fim deste ciclo, fornecendo indicadores capazes de auxiliar a monitorização do progresso da educação científica a níveis regional e nacional. Aspira-se que os resultados da aplicação do teste sejam utilizados pelos professores de uma forma orientadora, para a reformulação das suas aulas, planos de ensino e práticas em sala de aula, a fim de que os alunos completem o 3º ciclo do ensino básico como cidadãos cientificamente literatos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Elaborar um instrumento de avaliação exige a utilização de procedimentos que garantam indicadores confiáveis (ALEXANDRE; COLUCI, 2011) e que evidenciem uma alta qualidade técnica. De acordo com especialistas da área da avaliação (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; HALADYNA; RODRIGUEZ, 2013; POPHAM, 2017), a propriedade mais importante para a qualidade de um instrumento de avaliação é a validade. Russel e Airasian (2014, p. 26) respaldam essa ideia, argumentando que “a característica mais importante de uma boa avaliação é a sua habilidade de ajudar o professor a tomar as decisões adequadas. Essa característica é chamada de validade”.

Tradicionalmente, a validade é concebida como a capacidade de um instrumento de avaliação medir o que ele foi projetado para medir (GIPPS, 2003). Dentro dessa perspectiva, a literatura destaca três tipos de validade: de conteúdo, a qual se refere à relevância e à representatividade dos conteúdos que serão avaliados; de construto, que concerne à capacidade do teste em medir a competência que se está a avaliar, ou seja, o construto; e de critério, que pode ser concorrente ou preditiva, e está relacionada com a previsão de *performance* relativamente a algum critério externo (GIPPS, 2003).

Contudo, a literatura mais recente classifica a validade como um conceito unitário (AERA; APA; NCME, 2014; MILLER; LINN; GRONLUND, 2009; POPHAM, 2017), que reflete “o grau em que cada evidência e a teoria suportam a precisão das interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 11, tradução

nossa). Nesta perspectiva, o que antes era entendido como tipos de validade passou a ser assumido como tipos de evidências de validade, as quais estão divididas em cinco categorias: evidências baseadas no conteúdo, evidências baseadas nos processos de resposta, evidências baseadas na estrutura interna, evidências baseadas na relação com outras variáveis e evidências baseadas nas consequências dos testes (AERA; APA; NCME, 2014).

As evidências de validade baseadas no conteúdo envolvem, além do próprio conteúdo, a elaboração, a redação e o formato dos itens e o processo de administração e de pontuação dos instrumentos de avaliação. De acordo com a versão atual dos *Standards for Educational and Psychological Testing*, os quais serão chamados de *Standards*, este tipo de evidência pode “incluir análises lógicas ou empíricas da adequação com a qual o conteúdo do teste representa o domínio do conteúdo e a relevância do domínio do conteúdo para a interpretação da pontuação do teste proposto” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 14, tradução nossa). Além disso, as evidências baseadas no conteúdo podem resultar da análise de especialistas quanto à correspondência entre os itens do instrumento e o conteúdo selecionado (AERA; APA; NCME, 2014).

Já as evidências baseadas nos processos de resposta referem-se aos domínios cognitivos requeridos pelos instrumentos de avaliação. De acordo com os *Standards* (AERA; APA; NCME, 2014, p. 15, tradução nossa), “algumas interpretações do construto envolvem suposições mais ou menos explícitas sobre os processos cognitivos aplicados pelos participantes do teste”. Sendo assim, as análises teórica e empírica dos processos de resposta são capazes de gerar evidências a respeito da adequação entre o construto e a natureza da resposta. Os processos de resposta também estão relacionados com os sujeitos que analisarão as avaliações e, nesse caso, as evidências referem-se à consistência entre os critérios dos avaliadores e a interpretação e o uso pretendido dos resultados (AERA; APA; NCME, 2014).

No caso das evidências baseadas na estrutura interna, indicam o grau de relação entre os itens e os construtos sobre os quais as interpretações dos resultados serão fundamentadas (AERA; APA; NCME, 2014). Em outras palavras, essas evidências são capazes de revelar itens que avaliam construtos diferentes daqueles pretendidos, os quais podem interferir na validade da interpretação dos resultados e das decisões que serão tomadas a partir destes, como a aprovação ou reprovação dos alunos, o encaminhamento para especialistas, a atribuição de bolsas de estudo, entre outras decisões (POPHAM, 2017).

As evidências baseadas na relação com outras variáveis envolvem a relação entre os resultados de um determinado instrumento de avaliação com outros, provenientes de instrumentos de avaliação externos (AERA; APA; NCME, 2014). Esse tipo de evidência é necessário em casos em que a interpretação dos resultados requer a comparação dos construtos com outras variáveis, as quais incluem, por exemplo, a pontuação de uma avaliação externa que mede o mesmo construto (AERA; APA; NCME, 2014). De acordo com os *Standards*, as “evidências baseadas na relação com outras variáveis fornecem indicadores

sobre o grau em que essas relações são consistentes com o construto subjacente às interpretações da pontuação do teste propostas” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 16, tradução nossa)

Por fim, as evidências de validade baseadas nas consequências da aplicação dos testes relacionam-se diretamente com a interpretação e o uso dos resultados. Assim, “o processo de validação envolve a recolha de evidências a fim de avaliar a adequação dessas interpretações propostas para os usos pretendidos” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 19, tradução nossa). O objetivo da recolha desse tipo de evidência é evitar consequências não intencionais que, geralmente, são negativas (AERA; APA; NCME, 2014). Como, por exemplo, o fato de professores do ensino básico ou secundário passarem a focar as suas aulas nos conteúdos e nos construtos específicos exigidos em determinadas provas nacionais ou internacionais em detrimento de outros, devido às consequências para os próprios professores, para os alunos, para a escola ou para o sistema de ensino.

Nota-se, portanto, que a atual concepção de validade envolve o acúmulo de evidências relevantes, capazes de sustentar a interpretação e o uso dos resultados dos instrumentos de avaliação (AERA; APA; NCME, 2014; MESSICK, 1989; MILLER; LINN; GRONLUND, 2009; POPHAM, 2017). Desta forma, torna-se inadequado o debate sobre a validade de um instrumento de avaliação, já que são as interpretações e os usos dos seus resultados que podem ou não ser válidos, não o instrumento em si (KANE, 2013; POPHAM, 2017).

Brookhart (2000, p. 23, tradução nossa) corrobora a ideia, alegando que a “validade é uma característica de uma pontuação atribuída a um uso específico, não a característica de um teste ou de uma avaliação em si”. Para Cizek (2016), a validade assegura o significado da pontuação de um instrumento de avaliação e infere sobre a possibilidade de utilização dos resultados para o propósito estabelecido. Por exemplo, para a reformulação da metodologia, a necessidade de aulas complementares ou o acesso ao Ensino Superior.

Considerando que as evidências de validade baseadas no conteúdo são as fontes primárias de evidências de um instrumento de avaliação (KANE, 2013) validation as formulated by Kane is fundamentally a simply-stated two-step enterprise: (1, este estudo teve como objetivo a recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo para a elaboração de um instrumento piloto de avaliação da literacia científica dos alunos no final do 3º ciclo do ensino básico.

A PESQUISA

A recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo seguiu as etapas propostas por Pasquali (2009b), a saber: 1) definição dos domínios cognitivos; 2) definição do universo do conteúdo; 3) definição da representatividade do conteúdo; 4) elaboração da tabela de especificação; 5) construção do instrumento; 6) análise teórica dos itens; e 7) análise empírica dos itens.

DEFINIÇÃO DOS DOMÍNIOS COGNITIVOS

Esta primeira etapa diz respeito à determinação dos processos cognitivos ou psicológicos que se pretende avaliar (PASQUALI, 2009a). De acordo com Anderson et al. (2001), processos cognitivos são estratégias pelas quais o conhecimento é adquirido, construído ou utilizado para a resolução de problemas.

Pasquali (2009b) ressalta a importância de se apoiar em alguma taxonomia clássica de objetivos educacionais e, com base nela, estabelecer os domínios cognitivos que se pretende avaliar. Desta forma, a taxonomia utilizada neste estudo foi a de Anderson et al. (2001), os quais, a pedido da Associação de Psicologia Americana, realizaram a revisão e a atualização da Taxonomia de Bloom apresentada em 1956 (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Nesta nova versão, os domínios cognitivos são: lembrar, que significa “recuperar o conhecimento relevante da memória de longo prazo”; compreender, que pressupõe “construir significado a partir de mensagens instrucionais”; aplicar, que compreende “executar ou utilizar um procedimento em uma dada situação”; analisar, entendido como o processo de “dividir o material em partes e determinar como as partes se relacionam umas com as outras e com o todo”; avaliar, que expressa a capacidade de “fazer julgamentos com base em critérios e padrões”; e criar, que “implica reunir os elementos para formar um todo coerente e funcional” ou “reorganizar os elementos em um novo padrão ou estrutura” (ANDERSON et al., 2001, p. 67–68, tradução nossa).

A seleção dos domínios cognitivos teve em consideração a definição de literacia científica estipulada para o instrumento em desenvolvimento, a qual condiz com a compreensão do empreendimento científico e a utilização consciente dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a resolução de problemas, a explicação de fenômenos naturais do cotidiano e para a participação ativa em debates de assuntos científicos que envolvem a sociedade, permitindo ao indivíduo atuar como cidadão. Tendo por base esta definição, os domínios cognitivos adotados para a elaboração dos itens foram: compreender, analisar e avaliar problemas e situações cotidianas que envolvem o conhecimento das Ciências Físicas e Naturais. De acordo com Russel e Airasian (2014), estes correspondem a domínios cognitivos de nível superior, uma vez que envolvem mais do que a simples memorização das informações.

DEFINIÇÃO DO UNIVERSO DO CONTEÚDO

A segunda etapa consistiu no estabelecimento do universo do conteúdo programático, posto que os itens do instrumento reproduzem apenas uma amostra representativa do conteúdo (PASQUALI, 2009a). Segundo o autor, este processo implica “delimitar o conteúdo em suas unidades e subunidades de ensino” (PASQUALI, 2009a, p. 190).

Considerando a realidade portuguesa, os conteúdos foram selecionados a partir dos principais documentos educacionais relacionados com a área das Ciências Físicas e Naturais então vigentes em Portugal, a saber: Orientações Curriculares de Ciências Físicas e

Naturais (OC), Aprendizagens Essenciais (AE) de Ciências Naturais e de Físico-Química e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Tendo em vista que as OC, as AE e o PA correspondem a uma vasta quantidade de conteúdos e competências a serem adquiridos e alcançados pelos alunos ao longo do 3º ciclo do ensino básico, optou-se por utilizar como referência as diretrizes de literacia científica estipuladas pelos *Benchmarks for Science Literacy* (BFSL) (AAAS, 1993).

Orientações curriculares de Ciências Físicas e Naturais

As OC, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação português, apresentam as competências a serem desenvolvidas pela respectiva área e devem ser tomadas como referência para o trabalho em sala de aula (GALVÃO et al., 2001). Estas orientações curriculares estabelecem a literacia científica como a finalidade do ensino das ciências no 3º ciclo do ensino básico e qualificam-na como fundamental e indispensável para o exercício da cidadania (GALVÃO et al., 2001).

As competências específicas definidas para a área das Ciências Físicas e Naturais estabelecem-se nos domínios do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e das atitudes, as quais são consideradas essenciais para o desenvolvimento da literacia científica (GALVÃO et al., 2001). Desta forma, apoiar-se nas OC permitiu ao instrumento reunir condições para avaliar o desenvolvimento das competências em literacia científica estabelecidas pelo Ministério da Educação de Portugal para os alunos no final do 3º ciclo.

Aprendizagens essenciais de Ciências Naturais e de Físico-Química

As AE de Ciências Naturais e de Físico-Química do 3º ciclo foram selecionadas por corresponderem a um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis a serem adquiridas e desenvolvidas por todos os alunos nas disciplinas da área das Ciências Físicas e Naturais ao longo dos três anos deste ciclo (CETIC, 2014). Além disso, as AE estabelecem-se como um documento de orientação curricular, construídas com base em documentos curriculares existentes e constituem a base de referência, ou o denominador curricular comum, para a aprendizagem de todos os alunos (DGE, 2018).

Nesse sentido, ao se basear nas AE de Ciências Naturais e de Físico-Química do 3º ciclo, o instrumento compromete-se a avaliar os conhecimentos substanciais e fundamentais para o desenvolvimento da literacia científica dos alunos no final deste ciclo de ensino.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Em concordância com as OC, o PA afirma-se “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação

das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (MARTINS et al., 2017, p. 8). Assim como nas OC e nas AE, o PA baseia-se em áreas de competências, entendidas como a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, as quais favorecerão o desenvolvimento das diversas literacias, dentre elas, a científica (MARTINS et al., 2017).

As áreas de competências determinadas pelo PA são as seguintes: linguagens e textos, que remete para a utilização eficaz dos códigos para expressar e representar o conhecimento; informação e comunicação, que diz respeito à seleção, análise, produção e divulgação de experiências e de conhecimentos; raciocínio e resolução de problemas, relacionada com os processos lógicos de interpretação de fatos e a produção do conhecimento; pensamento crítico e pensamento criativo, a qual envolve as competências de observar, identificar, analisar e dar sentido à informação e à argumentação de ideias; relacionamento interpessoal, que compreende a interação com outros indivíduos em diferentes contextos sociais; desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionada com a motivação, a autorregulação, a iniciativa e a tomada de decisão; bem-estar, saúde e ambiente, que leva em consideração a promoção da qualidade de vida; sensibilidade estética e artística, relacionada com os processos de experimentação e interpretação de diferentes realidades culturais; saber científico, técnico e tecnológico, que diz respeito à compreensão das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas da aplicação dos processos científicos e tecnológicos; e consciência do domínio do corpo, relacionada com a compreensão do corpo humano como um sistema integrado (MARTINS et al., 2017).

Utilizar o PA como referência para a elaboração do instrumento possibilitou que a definição das competências a serem avaliadas pelos itens estivesse em concordância com as áreas de competências essenciais a serem desenvolvidas nos alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

Benchmarks for Science Literacy

Os BFSL correspondem ao segundo subproduto do *Project 2061*, o qual estabelece recomendações do que os alunos americanos deveriam saber sobre ciências, matemática e tecnologia no fim de cada ciclo de ensino (AAAS, 1993). Tais recomendações baseiam-se nas indicações de literacia científica propostas pelo primeiro subproduto do *Project 2061*, o *Science For All Americans* (SFAA) (AAAS, 1989).

A partir das recomendações dos BFSL, o projeto reformulou os objetivos de literacia científica propostos pelo SFAA, levando em consideração níveis intermediários de compreensão para os ciclos “K-2, 3-5, 6-8 e 9-12, correspondendo aproximadamente às idades de 5-7, 8-10, 11-13 e 14-17, respectivamente” (LAUGKSCH; SPARGO, 1996a, p. 57–58, tradução nossa). Para a construção do instrumento em questão foram utilizados os BFSL do 6º ao 8º ano, etapa correspondente ao 3º ciclo do ensino básico português.

A escolha pelas orientações dos BFSL (AAAS, 1993) deu-se pelo fato de este documento se basear no programa SFAA, o qual se fundamentou na pesquisa de Miller (1983). No seu estudo, o autor estabeleceu as três dimensões de literacia científica (LAUGKSCH, 2000) utilizadas na construção do instrumento que está sendo desenvolvido – natureza da ciência (NC), conteúdo da ciência (CC) e impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (ICTS) – que também respaldaram diversas pesquisas nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Comunidade Europeia, na China, no Canadá e no Japão (LAUGKSCH; SPARGO, 1996b).

Vale ressaltar que o único documento curricular da área das Ciências Físicas e Naturais até então vigente que não foi utilizado para a construção dos itens do instrumento foi o das Metas Curriculares de Ciências Naturais e de Físico-Química. A sua exclusão justifica-se por três motivos essenciais: não menciona a literacia científica como objetivo do ensino das ciências, baseia-se em objetivos e descritores e não em competências, como as AE, as OC e o PA (SERRA; GALVÃO, 2015), e porque o presente instrumento pretende avaliar os conhecimentos essenciais de literacia científica que um aluno no final do 9º ano deve apresentar a fim de dar sequência aos seus estudos e atuar como cidadão na sociedade, conhecimentos esses que estão presentes nas AE, não havendo necessidade de utilizá-lo.

Análise documental

A fim de identificar quais as competências das OC, das AE e do PA que deveriam ser selecionadas para compor o instrumento, foi realizada uma análise documental em três etapas. A primeira consistiu em elencar todas as competências relacionadas com a área das Ciências Físicas e Naturais de cada documento.

No caso do PA, por se tratar de um documento curricular de referência para todo o sistema educativo português, as suas áreas de competência não são específicas para a área das Ciências Físicas e Naturais e, por esse motivo, foram selecionadas três delas, a saber: raciocínio e resolução de problemas, a qual “diz respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (MARTINS et al., 2017, p. 23); pensamento crítico e pensamento criativo, cujas competências “exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados” (MARTINS et al., 2017, p. 24); e o saber científico, técnico e tecnológico, que envolve a “mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (MARTINS et al., 2017, p. 29).

Na segunda etapa, realizou-se o processo de comparação entre os documentos. O objetivo foi verificar a correspondência entre as competências das OC e das AE e os conhecimentos estabelecidos pelos BFSL, selecionando aquelas que apresentavam alguma correlação. Por exemplo, todas as competências que abordavam o tema “universo” nas OC e nas AE foram associadas aos conhecimentos que abordavam o tema “universo” nos BFSL. As competências que não apresentaram correlação entre os documentos foram eliminadas da análise e, conseqüentemente, não integraram os itens do instrumento piloto.

A terceira e última etapa teve por objetivo eliminar competências similares. O critério de seleção levou em consideração as competências que mais se assemelhavam às áreas de competências do PA. Esta etapa teve grande importância para a elaboração dos itens, pois a presença de competências semelhantes poderia gerar uma equivalência entre os itens, fazendo com que um item pudesse servir como pista para a resposta de outro, o que não é desejado para um instrumento de avaliação como este.

No total, foram selecionadas 60 competências, 10 das OC e 50 das AE, sendo 17 do 7º ano, 17 do 8º ano e 16 do 9º ano. Vale ressaltar que duas competências das OC e uma competência das AE do 8º ano foram utilizadas na elaboração de mais de um item. Isso ocorreu por se tratar de competências mais amplas do que as demais, nas quais foram encontradas mais de um correspondente nos BFSL.

DEFINIÇÃO DA REPRESENTATIVIDADE DO CONTEÚDO

Assim como na etapa anterior, a definição da representatividade do conteúdo, caracterizada pela proporção com que cada conteúdo deve ser representado no instrumento (PASQUALI, 2009a), foi estabelecida mediante a comparação dos documentos curriculares da área de Ciências Físicas e Naturais com os BFSL.

O número de itens por conteúdo foi determinado pela quantidade de competências similares entre as OC, as AE e o PA e os conhecimentos dos BFSL. Como o instrumento foi desenvolvido com base nas três dimensões propostas por Miller (1983) – natureza da ciência, conteúdo da ciência e impacto da ciência e da tecnologia na sociedade –, a representatividade do conteúdo também teve em conta estas dimensões, as quais foram transformadas em três subtestes. Nesse sentido, as 60 competências foram distribuídas da seguinte forma: 6 itens com competências da dimensão da NC, 7 itens com competências da dimensão do ICTS e 51 itens com competências da dimensão do CC. Como a dimensão do CC envolve competências mais específicas das disciplinas científicas do que as outras duas dimensões, a sua representatividade está detalhada na Tabela 1.

Tabela 1 – Representatividade do conteúdo da dimensão do conteúdo da ciência.

| Conteúdo | N.º de itens | Conteúdo | N.º de itens | Conteúdo | N.º de itens |
|--|--------------|-----------------------------|--------------|------------------------------|--------------|
| Alterações ambientais | 3 | Átomos e elementos químicos | 3 | Força, gravidade e movimento | 2 |
| Universo e sistema solar | 3 | Substâncias e Misturas | 2 | Ecologia | 4 |
| Geodinâmica interna | 4 | Reações químicas | 2 | Evolução | 1 |
| Geodinâmica externa | 4 | Energia | 4 | Células | 2 |
| Temperatura e mudanças de estado físico da matéria | 3 | Ondas | 3 | Fisiologia | 11 |

Fonte: Elaboração dos autores.

ELABORAÇÃO DA TABELA DE ESPECIFICAÇÃO

A tabela de especificação (Tabela 2) foi elaborada mediante a atribuição da correspondência entre as competências das OC, AE e do PA, indicadas na etapa da definição do universo do conteúdo, com os domínios cognitivos da Taxonomia atualizada de Bloom (ANDERSON et al., 2001). Dentre os 64 itens, 26 pertencem ao domínio cognitivo de avaliar, 21 de compreender e 17 de analisar.

Tabela 2 – Tabela de especificação por dimensão do conteúdo/domínio cognitivo.

| Dimensão do conteúdo | Domínio cognitivo | | | Total |
|--|-------------------|----------|---------|-------|
| | Compreender | Analisar | Avaliar | |
| Natureza da ciência (NC) | 4 | 1 | 1 | 6 |
| Impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (ICTS) | 2 | 1 | 4 | 7 |
| Conteúdo da ciência (CC) | 15 | 15 | 21 | 51 |
| Total | 21 | 17 | 26 | 64 |

Fonte: Elaboração dos autores.

CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO

A construção do instrumento relaciona-se, de fato, com a elaboração dos itens que o constituem (PASQUALI, 2009a). Este processo envolveu decisões sobre: a) o formato dos itens; b) as diretrizes técnicas de construção – *guide lines* – utilizadas; e c) a configuração dos enunciados dos itens.

Formato dos itens

Uma grande variedade de tipos de itens vem sendo utilizada em testes avaliativos: resposta livre (RL), escolha múltipla (EM), verdadeiro-falso (VF), múltiplo-verdadeiro-falso (MVF), respostas múltiplas (RM) entre outros (BERK, 1996). A fim de garantir que o conteúdo desejado possa ser avaliado no tempo disponível de uma aula, o formato de item escolhido para o instrumento foi o VF.

Itens de VF são “afirmações declarativas simples absolutamente verdadeiras ou falsas” (HALADYNA, 2018, p. 4, tradução nossa). Pelo fato de não apresentar opções alternativas, itens neste formato exigem que o aluno crie mentalmente um contraexemplo da afirmação e opte pela opção verdadeira ou falsa (HALADYNA, 2004). Desta forma, testes assim configurados podem gerar informações importantes a respeito da compreensão do conteúdo (GATES; HOYER, 1986).

Frisbie (1973) alega que muitos autores da área de avaliação aprovam o uso de itens de VF em testes de avaliação educacional elaborados por professores. Haladyna (2004) corrobora a ideia, alegando que testes de VF foram bem aceites para avaliações de sala de aula.

Além de serem relativamente fáceis e menos demorados para construir, os itens VF apresentam uma alta eficiência (EBEL, 1979; HALADYNA, 2004; RUSH; RANKIN; WHITE, 2016). Esta característica está associada ao fato de que um maior número de itens de VF pode ser respondido em um tempo limitado. De acordo com Frisbie e Becker (1991, p. 72, tradução nossa), “evidências consideráveis de pesquisas mostram que pelo menos 50% a mais de itens de verdadeiro-falso do que itens de escolha múltipla podem ser utilizados num determinado intervalo de tempo de teste”.

Os autores alegam ainda que, além de permitirem avaliar um maior número de conteúdos, os testes no formato VF são capazes de avaliar os respondentes de forma mais reveladora, pois contam com mais itens para um mesmo tema. Desta forma, os “testes de verdadeiro-falso podem fornecer uma amostra muito mais ampla do conhecimento dos alunos sobre o assunto” (MAIHOFF; MEHRENS, 1985, p. 3, tradução nossa).

Para Ebel e Frisbie (1991), a justificação da utilização de itens de VF em avaliações educacionais pode ser resumida em quatro afirmações:

1. A essência do desempenho escolar é o domínio do conhecimento verbal útil.
2. Todo o conhecimento verbal pode ser expresso em proposições.
3. Uma proposição é simplesmente uma afirmação que pode ser entendida como verdadeira ou falsa.
4. A amplitude do domínio de um aluno sobre uma área particular do conhecimento é indicada pelo seu sucesso em julgar a veracidade ou a falsidade das proposições relacionadas com ela. (EBEL; FRISBIE, 1991, p. 133, tradução nossa)

Os autores consideram como conhecimento verbal qualquer conhecimento que possa ser expresso em frases, fórmulas ou símbolos.

No entanto, a utilização deste formato de item em testes educacionais é motivo de grandes debates na literatura. Ebel (1971) argumenta que muitos especialistas em avaliação consideram os itens de VF como inadequados. Frisbie e Becker (1991, p. 67, tradução nossa) reafirmam a ideia, alegando que “muitos educadores e pesquisadores que são especialistas em testes de desempenho tendem a considerar os itens de verdadeiro-falso como um dos formatos de item menos satisfatórios”.

Em contrapartida, outros especialistas “reconhecem que as deficiências encontradas em itens de testes de verdadeiro-falso não são inerentes ao formato, mas estas frequentemente refletem uma escrita descuidada ou incompetente dos itens” (FRISBIE; BECKER, 1991, p. 67, tradução nossa). Além disso, “alguns veem neles virtudes especiais de eficiência e facilidade de preparação e advogam a sua utilização de forma mais ampla” (EBEL, 1971, p. 1, tradução nossa).

Talvez a crítica mais recorrente sobre itens de VF seja a do acerto por adivinhação. Tasdemir (2010) afirma que esta questão vem sendo discutida há muito tempo na literatura. Isso porque, devido ao seu formato, “os alunos têm 50% de chance de responder corretamente um item sem conhecimento do conteúdo” (RUSH; RANKIN; WHITE, 2016, p. 3, tradução nossa). Entretanto, Frisbie e Becker (1991, p. 74, tradução nossa) afirmam que “autores que consideram os efeitos da adivinhação em testes de verdadeiro-falso como uma das fraquezas primárias falharam completamente em considerar evidências racionais e empíricas”.

Burton e Miller (1999, p. 399, tradução nossa) corroboram a ideia, afirmando que embora testes de VF possam ser afetados pela adivinhação, “a extensão real em que o acaso afeta as pontuações ainda é muito pouco assentida”. Além disso, esta não é uma crítica exclusiva do formato VF. Tasdemir (2010, p. 259, tradução nossa) lembra que “quando os testes de escolha múltipla começaram a ser amplamente utilizados, eles foram criticados porque os examinados podiam responder corretamente através da adivinhação”.

De fato, é muito difícil, se não impossível, prevenir a adivinhação em testes, principalmente a adivinhação informada (CHANDRATILAKE; DAVIS; PONNAMPERUMA, 2011). No entanto, Haladyna (2004) defende que a adivinhação não é um fator muito importante em testes de VF. Segundo o autor, a base de uma escala de um teste VF é 50% e o topo é 100%, desta forma “ultrapassar 60% nestes testes quando o tamanho do teste é substancial é difícil para um adivinhador aleatório” (HALADYNA, 2004, p. 80, tradução nossa).

A fim de reduzir a adivinhação, optou-se por utilizar uma versão adaptada do formato de itens de VF, o formato de “verdadeiro-falso-não sei”. Nessa configuração, acrescentou-se a opção “não sei”, a qual deve ser assinalada caso o aluno não tenha conhecimento do conteúdo ou da competência solicitada pelo item. De acordo com Ebel e Frisbie (1991), ao

adicionar esta opção em questionários de pesquisas, diminui-se significativamente o número de respostas corretas obtidas apenas por meio de adivinhação.

Além disso, a inclusão da opção “não sei” também teve por objetivo a recolha de dados importantes para os professores a respeito do conhecimento dos alunos. Itens com grandes quantidades de resposta nesta opção são capazes de informar que determinado conteúdo ou competência não foi efetivamente assimilada pelos alunos ou, até mesmo, que não foi trabalhada em sala de aula, merecendo maior atenção dos professores na reformulação das suas aulas e estratégias de ensino.

Diretrizes técnicas

Uma vez estabelecido o formato dos itens, foi tido um grande cuidado no seu processo de elaboração, utilizando, para isso, duas diretrizes principais, a de Haladyna (2004) e a de Ebel e Frisbie (1991). Haladyna (2004) apresenta instruções detalhadas para a elaboração de itens objetivos, as quais estão organizadas em três categorias: diretrizes de conteúdo, orientações de estilo e formato e a elaboração do enunciado. Na primeira categoria, o autor defende que cada item deve refletir um único domínio cognitivo presente na tabela de especificação, basear-se em conhecimentos e evitar conteúdos triviais, utilizar exemplos para medir a aplicação do conhecimento, conter informação diferente dos outros itens e evitar generalizações, opiniões e expressões que enganem os alunos.

Na categoria de estilo e formato, o autor sugere que os itens sejam editados verticalmente; escritos de forma clara e com a correta gramática e pontuação; simplificados, para que as nomenclaturas e terminologias não interfiram no conhecimento do conteúdo do item; minimizados de tempo de leitura, evitando o uso de vocabulário excessivo; e revistos, para que possíveis falhas de elaboração sejam detectadas. E, na categoria da elaboração do enunciado, Haladyna (2004) recomenda que as indicações devem ser breves, claras e que a principal ideia do item esteja no enunciado e não na alternativa.

Já as propostas de Ebel e Frisbie (1991), são específicas para itens no formato VF. Nas suas diretrizes, os autores referem que itens neste formato devem: testar apenas uma ideia central; avaliar a compreensão e a explicação dos eventos e não apenas a simples memorização de fatos triviais; apresentar uma resposta correta que seja defensável cientificamente e que não seja óbvia para qualquer aluno, mas apenas para aqueles que realmente detenham determinado conhecimento; serem escritos de forma clara e concisa; e não apresentar a dupla negação.

Nota-se que as diretrizes propostas por Ebel e Frisbie (1991), embora tenham sido elaboradas especificamente para os itens de VF, se assemelham àquelas recomendadas por Haladyna (2004). A fim de que este instrumento não apresentasse, ou minimizasse ao máximo, falhas na elaboração, as diretrizes acima foram seguidas de forma rigorosa.

Configuração do item

Com o intuito de elaborar itens que avaliassem os domínios cognitivos definidos anteriormente, optou-se pela construção de itens interpretativos. Estes fornecem informações em forma de textos, gráficos, quadros, imagens ou tabelas, que servem de base para os alunos responderem (RUSSEL; AIRASIAN, 2014). De acordo com os autores, para responder a este tipo de item, “os alunos têm de interpretar, compreender, analisar, aplicar ou sintetizar as informações apresentadas” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 146) e, por esse motivo, são itens capazes de mobilizar domínios cognitivos superiores.

Para a configuração dos itens deste instrumento, optou-se por apresentar as informações em forma de texto. Consequentemente, todos os itens foram estruturados com uma ou mais frases destacadas em itálico – as quais descrevem uma situação, um caso, um fenómeno ou um evento –, seguidas de uma afirmação sem destaque, que deve ser analisada e respondida como verdadeira ou falsa. Nesta configuração, os alunos respondem aos itens levando em consideração uma introdução contendo informações verdadeiras e claramente identificadas, conforme o exemplo abaixo:

Numa experiência, o professor amarrou um balão bem esticado numa das extremidades abertas de uma lata e colocou uma pequena bola de esferovite sobre o balão. Em seguida, tocou um tambor perto da lata. É correto afirmar que a vibração do toque do tambor originou uma onda que se propagou pelo ar até à lata, fazendo com que o balão vibrasse, movimentando a bola de esferovite.

Tendo em vista o estabelecimento do contexto português como fundamentação para a elaboração dos itens, teve-se o cuidado de elaborar cada item de forma que este fizesse sentido aos respondentes. Para isso, quando possível, as situações problema ou os casos criados foram formulados com exemplos de locais portugueses ou com fenómenos ocorridos em Portugal. Na impossibilidade de trazer para o item o contexto português, optou-se por criar situações adequadas ao ciclo a que se destina o instrumento. Em ambos os casos, foi dada uma grande atenção para evitar a condução do aluno para a resposta correta e para não gerar pistas.

A seguir, são apresentados dois exemplos de itens. O primeiro evidencia a utilização do contexto português e o segundo demonstra a adequação do item ao 3º ciclo do ensino básico:

Aproximadamente 60% da população portuguesa adulta está acima do peso e 24% é obesa. O sobrepeso e a obesidade aumentam o risco de doenças cardiovasculares, a principal causa de doença e morte em Portugal. Neste cenário, a adoção da dieta mediterrânica torna-se uma estratégia de promoção da saúde, já que tem como objetivo diminuir a quantidade dos alimentos ingeridos, gerando um déficit calórico e evitando o sobrepeso.

Foi encontrado fora do nosso sistema solar um planeta muito semelhante à Terra em tamanho, composição química e distância à sua estrela. Este planeta apresenta uma atmosfera que bloqueia a entrada da maior parte da radiação solar e possui água apenas no estado sólido. Devido às suas características, este planeta poderia abrigar vida na forma como a conhecemos.

Análise teórica dos itens

A análise teórica dos itens tem como objetivo a verificação da “representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir” (RAYMUNDO, 2009, p. 87). Considerando a inexistência de um teste específico para este tipo de análise, realizou-se uma abordagem qualitativa, seguida de uma quantitativa, conforme proposto por Alexandre e Coluci (2011).

Abordagem qualitativa

Na etapa qualitativa, foi constituído um painel de especialistas, que avaliou os seguintes aspectos: a correspondência entre o item e os documentos curriculares; a veracidade das afirmações; a presença de ambiguidades lógicas e científicas; a adequação da linguagem e do vocabulário para o público-alvo; e a relevância do item para a literacia científica. Esta etapa compreendeu duas fases: a seleção dos especialistas e a elaboração dos formulários de revisão dos itens.

Seleção dos especialistas

Tratando-se de uma análise subjetiva, a seleção dos especialistas deve ser bastante criteriosa e deve levar em consideração a qualificação profissional e o número de especialistas (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). No que se refere à qualificação, os membros do painel foram selecionados de acordo com as seguintes características: área e nível de formação e área e nível de atuação. Levou-se em consideração as áreas das Ciências da Educação e das Ciências Físicas e Naturais, representadas pelos ramos específicos da biologia, da geologia, da física e da química.

Com relação à quantidade de especialistas necessários, Alexandre e Coluci (2011) afirmam não existir um consenso na literatura. No entanto, Rubio et al. (2003) argumentam que, em geral, são recomendados de três a vinte especialistas. De acordo com os autores, “a utilização de um maior número de especialistas pode fornecer mais informações sobre o instrumento” (RUBIO et al., 2003, p. 96, tradução nossa)

Considerando essas orientações, foram selecionados 10 especialistas. Destes, quatro são professores do ensino básico e/ou secundário e seis são professores universitários. Dos dez especialistas, sete são doutorados e três são mestres, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Painel de especialistas: área de atuação, nível de ensino.

| Área de atuação | Ciências Naturais | | Físico-Química | | Ciências da educação | | Biologia | | Geologia | | Física | | Química | |
|-----------------|-------------------|---|----------------|---|----------------------|---|----------|---|----------|---|--------|---|---------|---|
| | M | D | M | D | M | D | M | D | M | D | M | D | M | D |
| N.º | 1 | 1 | 2 | - | - | 2 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 |
| Total | 2 | | 2 | | 2 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |

Nota: M = mestre; D = doutorado.

Fonte: Elaboração dos autores.

Após a seleção, os especialistas foram contactados via e-mail, solicitando a sua participação no processo de análise teórica dos itens do instrumento em construção. Anexa ao e-mail foi enviada uma carta de apresentação contendo: o objetivo e a justificativa do estudo; a razão pela qual o especialista foi escolhido; a descrição do instrumento; e as instruções de como preencher o formulário de revisão dos itens, conforme sugerido por Rubio et al. (2003). Todos os especialistas escolhidos aceitaram integrar o painel.

Elaboração dos formulários de revisão

Levando em consideração a área de atuação dos especialistas, foram elaborados seis formulários de revisão dos itens do instrumento (Tabela 4).

Tabela 4 – Formulários de revisão dos itens do instrumento.

| Área de atuação | Formulário a preencher | Dimensão da literacia científica | Total de itens |
|-------------------|------------------------|-----------------------------------|----------------|
| Ciências Naturais | A | NC, CC (ciências naturais) e ICTS | 45 |
| Físico-Química | B | NC, CC (físico-química) e ICTS | 36 |
| Biologia | C | NC, CC (biologia) e ICTS | 37 |
| Geologia | D | NC, CC (geologia) e ICTS | 24 |
| Física | E | NC, CC (física) e ICTS | 26 |
| Química | F | NC, CC (química) e ICTS | 26 |

Fonte: Elaboração dos autores.

Os formulários foram divididos em duas partes. Na primeira, foi solicitado aos especialistas que preenchessem com as suas informações pessoais: o nome, a atividade profissional, a instituição onde a exerce e o domínio da atividade. A segunda parte contou com perguntas relacionadas com a análise dos itens, para as quais foram disponibilizados os seguintes dados: as OC ou as AE e os BFSL referentes a cada item, o item propriamente dito e a sua respectiva opção de resposta correta.

Para cada item, foram elaboradas cinco perguntas: 1) Há correspondência entre o item e as OC/AE/BFSL? 2) A afirmação é claramente verdadeira ou claramente falsa? 3)

O item apresenta ambiguidades lógicas e/ou científicas? 4) A linguagem, o vocabulário e/ou a estrutura da frase podem ser de difícil interpretação/entendimento para alunos do 9º ano? 5) Qual a relevância deste item para a literacia científica que foi definida para este instrumento?

Na pergunta 1, os especialistas assinalaram as opções “sim”, “não” ou “precisa de ajustes”. Nos casos em que a opção “precisa de ajustes” foi selecionada, os especialistas registaram comentários e sugestões para melhorar a adequação do item aos documentos curriculares.

As opções de resposta das perguntas 2, 3 e 4 foram “sim” e “não”. Sendo que, na pergunta 3, quando a opção “sim” foi assinalada, solicitou-se ao especialista que identificasse a ambiguidade. Já na pergunta 5, as opções de resposta foram “muito relevante”, “relevante” e “pouco relevante”.

Abordagem quantitativa

A abordagem quantitativa compreendeu a utilização de recursos estatísticos para quantificar o grau de concordância entre os especialistas. Alexandre e Coluci (2011) afirmam que as pesquisas têm dado destaque principalmente a dois métodos: a Percentagem de Concordância (PC) – $PC = \frac{\text{número de especialistas que concordaram totalmente com o item}}{\text{número total de especialistas}} \times 100$ – e o Índice da Validade de Conteúdo (IVC) – $IVC = \frac{\text{número de respostas válidas}}{\text{número total de respostas}}$. Neste estudo, foi utilizado o método do IVC, o qual “mede a proporção ou percentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspetos do instrumento e de seus itens” (ALEXANDRE; COLUCI, 2011, p. 3065).

Levando em consideração que as quatro primeiras perguntas estavam associadas às características técnicas dos itens, cujos resultados das análises dos especialistas auxiliaram na melhoria das suas respectivas qualidades, e que a quinta pergunta se referia à relevância dos itens para a literacia científica, o IVC foi calculado apenas para esta última.

Deste modo, as opções de resposta da pergunta 5 foram transformadas em uma pontuação de 0 a 1, conforme se descreve: às pontuações de 0, 0.5 e 1 foram atribuídas as opções “pouco relevante”, “relevante” e “muito relevante”, respectivamente. Apenas a opção “muito relevante” foi considerada como resposta válida para o cálculo do IVC. A fim de compor o instrumento piloto apenas com os itens considerados essenciais, foram excluídos aqueles que apresentaram IVC menor do que 0.8, representando 29 dos 64 itens.

Um desses itens pertencia à dimensão do ICTS e os outros 28 à dimensão do CC. Consequentemente, o instrumento piloto foi constituído por 35 itens, seis da dimensão da NC, seis da dimensão do ICTS e 23 da dimensão do CC, conforme a tabela de especificação atualizada do instrumento piloto (Tabela 5).

Tabela 5 – Tabela de especificação do instrumento piloto por dimensão do conteúdo/domínio cognitivo.

| Dimensão do conteúdo | Domínio cognitivo | | | Total |
|--|-------------------|----------|---------|-------|
| | Compreender | Analisar | Avaliar | |
| Natureza da ciência (NC) | 4 | 1 | 1 | 6 |
| Impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (ICTS) | 1 | 1 | 4 | 6 |
| Conteúdo da ciência (CC) | 5 | 9 | 9 | 23 |
| Total | 10 | 11 | 14 | 35 |

Fonte: Elaboração dos autores.

Vale ressaltar que o instrumento está dividido em três subtestes, os quais correspondem às três dimensões do conteúdo referidas anteriormente. Assim, os 35 itens estão distribuídos da seguinte forma: seis itens pertencem ao subteste da NC, seis ao subteste do ICTS e 23 ao subteste do CC. Tal distribuição é necessária para a realização do processo de categorização do nível de literacia científica dos inquiridos, o qual exigirá um número de acertos mínimo nos itens de cada subteste.

ANÁLISE EMPÍRICA DOS ITENS

Teste piloto

A análise empírica foi realizada com os dados da aplicação do teste piloto. Este foi respondido por 176 alunos do 10º ano de oito agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas da região sul de Portugal continental, no início do ano letivo de 2020/2021. Desses, 87 indivíduos são do sexo feminino e 89 do sexo masculino. A idade média dos alunos foi de 15.2 anos ($DP = 2.5$).

Em virtude das condições decorrentes da quarentena devida à Covid-19, os alunos responderam ao instrumento no formato *online*, através do *software LimeSurvey*, em sala de aula e na presença dos professores. Estes receberam as instruções de como aplicar o instrumento e ficaram encarregados de transmiti-las aos alunos, principalmente no que concerne a utilização da opção de resposta “não sei”, uma vez que o pesquisador responsável pelo estudo não pôde aceder aos espaços escolares durante o período da pandemia. O tempo máximo de resposta foi de 50 minutos.

A análise

De acordo com Pasquali (2009b), a análise empírica consiste na avaliação de um conjunto de características dos itens, a qual indicará se estes avaliam de forma adequada o que se propõem medir. O autor esclarece que, dentre essas características, a psicometria analisa, tradicionalmente, os índices de dificuldade e de discriminação dos itens e o índice de acerto ao acaso (PASQUALI, 2009a).

Considerando que o parâmetro do acerto ao acaso foi minimizado pela inclusão da opção de resposta “não sei”, essa característica não foi analisada. O índice de discriminação dos itens também não foi analisado, pois trata-se de um parâmetro relacionado com a capacidade que um item tem de “diferenciar sujeitos com magnitudes diferentes de traço do qual o item constitui a representação comportamental” (PASQUALI, 2009a, p. 139). Ou seja, este é um parâmetro importante para os testes de larga escala, já que é capaz de descrever quão bem um item pode diferenciar os respondentes que dominam dos que não dominam a competência requerida pelo item. Contudo, esta não é uma característica fundamental para avaliações de sala de aula, como o instrumento que está a ser testado, cujo propósito é fornecer informações aos professores, para que estes reflitam sobre o desempenho dos alunos quanto às competências que estão sendo avaliadas (SMITH, 2003).

Desta forma, a análise empírica dos itens foi realizada com base no parâmetro de dificuldade dos itens, concebido e tratado por meio do modelo logístico de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo que melhor se adequou aos dados ($p < 0.5$). Além disso, a fim de obter dados sobre a adequação dos itens às habilidades dos alunos, foi analisado, também pela TRI, o valor da habilidade, ou traço latente (θ), dos respondentes para cada um dos subtestes.

A escolha pela utilização da TRI para a análise empírica dos dados justifica-se pelo fato de esta teoria considerar os itens individualmente, sem que os *scores* totais do teste influenciem diretamente na análise (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009; BAKER, 2001) some examples of applications are given, and some recent development of the method are summarised. Design. Secondary analysis of data obtained by cross-sectional survey methods, including self-report and observation. Methods. Data from the Edinburgh Feeding Evaluation in Dementia scale and the Townsend Functional Ability Scale were analysed using the Mokken scaling procedure within the ‘R’ statistical package. Specifically, invariant item ordering (the extent to which the order of the items in terms of difficulty was the same for all respondents whatever their total scale score. Assim, “as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe” (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009, p. 1002).

Nesta lógica, a TRI tem interesse específico em cada um dos itens “e quer saber qual é a probabilidade e quais são os fatores que afetam esta probabilidade de cada item individualmente ser acertado ou errado” (PASQUALI, 2009b, p. 993). Para Araujo et al. (2009, p. 1002), a TRI é capaz de fornecer modelos matemáticos que representam as habilidades dos inquiridos, permitindo a representação da “relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item, seu traço latente e características (parâmetros) dos itens, na área de conhecimento em estudo”.

Considerando que o parâmetro do acerto ao acaso foi minimizado pela inclusão da opção de resposta “não sei”, essa característica não foi analisada. O índice de discriminação dos itens também não foi analisado, pois trata-se de um parâmetro relacionado com a

capacidade que um item tem de “diferenciar sujeitos com magnitudes diferentes de traço do qual o item constitui a representação comportamental” (PASQUALI, 2009a, p. 139). Ou seja, este é um parâmetro importante para os testes de larga escala, já que é capaz de descrever quão bem um item pode diferenciar os respondentes que dominam dos que não dominam a competência requerida pelo item. Contudo, esta não é uma característica fundamental para avaliações de sala de aula, como o instrumento que está a ser testado, cujo propósito é fornecer informações aos professores, para que estes reflitam sobre o desempenho dos alunos quanto às competências que estão sendo avaliadas (SMITH, 2003).

Desta forma, a análise empírica dos itens foi realizada com base no parâmetro de dificuldade dos itens, concebido e tratado por meio do modelo logístico de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo que melhor se adequou aos dados ($p < 0.5$). Além disso, a fim de obter dados sobre a adequação dos itens às habilidades dos alunos, foi analisado, também pela TRI, o valor da habilidade, ou traço latente (θ), dos respondentes para cada um dos subtestes.

A escolha pela utilização da TRI para a análise empírica dos dados justifica-se pelo fato de esta teoria considerar os itens individualmente, sem que os scores totais do teste influenciem diretamente na análise (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009; BAKER, 2001). Assim, “as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe” (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009, p. 1002).

Nesta lógica, a TRI tem interesse específico em cada um dos itens “e quer saber qual é a probabilidade e quais são os fatores que afetam esta probabilidade de cada item individualmente ser acertado ou errado” (PASQUALI, 2009b, p. 993). Para Araujo et al. (2009, p. 1002), a TRI é capaz de fornecer modelos matemáticos que representam as habilidades dos inquiridos, permitindo a representação da “relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item, seu traço latente e características (parâmetros) dos itens, na área de conhecimento em estudo”.

Consequentemente, a TRI revela-se como um método eficiente para a análise dos processos quantitativos de avaliação educacional, permitindo, entre outros fatores, a elaboração de escalas de habilidades precisas (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Baker (2001, p. 84, tradução nossa) respalda essa ideia, alegando que, na perspectiva da TRI, “o principal objetivo de administrar um teste a um examinado é localizá-lo na escala de habilidades”.

No modelo logístico de dois parâmetros da TRI, o parâmetro de dificuldade é definido como “o ponto na escala de habilidade na qual a probabilidade de resposta correta ao item é de .5” (BAKER, 2001, p. 2, tradução nossa). Pasquali (2009b, p. 122) acrescenta que a TRI define a dificuldade do item “em termos do traço latente, do teta (θ), dizendo que esta dificuldade é diretamente proporcional ao nível ou tamanho de teta necessário para que um dado item possa ser acertado”.

Nesse sentido, o índice de dificuldade do item representa o nível de habilidade necessário para que a probabilidade de um indivíduo responder corretamente ao item seja de 50% (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009). A TRI nomeia este parâmetro como “b” ou “limiar” – *threshold, location* –, “porque ele é definido pela perpendicular, sobre a abscissa, da curva característica do item (CCI) no momento da inflexão, isto é, no ponto onde ocorre a probabilidade de 50% de acertar e 50% de errar o item” (PASQUALI, 2009a, p. 122). Sendo assim, a dificuldade do item é um indicador de localização, o qual descreve a sua posição ao longo da escala de habilidades representada na Curva Característica do Item (CCI) (BAKER, 2001; PASQUALI, 2009a).

Levando em consideração a logística deste instrumento piloto, os resultados serão reportados por subteste. Como parâmetro do índice de dificuldade dos itens, foi utilizada a categorização proposta por Baker (2001), que distingue 5 níveis de dificuldade: “muito fácil”, “fácil”, “médio”, “difícil” e “muito difícil”. Contudo, Baker (2001) não estipula as faixas de valores de cada nível, por isso, foram usadas aquelas propostas por Ferreira (2018), conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Faixa de valores dos níveis de dificuldade dos itens.

| Nível | Faixa de valores |
|---------------|------------------|
| Muito fácil | < -1.28 |
| Fácil | -1.27 a -0.52 |
| Médio | -0.51 a 0.51 |
| Difícil | 0.52 a 1.27 |
| Muito difícil | > 1.28 |

Fonte: Elaboração dos autores.

Resultados da análise empírica dos itens

Os valores das médias do índice de dificuldade dos itens e da habilidade dos alunos para cada subteste são apresentados na Tabela 7. Observa-se que a habilidade média dos alunos para os três subtestes é de 0.00 e que o nível médio de dificuldade dos itens dos subtestes da NC, do ICTS e do CC se revelou muito fácil, médio e difícil, respectivamente.

Tabela 7 – Média do índice de dificuldade e das habilidades dos alunos por subteste.

| Subteste | b (DP) | θ (DP) |
|--|--------------|---------------|
| Natureza da ciência (NC) | -1.29 (1.58) | 0.00 (0.78) |
| Impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (ICTS) | -0.04 (1.93) | 0.00 (0.72) |
| Conteúdo da ciência (CC) | 1.03 (2.71) | 0.00 (0.79) |

Nota. b = índice de dificuldade; θ = habilidade ou traço latente; DP = desvio padrão.

Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando que o parâmetro da dificuldade do item, na TRI, representa o nível de habilidade necessário para que o respondente possa respondê-lo corretamente (PASQUALI, 2009a) e comparando os valores das habilidades dos alunos com os índices de dificuldade dos itens dos três subtestes, nota-se que, em geral, os itens dos subtestes da NC e do ICTS estão adequados à habilidade dos alunos. O mesmo não é constatado nos itens do subteste do CC, cujas habilidades para lhes responder são superiores àquelas apresentadas pelos alunos, mostrando-se inadequados para este grupo de alunos.

Analisando os itens individualmente (Tabela 8 e Gráfico1), observa-se uma quantidade considerável de itens muito fáceis nos subtestes da NC (três = 50%), do ICTS (dois = 33.3%) e do CC (11 = 43%). Nota-se, também, a presença de um item (17%) do subteste do ICTS e sete itens (30%) do CC categorizados no nível “muito difícil”.

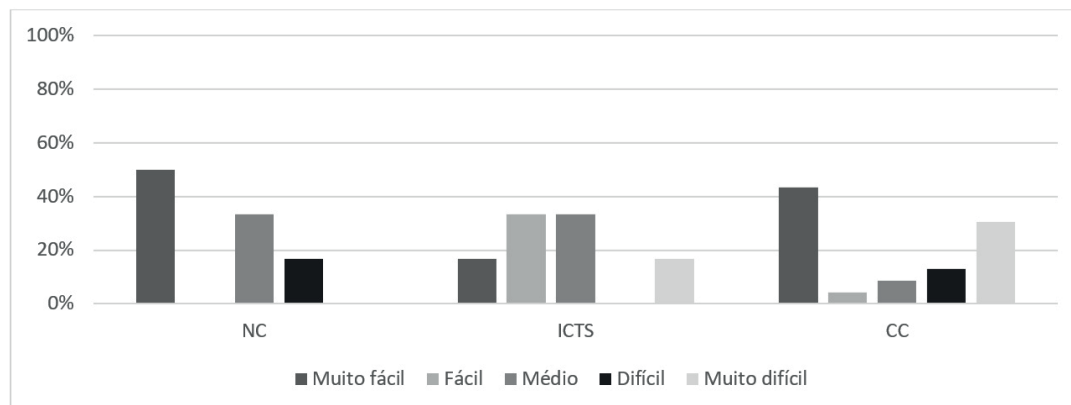
Tabela 8 – Índices e níveis de dificuldade dos itens.

| NC | | | CC | | |
|------|-----------------|-------|------|-----------------|-------|
| Item | Dificuldade (b) | Nível | Item | Dificuldade (b) | Nível |
| 1 | 0.81 | D | 17 | -2.01 | MF |
| 2 | -1.83 | MF | 18 | -2.88 | MF |
| 3 | -2.17 | MF | 19 | 0.27 | M |
| 4 | -4.01 | MF | 20 | -0.41 | MF |
| 5 | -0.45 | M | 21 | 4.88 | MD |
| 6 | -0.11 | M | 22 | 0.72 | D |
| | | | 23 | 3.91w | MD |
| | | | 24 | 5.45 | MD |
| 7 | -1.29 | MF | 25 | -0.76 | MF |
| 8 | 0.06 | M | 26 | 1.08 | D |
| 9 | -1.45 | MF | 27 | 9.66 | MD |
| 10 | -0.47 | M | 28 | -0.56 | MF |
| 11 | 4.11 | MD | 29 | 1.77 | MD |
| 12 | -1.23 | F | 30 | -0.17 | MF |
| | | | 31 | 2.52 | MD |
| | | | 32 | 1.20 | D |
| 13 | -0.96 | F | 33 | -0.73 | MF |
| 14 | -0.52 | MF | 34 | -0.25 | MF |
| 15 | 0.28 | MF | 35 | -0.43 | MF |
| 16 | 1.58 | MD | | | |

Nota. MF = muito fácil; F = fácil; M = médio; D = difícil; MD = muito difícil.

Fonte: Elaboração dos autores.

Gráfico 1 – Percentagem de itens de cada subteste pr nível de dificuldade.



Fonte: Elaboração dos autores.

Este fato indica a necessidade de revisão destes itens, principalmente daqueles que foram categorizados no nível “muito difícil”. Dentre os sete itens do subteste do CC categorizados neste nível, um pertence à área das ciências naturais (item 16), dois à área da química (itens 21 e 23), dois à área da física (itens 24 e 27) e dois à área da biologia (itens 29 e 31). Este nível de dificuldade evidenciado pode estar relacionado com diversos fatores, entre eles a ambiguidade, a clareza das informações, o vocabulário, os termos específicos de cada área, o domínio cognitivo exigido pelo item e as competências dos alunos.

Por conseguinte, aconselha-se o encaminhamento destes itens, assim como o item do subteste do ICTS, novamente ao painel de especialistas, para que este forneça novos pareceres mediante os resultados obtidos no teste piloto, contribuindo para o aperfeiçoamento destes itens e, conseqüentemente, do instrumento como um todo. Além disso, faz-se necessário aplicar o instrumento a um número maior de indivíduos e de diferentes regiões do país, para que seja possível inferir se a dificuldade dos itens está relacionada com problemas técnicos do instrumento ou com a ausência de competências dos alunos para responder corretamente àquelas requeridas pelos itens.

No que se refere aos itens muito fáceis, este resultado indica que a maior parte dos inquiridos possui as competências necessárias para respondê-los. Este fato fornece um conjunto de informações importantes sobre o desenvolvimento dessas competências nas disciplinas científicas do 3º ciclo do ensino básico das escolas avaliadas, objetivo deste instrumento. Contudo, torna-se indispensável a revisão deste conjunto de itens, para que sejam identificadas, caso existam, possíveis falhas de construção que levem os inquiridos a responder corretamente aos itens, como, por exemplo, a obviedade da resposta ou a memorização de fatos triviais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de recolher evidências de validade baseadas no conteúdo para a elaboração do instrumento piloto de avaliação da literacia científica dos alunos no final do 3º

ciclo do ensino básico, no âmbito de um doutoramento em curso, este estudo abordou os seguintes aspetos: a definição dos domínios cognitivos; a definição do universo do conteúdo; a definição da representatividade do conteúdo; a elaboração da tabela de especificação; a construção do instrumento; a análise teórica dos itens; e a análise empírica dos itens.

Como resultado, foram elaborados um total de 64 itens, no formato “verdadeiro-falso-não sei”, que avaliam os domínios cognitivos de compreender, analisar e avaliar problemas e situações cotidianas que envolvem as competências presentes nos principais documentos curriculares portugueses das Ciências Físicas e Naturais. Dentre estes, foram selecionados 35 itens para compor a primeira versão do instrumento em desenvolvimento, a qual foi aplicada em oito agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas da região sul de Portugal continental no início do ano letivo de 2020/2021.

A análise empírica dos itens evidenciou que, devido aos altos níveis de dificuldade, sete itens não são compatíveis com as habilidades dos alunos avaliados para determinadas competências, uma vez que foram categorizados como muito difíceis. A fim de que o instrumento apresente evidências de validade baseadas no conteúdo e possibilite o uso dos resultados da avaliação da literacia científica dos alunos do 3º ciclo do ensino básico para a melhoria da qualidade do ensino das ciências neste ciclo, estes itens devem ser reencaminhados aos especialistas para que sejam revistos ou, se necessário, eliminados, para que o nível de habilidade requerido pelos itens do instrumento esteja de acordo com o dos alunos respondentes. No caso dos itens categorizados como muito fáceis, recomenda-se a revisão, e possível eliminação, caso sejam encontrados problemas relacionados com a qualidade técnica.

Com o propósito de recolher informações mais abrangentes e indicadores mais compatíveis com aqueles da população para a qual o instrumento está a ser elaborado, sugere-se que, a partir da revisão dos itens, um novo teste piloto seja realizado, alargando a quantidade de respondentes e de regiões avaliadas.

REFERÊNCIAS

- AAAS. **Project 2061: science for all americans**. Washington, DC: Oxford University Press, 1989.
- AAAS. **Project 2061: benchmarks for science literacy**. Washington, DC: Oxford University Press, 1993.
- AERA; APA; NCME. **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3061–3068, 2011.
- ANDERSON, L. W. et al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. DA C. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE - Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ARAÚJO, E. A. C.; ANDRADE, D. F.; BORTOLOTTI, S. L. V. Teoria da resposta ao item. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 3, n. especial, p. 1000–1008, 2009.
- BAKER, F. B. **The basics of item response theory**. Washington, DC: ERIC, 2001.
- BERK, R. A. A consumer's guide to multiple choice item formats that measure complex cognitive outcomes. In: National evaluation systems (Eds.). **From policy to practice**. Amherst, MA: Pearson Publishing, 1996. p. 101–127.
- BROOKHART, S. M. **The art and science of classroom assessment: the missing part of pedagogy**. Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1999.
- BURTON, R. F.; MILLER, D. J. Statistical modelling of multiple/choice and true/false tests: ways of considering, and of reducing, the uncertainties attributable to guessing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 24, n. 4, p. 399–411, 1999.
- CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2013**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.
- CHANDRATILAKE, M.; DAVIS, M.; PONNAMPERUMA, G. Assessment of medical knowledge: The pros and cons of using true/false multiple choice questions. **Medical Education**, v. 24, n. 4, p. 225–228, 2011.
- CIZEK, G. J. Validating test score meaning and defending test score use: different aims, different methods. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 23, n. 2, p. 212–225, 2016.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

- DGE. **Aprendizagens Essenciais**. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>>. Acesso em: 18 out. 2019.
- EBEL, R. L. **The comparative effectiveness of true-false and multiple choice achievement test items**. American Educational Research Association Annual Meeting. **Anais...**New York: 1971
- EBEL, R. L. **Essentials of educational measurement**. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, Inc., 1979.
- EBEL, R. L.; FRISBIE, D. A. **Essentials of educational measurement**. 5. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, Inc., 1991.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010.
- FERREIRA, E. A. **Teoria de resposta ao item – TRI: análise de algumas questões do ENEM: habilidades 24 a 30**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2018.
- FIVES, H. et al. Developing a measure of scientific literacy for middle school students. **Science Education**, v. 98, n. 4, p. 549–580, 2014.
- FRISBIE, D. A. Multiple choice versus true-false: a comparison of reliabilities and current validities. **Journal of Educational Measurement**, v. 10, n. 4, p. 297–304, 1973.
- FRISBIE, D. A.; BECKER, D. F. An analysis of textbook advice about true-false tests. **Applied Measurement in Education**, v. 4, n. 1, p. 67–83, 1991.
- GALVÃO, C. et al. **Ciências físicas e naturais - orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- GATES, F. R.; HOYER, W. D. Measuring miscomprehension: a comparison of alternate formats. In: LUTZ, R. J. (Ed.). **Advances in Consumer Research**. Provo, UT: Association for Consumer Research, 1986. p. 143–146.
- GIPPS, C. V. **Beyond testing: towards a theory of educational assessment**. Washington, DC: The Falmer Press, 2003.
- GORMALLY, C.; BRICKMAN, P.; LUTZ, M. Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. **CBE Life Sciences Education**, v. 11, n. 4, p. 364–377, 2012.
- HALADYNA, T. M. **Developing and validating multiple-choice test items**. 3. ed. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- HALADYNA, T. M. Developing test items for course examinations. **IDEA**, v. 70, p. 1–16, 2018.
- HALADYNA, T. M.; RODRIGUEZ, M. C. **Developing and validating test items**. New York: Taylor & Francis Group, 2013.

KANE, M. T. Validating the interpretations and uses of test scores. **Journal of Educational Measurement**, v. 50, n. 1, p. 1–73, 2013.

LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, v. 84, n. 1, p. 71–94, 2000.

LAUGKSCH, R. C.; SPARGO, P. E. Construction of a paper-and-pencil test of basic scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. **Public Understanding of Science**, v. 5, n. 4, p. 331–359, 1996a.

LAUGKSCH, R. C.; SPARGO, P. E. Development of a pool of scientific literacy test-items based on selected AAAS literacy goals. **Science Education**, v. 80, n. 2, p. 121–143, 1996b.

MAIHOFF, N. A.; MEHRENS, W. A. **A comparison of alternate-choice and true-false item forms used in classroom examinations**. Annual Researchers Meeting of the National Council on Measurement in Evaluation. **Anais...Illinois**: 1985.

MARTINS, G. O. et al. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - DGE, 2017.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed. New York: Macmillan, 1989. p. 3–209.

MILLER, J. D. Scientific literacy: a conceptual and empirical review. **Daedalus**, v. 112, n. 2, p. 29–48, 1983.

MILLER, M. D.; LINN, R. L.; GRONLUND, N. E. **Measurement and assessment in teaching**. 10. ed. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2009.

PASQUALI, L. **Psicometria teoria dos testes na psicologia e na educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. spe, p. 992–999, 2009b.

POPHAM, W. J. **Classroom assessment: what teachers need to know**. 8. ed. Los Angeles: Pearson, 2017.

RAYMUNDO, V. P. Construção e validação de instrumentos um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, p. 86–93, 2009.

RUBIO, D. M. G. et al. Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. **Social Work Research**, v. 27, n. 2, p. 94–104, 2003.

RUSH, B. R.; RANKIN, D. C.; WHITE, B. J. The impact of item-writing flaws and item complexity on examination item difficulty and discrimination value. **BMC Medical Education**, v. 16, n. 250, p. 1–10, 2016.

RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SERRA, P.; GALVÃO, C. Evolução do currículo de ciências em Portugal: será Bloom incontornável? **Interações**, v. 11, n. 39, p. 255–271, 2015.

SMITH, J. K. Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 22, n. 4, p. 26–33, 2003.

TASDEMIR, M. A comparison of multiple-choice tests and true-false tests used in evaluating student progress. **Journal of Instructional Psychology**, v. 37, n. 3, p. 258–267, 2010.

ENSINAR E APRENDER INGLÊS NO NORTE DO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS *LISTENING E SPEAKING*

TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN THE NORTH OF BRAZIL: A STUDY FROM LINGUISTIC SKILLS LISTENING AND SPEAKING

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL NORTE DE BRASIL: UN ESTUDIO DESDE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA ESCUCHAR Y HABLAR

Francisco Valerlei Guedes Freitas¹
<https://orcid.org/0000-0001-8061-9273>

Juracy Machado Pacífico²
<https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>

Resumo: Este artigo foi produzido a partir da pesquisa de mestrado elaborada por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf), Mestrado e Doutorado Profissional. A pesquisa partiu da seguinte questão: é possível que as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* sejam propulsoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública? Partindo dessa questão têm-se o objetivo de analisar as potencialidades das habilidades de compreensão e produção oral, como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1998), da abordagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e da comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2013). Para alcançar os objetivos, adotou-se abordagem qualitativa e a pesquisa-ação. Como instrumentos para registro e coleta de dados, foram utilizados diários de bordo, gravações em vídeo e áudio e a observação não estruturada e participante. O 9º ano do Ensino Fundamental foi o público-alvo. Os resultados apontam para a relevância das habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como instrumentos metodológicos essenciais ao ensino da Língua Inglesa na escola pública capazes de melhorar o ensino e a aprendizagem, transformando a prática docente. Conclui-se que os diálogos interativos possibilitaram crescimento profissional significativo, tanto dos participantes, quanto do pesquisador.

Palavras-chave: Educação Escolar. Práticas pedagógicas. Abordagens Colaborativa e Comunicativa. Habilidades Linguísticas *Listening* e *Speaking*. Língua Inglesa. Psicologia Histórico-Cultural.

1 Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho – RO, Brasil.
E-mail: valtelei.freitas@gmail.com

2 Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho – RO, Brasil.
E-mail: juracypacifico@unir.br

ABSTRACT: This article was produced from the conclusion of the Master's research through the Postgraduate Program in School Education (PPGEEProf), Professional Master's and Doctorate. The research which, we carry out from the following question: Is it possible that listening and speaking linguistic skills are driving in the teaching-learning process of English in public schools? Starting from this questioning we have the objective of analyzing the potential of oral comprehension and production skills, as protagonist language skills to teach and learn English in public schools from the theoretical foundations of historical-cultural psychology (VIGOTSKY, 1998), from the collaborative approach (FIGUEIREDO, 2006) and communicative (ALMEIDA FILHO, 2013). To achieve the objectives, chose a qualitative approach and action research. As instruments for data recording and collection, logbooks, video and audio recordings and unstructured and participant observation were used. The 9th grade of elementary school was the target audience. The results indicate to the relevance of the linguistic skills listening and speaking as essential methodological tools for teaching English in public schools, capable of improving teaching and learning, transforming teaching practice. It concluded that interactive dialogues enabled significant professional growth, both for the participants and the researcher.

Keywords: School Education. Pedagogical Practices. Collaborative and Communicative Approaches. Ability Skills Listening and Speaking. English Language. Historical-Cultural Psychology

RESUMEN: Este artículo fue producido a partir de la investigación de la maestría elaborada a través del Programa de Posgrado en Educación Escolar (PPGEEProf), Maestría Profesional y Doctorado. La investigación comenzó con la siguiente pregunta: ¿es posible que las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar estén impulsando el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las escuelas públicas? A partir de esta pregunta, el objetivo es analizar las potencialidades de la comprensión oral y las habilidades de producción, como habilidades lingüísticas protagonistas para enseñar y aprender inglés en las escuelas públicas desde los fundamentos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1998), desde el enfoque colaborativo (FIGUEIREDO, 2006) y comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2013). Para lograr los objetivos, se definió por el enfoque cualitativo y la investigación de acción. Como instrumentos para la grabación y producción de datos, se utilizaron libros de registro, grabaciones de video y audio y observación no estructurada y participante. El noveno grado de la escuela primaria fue el público objetivo. Los resultados apuntan a la relevancia de escuchar y hablar habilidades lingüísticas, como herramientas metodológicas esenciales para la enseñanza del inglés en las escuelas públicas, capaces de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, transformando la práctica docente. Se concluye que los diálogos interactivos permitieron un crecimiento profesional significativo, tanto para los participantes como para el investigador.

Palabras clave: Educación escolar. Prácticas pedagógicas. Enfoques colaborativos y comunicativos. Habilidades de lenguaje para escuchar y hablar. Idioma en Inglés. Psicología Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra,
no trabalho, na ação-reflexão.
Paulo Freire (1996)

A *práxis* pedagógica fundamentada na ação-reflexão-ação foi o caminho escolhido para a realização desta pesquisa. Sabemos que o trabalho diário requer a compreensão e a materialização de um processo dialético e dialógico. Assim, partimos de um princípio que se encontra no livro *Pedagogia da Autonomia*, onde Freire nos fala que, se desejamos transformar o próprio trabalho e a escola pública na qual atuamos, é essencial o constante processo de ação-reflexão-ação, de maneira que em nossas ações pedagógicas busque-

mos o equilíbrio entre esses dois polos, não bastando apenas praticismo e nem somente teorismo. Precisamos de práticas e teorias para buscarmos melhorias em nosso trabalho pedagógico (FREIRE, 1996).

Apresentamos neste texto os resultados de um processo de reflexão sobre nossa prática, em busca de transformá-la para atender com maior qualidade e eficácia os alunos e as alunas de escolas públicas, que em sua maioria ainda veem na escola uma possibilidade de ascensão social e/ou econômica.

O principal motivo para enveredarmos em caminhos não tão simples, como é o caso do desenvolvimento de uma pesquisa imediatamente propositiva, em que pretendíamos transformações na nossa própria prática em curto prazo, ancora-se no conhecimento que temos das comunidades que frequentam as escolas públicas. Em nossa região, essas comunidades são, em sua maioria, crianças, adolescentes e jovens com famílias de rendas muito baixas ou sem renda alguma. Muitas vezes chegam à escola com uma certa “raiva” de terem que estar ali e pouco se aprende, já que não dispõem de muitas ajudas pedagógicas para além do que é oferecido pela escola. Com essas informações, sentindo-nos humanos e humanizados, não conseguimos ficar inertes, pois partimos do princípio de que algo precisa ser transformado se o que fazemos não apresenta resultados satisfatórios em termos de aprendizagens dos alunos e das alunas.

Mas nem tudo é fácil ou simples. Também nem sempre só o querer resolve. É preciso construir uma cultura *maker*³, colocar a mão na massa e fazer acontecer, pois se temos de um lado uma realidade que nos impulsiona a uma ação diferenciada, por outro temos um ambiente que é desafiador para o ensino de uma Língua Estrangeira – LE⁴, destacando-se, dentre tantos aspectos, a carga horária reduzida a uma aula semanal de 50 minutos, o número superior a 25 alunos e alunas por sala e o material pedagógico e tecnológico disponível, por vezes, em quantidade insuficiente. Essas três variáveis juntas já representam um grande desafio ao docente que pretende propor alterações em sua realidade didática e pedagógica.

Ao longo da trajetória de 11 anos na docência de Língua Inglesa, fundamentamos nossas concepções de aprendizagem e práticas docentes na concepção tradicional, para a qual o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo o aluno aquele que enxergava no professor a principal fonte de conhecimento, buscando assimilar, acumular e repetir os ensinamentos repassados. Foi, então, a partir dessas vivências que nossas práticas se construíram de forma tradicional⁵. Almeida Filho (2013, p. 34) destaca que “os

3 Sobre cultura maker, veja <https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-cultura-maker/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

4 As siglas utilizadas neste texto estão de acordo com Figueiredo (2006, p. 30), disponível na nota 03.

5 A prática tradicional mencionada pode ser observada no ANEXO B. Nele apresentamos um exemplo de um Plano Anual de Curso referente ao ano de 2013, baseado na ideia tradicional conteudista que utilizávamos nas aulas de Língua Inglesa anteriores ao desenvolvimento da nossa pesquisa. Consideremos este documento, neste momento, apenas um indício de que não se pensava na aprendizagem pela coconstrução, pela colaboração entre os pares, pela interação, mas pela transmissão e acumulação de conteúdo.

professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem.” Portanto, nossa experiência na condição de aluno que vivenciou o ensino a partir da concepção tradicional e, posteriormente, como profissional docente, foi totalmente influenciada por modelos tradicionais, não obstante às constantes indagações sobre o resultado do trabalho que a nosso ver era insatisfatório.

Nossas desconfianças naquele momento e mais recentemente nos levou a uma questão que foi central para enveredarmos para a pesquisa: é possível que as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* sejam propulsoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública? Em outras palavras: é possível que o aluno da escola pública apresente melhores resultados no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por intermédio das habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como protagonistas no processo de ensino? A partir dessa questão central, nosso objetivo foi analisar as potencialidades das habilidades de compreensão e produção oral como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês em escolas públicas.

Como veremos mais adiante, trazendo esse foco, mudamos o direcionamento do ensino, possibilitando aos alunos e às alunas não serem somente expectadores, mas sujeitos que pensam e buscam estratégias para aprender.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nosso estudo utiliza como alicerces autores do campo específico da educação, como é o caso de Paulo Freire (1996), Vygotsky com a Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente nas ideias no que tange à interação e à mediação, além das abordagens colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2013), com o objetivo de compreender o potencial das habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública.

Portanto, os dados coletados e produzidos foram lidos, organizados e analisados a partir desse referencial teórico humanista, progressista e que valoriza o aluno e a aluna a partir de onde estão e compreendendo os saberes que já possuem para avançar para além do já sabido, considerando-os sujeitos criativos e capazes de solucionar problemas em coletivo.

MÉTODO

Para alcançar o objetivo almejado e responder o nosso questionamento, consideramos a abordagem qualitativa em virtude dos seus princípios irem ao encontro de nosso objeto de conhecimento. Trata-se de analisar, interpretar, observar comportamentos e intenções e estudar os fenômenos que compreendem os seres humanos e suas entrela-

çadas relações sociais nas mais variadas circunstâncias, distanciando-se do princípio de enumerar ou medir estatisticamente o estudo, interessando-se pelo contexto mais amplo da pesquisa, conforme aponta Godoy (1995).

Outro ponto relevante apresentado por essa autora é o estudo empírico, o qual em seu universo natural carece de ser observado e analisado no âmbito pertencente ao convívio direto pelo pesquisador, que tem papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados produzidos. Para Bardin (2011, p. 145), a abordagem qualitativa possibilita um procedimento mais intuitivo, mais maleável e adaptável a índices não previstos ou à evolução das ideias iniciais que vão se alterando conforme o desenvolvimento da pesquisa.

A partir dos objetivos definidos, vimos que a pesquisa-ação como meio de relacionar teoria e prática seria a ideal em nosso caso. A pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que se pauta pela afirmação do mundo da ação e, portanto, do fazer, também deve ser vista como um instrumento concreto de mudança. Ou seja, a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Ademais, para um trabalho de intervenção, os participantes da pesquisa não se limitam apenas a ouvir, mas participam a fim de superar os problemas apontados, pois na “[...] pesquisa-ação os participantes não são reduzidos a cobaias, mas desempenham um papel ativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Como instrumentos de registro e produção de dados, utilizamos em nas nossas aulas: gravações em vídeo e áudio, diário de bordo e observação participante.

Apresentaremos nas seções seguintes os resultados obtidos a partir da pesquisa que nos afastou das influências e práticas tradicionais. As práticas registradas foram realizadas a partir do 3º bimestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Explicitaremos os caminhos trilhados, o que, se não forem novos para alguns, para nós constituíram-se em novidades e necessariamente nos tiraram da zona de conforto para buscarmos cientificamente melhorias no processo de ensinar e fazer aprender Inglês na escola pública.

A partir das orientações de Bardin (1977), o conteúdo dos registros dos dados produzidos e do processo reflexivo que realizamos foi organizado em categorias definidas *a posteriori*, pois inicialmente não fazíamos ideia do que teríamos ao final de um processo de pesquisa-ação que buscava investigar e intervir na própria prática docente.

ENSINAR E APRENDER INGLÊS A PARTIR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS LISTENING E SPEAKING

A escrita deste artigo, processo posterior ao desenvolvimento da pesquisa, partiu das leituras e dos estudos, permitindo-nos compreender que a investigação da e sobre a prática não termina, mas constitui-se em atividade constante no ato de ser professor. Assim, chegamos a algumas categorias que foram emergindo do material produzido e representaram os aspectos constituintes e constitutivos de nossa prática profissional. Tais categorias foram: 1) Planejamento da ação pedagógica e sequência didática; 2) Práxis pedagógica: movimento de ação-reflexão e o cotidiano da sala de aula; 3) A percepção dos alunos e das alunas sobre as aulas de Inglês; 4) O olhar autocrítico para nossa prática docente sobre as aulas de Inglês; 5) *Classroom's tips*: as habilidades linguísticas na aula de Inglês.

A seguir, iniciamos a apresentação das discussões a partir das categorias definidas. As mesmas foram utilizadas como títulos das respectivas subseções.

CATEGORIA 1 – PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Iniciamos com destaque para nosso convencimento de que o planejamento é componente fundamental para que o trabalho educativo seja possível e alcance um grau, mesmo que mínimo, de confiabilidade e possibilidade de ser posteriormente avaliado. Do contrário, os processos de ação-reflexão-ação não se materializam.

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acidentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 1996, p. 9).

Ainda com Freire salientamos que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. Freire esclarece o quanto na condição de docente ou de docente em formação, esse sujeito deve assumir-se “[...] como sujeito também da produção do saber [...]” e que nesse processo vai convencendo-se “[...] definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 12).

Assim, consideramos que a ação implica em um determinado querer, que partiu de algo pensado, planejado, sendo que este será possível quando assumimos o lugar de

quem, longe de ser um “observador imparcial”, nas palavras de Freire (1996), se arrisca em fazer de outro modo o que não está ou não se apresenta de forma razoável para todos e todas.

Para a elaboração de sequências didáticas, buscamos orientações em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que concebem a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tais referências foram importantes na definição de conceitos e na organização de uma sequência pautada em orientações já consolidadas. Nossa sequência didática foi desenvolvida a partir do conteúdo *Modal Verbs e Verbs tenses (Review)*.

A descrição do desenvolvimento das atividades referentes à sequência didática é apresentada a seguir, distribuída em aulas, pois como já dito anteriormente, temos um horário semanal com somente 50 minutos para o trabalho com a língua estrangeira Inglês. Cada aula foi antecedida por um **planejamento**, passou pelo **desenvolvimento** que será apresentado neste artigo, e também pela **avaliação**, ora com alunos, ora somente o docente, a partir da observação com registros. Para que este artigo não se torne cansativo, apresentaremos somente o item desenvolvimento para todas as aulas.

AULA 01

Primeiramente realizamos uma breve explicação contextualizando e incentivando os alunos e as alunas a compreenderem a possibilidade de aprender Inglês a partir da compreensão oral concomitantemente à produção oral.

Após 10 anos como professor trabalhando com práticas tradicionais, julgamos relevante explicar nossa proposta e prepará-los para juntos contribuirmos para o ensino da Língua Inglesa na escola. Isso foi necessário, pois apesar da relação professor e aluno já vir sendo construída ao longo de 4 anos, visto que em média 60% deles eram os mesmos alunos e alunas do 6º ano, os mesmos não conheciam esse “novo jeito” de trabalhar.

O próximo passo foi a realização de um diagnóstico levantado a partir de perguntas na sala de aula, por exemplo, se os alunos e alunas conheciam os números, frases do dia a dia, tais como *Keep Calm*, ou o que aprenderam durante esses anos de estudos, uma vez que são alunos e alunas do 9º ano e já tiveram contato com o idioma.

Após o levantamento do diagnóstico, iniciamos o trabalho diretamente com os alunos e as alunas, começando pelas habilidades: compreensão oral, produção oral e compreensão escrita.

Para trabalharmos essas habilidades, utilizamos o texto: *Soccer Match*⁶. De início, fizemos uma contextualização e somente depois colocamos para reproduzir o áudio, repe-

⁶ *Soccer Match* – Uma partida de futebol.

John: Hi, how was the soccer match this afternoon? – Oi como foi a partida de futebol essa tarde?

tindo-o por diversas vezes. Em cada uma dessas repetições, fazíamos traduções com os alunos e as alunas mediante a contextualização. Por exemplo, falávamos: *before* do número 2 vem o número 1?; *before* da letra B do alfabeto, vem a letra A; o que significa *before*? Os alunos e as alunas, então, respondiam: **antes**. Era dessa forma que a tradução era realizada e somente em último caso fazíamos as traduções diretas.

Nesse processo de ouvir o diálogo, de tradução, de compreensão daquilo que estavam ouvindo, trabalhávamos a compreensão escrita. Por outro lado, a produção oral era trabalhada em forma de repetição, em que nós líamos as frases, e os alunos e alunas repetiam, depois tentavam ler sozinhos e, com a ajuda do professor, iam ajustando e avançando.

A partir dessas ações, as aulas se deram pelas formas colaborativa e comunicativa e não mais pelas concepções do método Gramática e Tradução que utilizávamos anteriormente nas aulas de Inglês.

AULA 02

Finalizado a aula 01, que trouxe as habilidades compreensão oral, produção oral e compreensão escrita, passamos para a aula 02, que objetivou a prática das habilidades compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita.

Para praticar essas quatro habilidades, realizamos um ditado. Este se constituiu em atividade instigante, diferentemente do primeiro momento em que considerávamos o ditado uma atividade tradicional, mas, analisando-o, conseguimos inseri-lo dentro da nossa proposta, trabalhando com as habilidades linguísticas, buscando a interação entre os alunos e as alunas, aguçando as práticas com as abordagens colaborativas e comunicativas por meio do protagonismo da compreensão oral.

Com o texto no quadro, líamos, pedindo para os alunos e as alunas repetirem, depois ditávamos uma frase ou uma palavra de forma aleatória. Os alunos e as alunas liam procurando no ditado e escreviam no caderno. Ou seja, a compreensão oral estava presente quando nós ditávamos a frase, a produção oral quando pedíamos para repetir, a compreensão escrita aparecia no momento que alunos e alunas procuravam a frase no texto, e a produção escrita, quando escreviam. Assim, os alunos e as alunas eram expostos às quatro habilidades nessa aula. Evidente que a produção escrita vai além de reescrever,

Alex: Terrible, we lost! Actually, we didn't play well... – Terrível, nós perdemos! Na verdade, nós não jogamos bem...

John: What exactly happened? – O que aconteceu exatamente?

Alex: Most of the team players were very tired. – A maioria dos jogadores estavam muito cansados.

John: Why? – Por quê?

Alex: They were dancing at a birthday party before the match. – Eles dançaram em uma festa de aniversário antes da partida.

John: Unbelievable! Don't they know athletes must save their energy? – Inacreditável! Eles não sabem que atletas devem economizar suas energias?

Alex: Now they know... – Agora eles sabem...

processo que também caminha junto a este, pois precisam se arriscar em escrever palavras ainda não conhecidas a partir do conhecimento que vão construindo sobre a língua estrangeira estudada.

AULA 03

Na terceira aula, os alunos e alunas praticaram as habilidades linguísticas: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita colaborativamente através de um exercício em dupla que pedia para os alunos e as alunas sublinharem as frases que ouviam no áudio. Eram oito frases no total, porém somente quatro frases eles tinham que sublinhar. As outras não estavam contidas no áudio.

Depois pedíamos para escreverem as frases separadas das oito. Para isso, reproduzíamos o áudio diversas vezes. Além disso, praticávamos a pronúncia, repetindo as frases dos exercícios propostos. Para finalizar a atividade, pedíamos à dupla que fizesse colaborativamente a tradução.

AULAS 04, 05 E 06

Nas quarta e quinta aulas, praticamos a produção escrita e a compreensão da escrita realizando exercícios de compreensão textual, conteúdo gramatical e vocabulário. Na sexta aula, trabalhamos com as habilidades produção oral e escrita e compreensão escrita. Os alunos e as alunas, individualmente ou em grupo, teriam que criar, no mínimo, cinco (05) novas frases em Inglês a partir do texto ou dos exercícios já trabalhados e apresentar oralmente duas delas de livre escolha. Contudo, poderiam ficar à vontade para apresentar todas frases elaboradas.

AULAS 07 E 08

Após seis aulas trabalhando as quatro habilidades linguísticas: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita com o texto e atividades já mencionadas, os alunos e as alunas, nas aulas 07 e 08, se concentraram na construção de um diálogo em Inglês.

Os alunos e as alunas em dupla, trio ou quarteto, a partir do texto e dos exercícios realizados nas aulas de Inglês, assim como apoiados em outros recursos julgados essenciais à elaboração da atividade, construíram um diálogo.

Essa atividade foi importante para perceber a interação, a mediação, a colaboração no desenvolvimento da autonomia dos alunos e alunas e de suas aprendizagens, como também conseguimos nos ver explicitamente no papel de professor mediador na construção do conhecimento.

Na aprendizagem colaborativa, o objetivo primeiro é a coconstrução da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. Para tanto, os papéis desempenhados pelos alunos e pelas alunas surgem com a necessidade de provisão de assistência ou de trocas de informações no decorrer das atividades, não sendo, geralmente, papéis estipulados *a priori*. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla e nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo (FIGUEIREDO, 2017, p. 23). No entanto, o professor trabalha na perspectiva da mediação, que, para Vygotsky (1998), é definida pela relação entre os indivíduos por meio de artefatos culturais, e Ninin (2012, p. 55) define como “um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento”, ou seja, o(s) participante(s) de determinada atividade se relaciona(m) entre si na produção do objeto almejado.

A construção desse trabalho, iniciado na sala de aula escrevendo no caderno, foi finalizada em uma atividade denominada *Paper WhatsApp*, que consistia em simular uma conversa por um aplicativo. E, ao invés de usar o celular, mediamos a atividade, sugerindo que os alunos e alunas desenhassem um celular no caderno e escrevessem o diálogo nesse desenho.

Os alunos e as alunas com prévio conhecimento na Língua Inglesa iam sanando dúvidas na hora da construção do diálogo daqueles que, na ocasião, ainda não tinham compreensão da questão. Um exemplo foi o caso do aluno João, que escreveu “*of nothing*” querendo dizer “de nada”, quando a expressão correta é *you’re welcome*. Ao ser questionado pela aluna Beatriz sobre essa forma de responder, ambos resolveram a questão.

Isso nos levou até o quadro para explicar o quanto as ferramentas para fins de tradução do português para inglês ou vice-versa podem ser adequadas, mas esclarecendo que é necessário tomar certo cuidado nesse processo. Foi sugerido que, ao invés da tradução literal, palavra por palavra, se escreva a expressão completa ou a frase, pois dessa forma é mais viável às ferramentas *on-line* de tradução com maior chance de precisão.

A escrita tem um poder imenso no desenvolvimento cognitivo do aluno, a contribuição que vem por meio dela é muito importante, porque, para algo ser escrito, antes são necessárias análises, reflexões, estudos para que, dessa forma, a construção do pensamento se forme e se concretize.

O aluno desenvolve seu raciocínio quando pensa, elabora, testa hipóteses para dar sentido ao que escreve, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, e utiliza estratégias comunicativas para fazer ser entendido, reforçando seu potencial comunicativo (SEBBA; FERREIRA, 2012, p. 85).

Se antes o trabalho era mais individual, agora o trabalho colaborativo se fez presente. E observamos a assertividade deste, pois os alunos e as alunas se envolveram na atividade, buscaram e criaram sempre uma forma de chegar ao resultado. Além de colaborativo, pareceu-nos que a criatividade estava ali, implicada e permeando todo o trabalho.

AULAS 09 E 10

Já que as habilidades compreensão e produção escrita estavam mais presentes nas aulas 07 e 08, nas aulas 09 e 10, os destaques são a compreensão e a produção oral, pois nessas duas aulas os alunos e as alunas apresentaram os diálogos produzidos por eles na atividade *Paper WhatsApp*.

Como nosso tempo de aula é no máximo de 45 minutos, as apresentações não puderam ser todas realizadas em uma única aula. Dentre as apresentações, destacamos a das alunas Aparecida e Adriana, pois a aluna Adriana era nova na escola, entrou quando já havia começado o processo da construção dessa nova prática. Além de ser novata, a escola de onde Adriana viera focava em Língua Espanhola e não a Inglesa. Diante desse contexto, a aluna Aparecida teve um papel primordial em todo o processo, pois a sua colaboração e a mediação permitiu à colega o êxito na atividade e, principalmente, na aprendizagem da proposta, sem desmerecimento algum ao comprometimento da aluna Adriana em realizar o trabalho escolar.

Ressaltamos as formas de colaboração e cuidado com que os alunos e alunas tinham um para com o outro, principalmente aqueles que se sentiam inseguros. Durante algumas apresentações era comum algum tipo de esquecimento como, por exemplo da pronúncia de algumas palavras ou frases. Então, alguns estudantes auxiliavam os mais inseguros. Em casos mais extremos, fazíamos intervenções, lendo o diálogo, pedindo a repetição e depois a conversa entre eles novamente para sanar algumas dificuldades surgidas.

Além das intervenções, refletíamos sobre o uso do caderno na hora da apresentação, deixando-os mais seguros. O objetivo era levá-los a compreender seus primeiros passos no processo comunicativo para que posteriormente, ao se sentirem prontos, pudessem falar sem precisar da leitura. Sobre esse aspecto, Vygotsky (2000, p. 137) explica que “[...] a fala fluente e espontânea, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais, surge como o resultado positivo depois de longo e árduo estudo.”

Essas 10 aulas do bimestre nos possibilitaram a construção de uma aprendizagem fruto da interação, da mediação, diante das opções e pelas abordagens colaborativa e comunicativa, além de nos apresentarem um processo de ensino e aprendizagem mais dirigido à melhoraria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa. Nosso próximo passo, neste texto, será apresentar as reflexões teóricas a partir dessas atividades.

CATEGORIA 2 – PRÁXIS PEDAGÓGICA: MOVIMENTO DE AÇÃO-REFLEXÃO E O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Nessa categoria temos por objetivo refletir teoricamente a respeito da aplicabilidade metodológica das habilidades linguísticas nas aulas de inglês, apresentadas na Categoria 1, as quais confrontaram as práticas tradicionalistas usadas durante anos por nós na escola.

As práticas utilizadas com as habilidades linguísticas estavam fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1998) que se propõe à interação no processo central da aprendizagem. Além disso, também estavam alicerçadas nas abordagens comunicativa e colaborativa, contrapondo as concepções das práticas tradicionais respaldadas nos métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto, que usávamos em nossas aulas.

Na perspectiva tradicional, o processo de ensino e aprendizagem se tornava cansativo e não cumpria o seu papel. Estávamos sempre à frente da sala explicando no quadro para a turma os conteúdos exigidos pela matriz curricular, dos documentos oficiais e dos livros didáticos, além da pouca participação do alunado. A base do ensino era apenas o cumprimento mecânico do currículo prescrito.

Além desses pressupostos, outro aspecto do ensino tradicional marcante em nossas aulas era a ausência da interação. Alunos e alunas constantemente enfileirados, respondendo atividades individualmente, e os trabalhos em duplas ou em grupos serviam mais para amenizar as notas baixas do que construir o aprendizado em colaboração. A concepção que tínhamos de trabalho em colaboração eram as piores possíveis.

Trabalhando com as habilidades linguísticas, pudemos observar nas aulas apresentadas que as práticas tradicionais foram deixadas de lado e deram espaço à interação, trazendo dinamicidade, movimentação, participação, criação de outras possibilidades de aprendizagem e elevando os alunos e as alunas a sujeitos responsáveis, assim como também coparticipantes do processo de ensino, da construção da aprendizagem e da elaboração de estratégias para realizá-la.

Tais constatações nos revelaram, no desenvolvimento das aulas, a tese defendida por Vygotsky de que “a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo” (1998, p. 64). Se a interação é imprescindível na aprendizagem, a compreensão alicerçada em Vygotsky é de que é no melhoramento do seu nível que o sujeito passa a conduzir suas ações sobre o meio e é ativamente sobre ser externo.

Nesse contexto, os alunos e as alunas interagiram nas atividades a partir das nossas orientações, mediados também pelos conhecimentos próprios e dos demais colegas, assim como pela linguagem. Eles construíram as aprendizagens sobre a Língua Inglesa em interação e de forma mais autônoma.

Isso ocorre porque, junto da concepção do desenvolvimento dessas aulas, havia a abordagem colaborativa, cujos pressupostos são da Psicologia Histórico-Cultural. Ao permitir o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, viabiliza a capacidade de atuar cooperativamente, aprendendo e ensinando entre si, mediados pelo professor.

Diferentemente de uma sala de aula tradicional, em que os aprendizes recebem passivamente o conhecimento do professor, na sala de aula em que se adota uma perspectiva colaborativa os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem. (FIGUEIREDO, 2006, p. 23).

Figueiredo (2006) referenda nosso olhar cuidadoso para a abordagem colaborativa coerente com a abordagem comunicativa, a qual “[...] incentiva o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa. As técnicas são interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente na sala de aula.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 58).

Nas atividades apresentadas, é possível observar pela perspectiva da interação, perpassada pelas habilidades linguísticas, que os alunos e as alunas estão em um processo comunicativo, deixando de ser meros coadjuvantes no processo de aprendizagem, tornando-se personagens principais do aprender.

Além disso, agora mais subjetivamente expressando, conseguimos perceber que, na condição de professor tradicional, não permitíamos a eles essa condição de protagonistas de suas aprendizagens, o que, de certa maneira, dificultava o processo de aprender o que era proposto. Nós não procurávamos ser orientador ou mediador da aprendizagem criando situações estimulantes e motivadoras de respostas, mas centralizávamos isso, sendo apenas um transmissor do conhecimento.

Na aprendizagem em interação, colaborativa e comunicativamente falando, o objetivo é a (co)construção e não somente a realização de uma tarefa. É importante perceber que o professor não controla e possivelmente não determina na íntegra o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Pelo contrário, o professor é mediador da aprendizagem, pois ele planeja, organiza, dá a instrução, orienta, explica, auxilia em todo o processo, tanto quanto seja solicitado, mas não determina e nem tampouco dá respostas prontas aos alunos e alunas (FIGUEIREDO, 2006).

[...] se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa, e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. (GIROTTI, 2003, p. 88).

Giroto (2003) nos fala dos projetos da ação compartilhada em seus estudos, onde podemos deliberadamente dizer que o fato de a interação ser por nós tão almejada e posta como prioridade, nossos alunos e alunas também vivenciaram algo muito similar, ainda que não estivessemos a trabalhar por projetos.

O registro do processo pedagógico se revelou como um olhar crítico das gravações e das atividades realizadas, o que foi grandioso porque pudemos nos ver e nos enxergar

como profissionais da educação. Realizamos uma autoavaliação que nos trouxe a percepção positiva e a não positiva do processo de ensinar e aprender inglês. Mais do que isso, conseguimos considerar que aquilo de negativo precisava de mudança, e assim fizemos.

Tais percepções nos mostraram a aprendizagem como um processo mutável, sujeitos adotando condutas mais participativas e se apropriando do pertencimento do processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer do trabalho, procuramos oferecer condições reais para os alunos e as alunas aprenderem o inglês, mediante as habilidades linguísticas e por meio das interações colaborativas. Durante o processo, muito nos preocupava sobre o que os alunos e as alunas estavam aprendendo. Ancorados em Vygotsky, podemos avaliar o que o estudante está aprendendo e não somente o que já aprendeu. Tudo colabora para uma percepção mais abrangente, ampla e processual.

Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 2010, p. 112).

Procuramos ficar atentos ao processo de aprendizagem dos alunos e das alunas, principalmente ao que eles estavam aprendendo e não ao conteúdo já internalizado. Nosso foco, nesse sentido, era diagnosticar com as informações já internalizadas e, se não tivessem, a proposta era fazer com que isso ocorresse.

Internalização, segundo Vygotsky (1998), não seria só o sujeito aplicar as coisas do meio para si, mas também internalizar toda a cultura e todo o conhecimento acumulado dos sujeitos, possibilitando transformações para si. Não é a cópia do real, mas a apropriação a partir de uma dada cultura.

Para Vygotsky (1998), os sujeitos só conseguem seus conhecimentos, essas internalizações, a partir de relações interpessoais de troca pelo meio, pois aquilo que parece individual na pessoa é na verdade o resultado da construção da sua relação com o outro, e sempre haverá espaços para outros aprendizados nessas relações.

Como é caso do aluno Kayky, a troca que ocorreu no momento de sua entrada em sala de aula solicitando em inglês a permissão para entrar. Pensamos que a frase *Excuse me* (com licença) ele já conhecia. Então, também em inglês nós autorizamos sua entrada. Contudo, o que mais nos chamou atenção foi a pergunta em inglês *what's were you doing?* Essa questão constava em um dos diálogos apresentados. Neste momento, percebemos a contribuição da prática de escuta do áudio e a transposição de suas internalizações para contextos específicos.

Por meio da linguagem verbal, há a interação, troca verbal, e foi desse modo que houve a mediação do aluno Kayky conosco e com os demais colegas.

A linguagem é uma espécie de mediação do sujeito, e

[...] é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem (Luria, 1956, 1958) — embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV 2010, p. 197).

Vygotsky (1998) compreende a linguagem como um instrumento de mediação importante no processo da interação dos sujeitos. As atividades pautadas nas Habilidades Linguísticas, principalmente na Produção Oral, possibilitam aos alunos e às alunas vivenciarem a interação mediada pela língua, levando em consideração que a atividade com a língua oral é um processual como a escrita.

As anotações advindas dos registros em vídeos e do diário de bordo da pesquisa de campo, utilizados como ferramentas de produção de dados possibilitaram a sistematização apresentada no Quadro 1, que revela do viés pedagógico conservador outrora experienciado.

Quadro 1 – Aulas tradicionais *versus* aulas não tradicionais

| | |
|--|---|
| Características das aulas com práticas tradicionais alicerçadas em métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto | Características das aulas com habilidades linguísticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente no aspecto da interação, como também nas Abordagens Comunicativa e Colaborativa |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expositivas; - Ausência da interação; - Trabalhos em dupla ou em grupo que amenizavam notas baixas e não focava aprendizagem; - Utilização intensa do Método Clássico (Gramática e Tradução); - Ausência das habilidades linguísticas; - Alunos e alunas enfileirados; - Memorização descontextualizada. | <ul style="list-style-type: none"> - Aulas dinâmicas; - Expositivas; - Dialogadas; - Presença da interação por meio das habilidades linguísticas; - Trabalhos e atividades em dupla e em grupo (interação), tendo como princípio as trocas colaborativas e como fim a aprendizagem mais significativa; - Gramática e tradução são trabalhadas, mas de forma interativa; - Utilização das abordagens comunicativas e colaborativas; - Presença das 04 habilidades linguísticas: Compreensão e Produção Oral, Compreensão e Produção Escrita, principalmente <i>Listening</i> e <i>Speaking</i>; - Alunos e alunas ora em dupla, ora em grupos (enfileirados em casos específicos de algumas explicações ou atividades). |
| Características do professor com práticas tradicionais alicerçadas nos métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto | Características do professor com habilidades linguísticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente no aspecto da interação, como também nas Abordagens Comunicativa e Colaborativa |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Centralizador; - Conteudista. | <ul style="list-style-type: none"> - Mediador da aprendizagem; - Sugestões de gerenciamento para atividades específicas; - Dialógico, aberto à escuta. |
| <p>Características do aluno com práticas tradicionais alicerçadas nos métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto</p> | <p>Características do aluno com habilidades linguísticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente no aspecto da interação, como também nas Abordagens Comunicativa e Colaborativa</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Baixa participação dos estudantes; - Alunos e alunas coadjuvantes; - Notas baixas e pouco vocabulário. | <ul style="list-style-type: none"> - Alunos e alunas mais participativos; - Alunos e alunas proativos; - Alunos e alunas protagonistas; - Alunos e alunas com notas e vocabulários ampliados. |

Fonte: organizado pelos autores a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, em 2019, e contribuições de Almeida Filho (2013) e Figueiredo (2006).

Anteriormente ao processo de trabalhar com base na teoria vygotskiana e com as abordagens colaborativa e comunicativa, nossas aulas eram pautadas pela ideia de ensinar Inglês através de conteúdos gramaticais.

Atualmente nossas aulas valorizavam o processo da aprendizagem, para o que de fato estão aprendendo, evitando uma verificação somente no processo final de um ciclo, como um bimestre, por exemplo, ao ficarmos atentos ao que os alunos e as alunas estão aprendendo e não somente ao que já aprenderam.

CATEGORIA 3 – FEEDBACK: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DAS ALUNAS E DOS RESPONSÁVEIS SOBRE AS MUDANÇAS DA PRÁTICA DOCENTE E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao revisitarmos as reflexões de Freire (2007) sobre a questão de que o ser humano é incontestavelmente um ser inacabado, consideramos que uma parcela das novas e possíveis práticas desenvolvidas nas aulas de Inglês que aqui foram apresentadas não se configuram como suficientes para toda a vida.

A categoria tem como objetivo apresentar as percepções de alunos e das alunas, dos pais sobre a disciplina de Língua Inglesa durante a execução da pesquisa, e seus relatos são essenciais enquanto retornos determinantes e reveladores da prática utilizada e da continuidade ao seu desenvolvimento.

De alguns relatos foram possíveis os registros, como o da mãe da aluna Fernanda, do aluno Kayky e dos pais do aluno Luiz. Trazemos parte dos registros do professor pesquisador e não precisamente as vozes dos declarantes.

Quadro 2 – Registros do Diário de Bordo, Agosto de 2018 e 2019

Diário de Bordo: 18/08/2018

A mãe da aluna Fernanda, na reunião de pais, fala que a filha praticava os áudios em casa, das aulas de Inglês. Este foi um dia interessante e que nos possibilitou refletir sobre nossa prática, assim como perceber o envolvimento dos alunos e das alunas nas aulas de Língua Inglesa, situação ainda não presenciada anteriormente na pesquisa.

Diário de Bordo: 16/10/2018

O aluno Kayky, ao entrar à sala, mostrou aspectos ensinados nas aulas de Inglês para se comunicar. Cena significativa para nós, pois durante os anos com práticas tradicionais nós não tivemos momentos iguais a esse durante as nossas aulas.

Diário de Bordo: 19/02/2019

Bem no início do ano letivo de 2019 encontramos os pais do aluno Luiz, que fizeram um relato a respeito das aulas de Inglês durante as férias e o que nos chamou atenção é o fato de eles terem comentado a respeito das apresentações que o filho havia realizado nas aulas.

Fonte: arquivos dos pesquisadores, 2019.

Aprendizagens bem simples, como as de palavras, podem parecer pouco para muitos, mas para nós são carregadas de vivacidade e quando estamos em sala sabemos de onde nossos alunos e alunas partem com seus conhecimentos iniciais e suas experiências restritas. Nesse sentido, as observações de Olivier, aluno de escola privada, se tornam pertinentes e essenciais, porque as experiências dele como aluno na escola particular, em comparação com a escola pública, responsabilizam apenas nós, professores, por esse aprendizado. Então, não poderia deixar de compartilhar suas contribuições. Observamos primeiro a comparação feita da estrutura da escola e da falta do livro didático. Depois percebemos a referência que ele fez sobre as aulas de Inglês durante o 7º ano, que por um período eram geminadas, ou seja, duas turmas eram trabalhadas ao mesmo tempo no mesmo espaço físico de maneira que uma teria que se deslocar para a outra. Sobre isso, ele diz: “Só de ir pra outra sala já dava um desânimo”.

Ao se referir às aulas do 9º ano, fez-se uma comparação com as aulas do 8º ano, enfatizando a prática da habilidade produção oral (*speaking*), concluindo que antes só liam as frases em inglês na explicação, mas não se ensinava a pronúncia.

Nesse aporte, compreendemos que as explicações dos conteúdos gramaticais anteriormente realizadas, em que líamos as frases, não abria a possibilidade para a ênfase na prática da habilidade linguística produção oral. Outros alunos e alunas também contribuíram nessa mesma conversa, concordando com Olivier, acrescentando o uso da caixa de som como melhoria nas aulas em comparação ao ano anterior. Em outras palavras, com a caixa

de som trabalhamos a habilidade compreensão oral, prática não utilizada na aula de Inglês antes da pesquisa.

Em outra oportunidade, Everton, outro aluno do 9º ano, nos acompanhara à sala dos professores. Nessa ocasião, o aluno comentara a respeito das aulas de Inglês citando até mesmo parte do diálogo estudado. Seus comentários nos fizeram refletir e perguntar se ele sabia o que estava falando ou se era apenas algo decorado, mas logo em seguida ele fez a tradução oral em português.

Na oportunidade dissemos, por exemplo, que a pergunta *What are you doing?* – do diálogo ensinado e aprendido, poderia ser utilizada no *Whatsapp*, fomentando a reflexão do aprender Inglês na escola e utilizar dentro e fora dela.

Outro momento marcante aconteceu em uma reunião de pais. Nesse episódio, Dona Mercedes, mãe de uma aluna, surpreendeu-nos com o entusiasmo e o ar de admiração, por estar nos conhecendo naquele momento e em meio ao processo de entregar a nota bimestral, comentou que a filha Fernanda estava tão entusiasmada e animada com as aulas de Inglês que queria estudá-lo, e nos perguntou qual seria a melhor escola em Porto Velho – RO.

Refletimos, no entanto, a partir do interesse da aluna Fernanda, que as escolas de idiomas são mais preparadas tanto na estrutura física como na pedagógica, contanto que a mãe não descartasse escolas ou cursinhos concentrados em bairros ou associações. Isso porque a nossa escola tem muitos alunos e alunas de baixa renda, e a família não detém recurso financeiro para arcar com investimento em uma escola de idiomas que cobra um pouco mais pelo serviço.

A mãe enfatizou que a vontade da filha em estudar Inglês estava relacionada com as aulas, e comentou sobre a produção de um vídeo para a aula de Inglês. Essa prática, na verdade, apareceu bastante nas observações dos pais no dia da reunião. Alguns expuseram a dificuldade dos alunos e das alunas para realizar a atividade. Outros apenas comentaram sobre o empenho dos filhos em realizá-la e questionaram o pouco tempo destinado às aulas de inglês, por ser apenas uma por semana.

Deve haver outras experiências não alcançadas, contudo o objetivo acerca desses relatos é apresentar o caminho trilhado e não fazer afirmações sobre finalização do trabalho.

CATEGORIA 4 – AUTOBIOGRAPHY: O OLHAR AUTOCRÍTICO DA PRÁTICA DO-CENTE DAS AULAS DE INGLÊS

Esta parte do trabalho nos traz a complexidade e ao mesmo tempo uma preocupação particular. Porque não é como chegamos isoladamente em frente ao espelho e nos perguntamos: O que fomos? O que somos? E o que seremos? É um desafio maior do que isso. Quando refletimos sobre nós mesmos, narrando nossa própria história, estamos deixando ao público as nossas opiniões e nos permitindo aos juízos externos. No entanto,

como a pesquisa, nossas práticas pedagógicas e os métodos utilizados por nós no decurso de 11 anos, os quais foram substituídos por outros recursos metodológicos, consideramos importante essa reflexão sobre a nossa própria perspectiva nessa mudança.

Ao longo da discussão deste artigo, foi sendo apresentado que tipo de professor éramos antes de utilizar novas práticas docentes na aula de Inglês, bem como fomos deixando rastros que possibilitaram a interpretação de quem somos e o que seremos depois da decisão tomada em nossa caminhada.

Antes de aprofundarmos estudos sobre as teorias que sustentaram nossas práticas nesse processo de pesquisa, pensávamos que nossas aulas fossem fundamentadas pela teoria Histórico-Cultural somente pelo fato de termos atuado em uma instituição que apontava em seu projeto que suas práticas eram fundamentadas nessa base teórica. Não obstante, temos consciência do quanto nem o discurso, nem as práticas estavam alicerçadas pela teoria de Vygotsky, contudo agora podemos dizer que avançamos nessa direção.

Esse raciocínio se deu porque a prática tradicional de ensinar Inglês foi desassociada e desarranjada pelas práticas com uso das habilidades linguísticas compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, como também construída em interação por meio de atividades dirigida à comunicação e ao aprendizado colaborativo.

Para alcançar esse entendimento, nos afastamos da ideia de que o conhecimento só poderia ser transmitido para os alunos e as alunas a partir das ações dos professores e a reciprocidade devida. Além disso, acreditávamos na potencialidade como aprendizes do Inglês, assistindo apenas a explicações gramaticais ou realizando atividades no caderno, sem interação, colaboração e distantes de atividades comunicativas.

Essa desconstrução de um professor e a reconstrução a partir da teoria de Vygotsky foram acontecendo aos poucos: primeiro pela prática com as habilidades compreensão e produção oral, que pela aprendizagem colaborativa nos remete à Vygotsky quando diz: “as crianças falam das coisas que veem, ouvem ou fazem em determinado momento.” (VYGOTSKY, 1998, p. 143).

As habilidades compreensão oral e produção oral não eram desenvolvidas nas aulas de Inglês, e nossas aulas eram realizadas por meio das habilidades compreensão e produção escrita.

As mudanças ocorreram quando as habilidades compreensão e produção escrita deixaram de ser as habilidades centrais das aulas de Inglês (e não dizemos isso no contexto de demérito). Contudo, por compreender que nós as utilizávamos como propulsoras do funcionamento das aulas tradicionais como na explicação de um assunto gramatical, resolução de exercício de um conteúdo que havia sido explicado, listas de vocabulário e na tradução para o português, em atividades como reescrever as frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Eram dessa forma trabalhadas com as habilidades linguísticas compreensão e produção escrita.

Expôr a condição de professor tradicional nos ajuda a melhorar o ensino da Língua Inglesa, pois quanto mais sabemos e nos tornamos conscientes sobre o que erámos, o que somos ou podemos ser, maior a possibilidade de nos aperfeiçoarmos na prática. Freire (2014, p. 39) nos lembra que “[...] ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.”

Compreendemos que, para crescer, aprender, construir conhecimento e para se autoconstruir como ser humano, nós precisamos dos outros, pois não somos seres do isolamento. E esse processo se dá pela interação, pela troca por meio da linguagem, que é a ferramenta social da mediação que possibilita e permite a cada indivíduo, constituído dessa interação com outro, completar-se para alcançar o seu potencial sempre provisório e inacabado (VYGOTSKY, 1998).

Pelo mesmo olhar crítico sobre nós, na perspectiva comunicativa, observamos um dos principais objetivos do ensino comunicativo, que seria preparar o aluno para usar a língua em situações reais. Com isso, criamos oportunidades na sala de aula, simulando ou possibilitando aos alunos e às alunas vivenciarem o contexto comunicativo em condições autênticas e em interação.

Consoante ao olhar autocrítico, entendemos o conhecimento construído colaborativamente na relação entre professor e aluno, do mesmo modo como aluno e aluna se tornam sujeitos no ambiente escolar.

Essas impressões sobre nós mesmos, a respeito das aulas de Inglês, encorajam-nos a continuar com o uso das habilidades linguísticas e com a prática da interação, potencializando o aprendizado.

CATEGORIA 5 – CLASSROOM’S TIPS: AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS NA AULA DE INGLÊS

Na pesquisa desenvolvida no mestrado, do qual este artigo é resultado, observamos as possibilidades de se produzir um material audiovisual juntamente com um caderno que pretendem auxiliar outros professores e professoras no processo de ensino de Língua Estrangeira.

Nesses materiais, apresentamos aspectos teóricos e metodológicos para trabalhar as habilidades linguísticas compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, conforme realizamos em nossa prática docente. Evidente que se trata de um fragmento, pois apresentamos quatro aulas como exemplo para trabalharmos com as quatro habilidades.

Sendo assim, nossa proposta evidencia o processo de ensinar e aprender Inglês em um ambiente que se organiza, considerando a carga horária de uma aula por semana, com duração de 45 minutos, com número superior a 20 alunos por sala e o material pedagógico

e tecnológico disponíveis, por vezes reduzidos, o que torna a realidade vivenciada diferente de uma escola de idiomas.

O vídeo e o caderno estão organizados em duas partes, sendo que na primeira parte se encontram as contribuições teóricas orientadoras de nossa produção. Já na segunda parte apresentamos a prática de como trabalhar com as habilidades linguísticas nas aulas de Inglês, conforme realizamos na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.
Paulo Freire (1996)

Essa epígrafe nos leva a refletir sobre a conclusão da nossa temática intitulada “Ensinar e aprender Inglês no norte do Brasil: um estudo a partir das habilidades linguísticas *listening* e *speaking*”, tema que julgamos importante por compreendermos que favorecerá imensamente o ensino da Língua Inglesa, sobretudo nas escolas públicas, como também trará contribuições para outros professores, tal qual contribuiu conosco.

Pesquisar sobre esse tema foi uma experiência singular. Ao mesmo tempo em que a pesquisa nos exigiu muito trabalho, também nos proporcionou muitos conhecimentos, como olhar para nossa prática pedagógica, não no intuito de desmontar, apenas, mas de pensar em soluções que contribuíssem para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Entender a *práxis* como “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão”, conforme ensina Ghedin (2005), apresenta-nos o entendimento de que o currículo não se limita apenas aos conteúdos programáticos, aos processos avaliativos e aos planos pedagógicos, mas devem ser considerados como um conjunto de processos e sujeitos. Dessa forma, as palavras de Moreira e Candau (2007) são complementos:

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Fomos mobilizados para o estudo ao desenvolver uma atividade em que usávamos as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como protagonistas, o que nos levou a nos questionarmos se seria possível que essas habilidades fossem propulsoras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública. Em outras palavras, o questionamento consistia em saber se seria possível que os alunos da escola pública apresentassem melhores resultados no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por intermédio do protagonismo dessas habilidades.

A partir da ideia de colocar como carro-chefe as habilidades *listening* e *speaking*, fomos buscar compreender as potencialidades da compreensão e da produção oral como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública, valendo-se da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e das abordagens colaborativa e comunicativa, pela perspectiva da transformação da prática docente e da aprendizagem dos estudantes.

Quando começamos nossa pesquisa, achávamos que nossas práticas estavam embasadas nas concepções da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Pensávamos, até então, que desenvolvíamos as habilidades linguísticas de compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*) e de compreensão e produção escrita (*reading* e *writing*) e que os alunos trabalhavam em interação na construção do aprendizado. Todavia, as atividades desenvolvidas ao longo de 11 anos estavam pautadas em teorias e práticas tradicionais, conforme apresentamos em alguns momentos anteriores, neste trabalho.

Ter essa compreensão foi difícil, pois considerávamos a nossa prática boa, mas isso foi significativo, pois percebemos que refletir sobre nossa própria prática é muito mais que justificá-la. É preciso, de fato, pensar sobre ela a partir de seus resultados, pois, se os alunos não vão bem, algo precisa ser mobilizado.

Além disso, pensar sem referenciais, sem uma luz teórica, fruto de outras experiências realizadas, pode ser um segundo fracasso: corremos o risco de não avançar. Somente percebemos isso a partir das leituras, de buscas de literaturas mais recentes em periódicos e buscas por pesquisadores vinculados às universidades e centros que desenvolvem pesquisas sobre o ensino da Língua Inglesa. Foram necessárias muitas idas e vindas para entendermos que seria necessário utilizar algumas estratégias aparentemente simples, mas que motivariam os alunos em direção ao interesse pela aprendizagem.

Com isso, há que se destacar que o desenvolvimento desse trabalho foi possibilitado em um contexto de fragilidades pedagógicas. Foi a partir da assunção desse novo lugar – de quem investiga sua prática, reflete, mas considera para essa reflexão as teorias e práticas já produzidas – que a realização do trabalho foi possível.

Desse modo, avançamos no desenvolvimento da pesquisa, buscando o alcance dos objetivos traçados e, principalmente, pudemos contribuir com as aprendizagens dos alunos da escola onde desenvolvemos nosso estudo.

Ressaltamos a importância da autoavaliação, pois normalmente, como docentes, e até mesmo por um imperativo socialmente construído em torno da profissão, nossa tendência é querer ter as respostas e raramente nos interrogamos sobre os problemas enfrentados em sala de aula. A grande sacada é não ter as respostas e sempre nos perguntarmos como poderíamos mudar, caso necessário.

Para nós, quando nos perguntamos a respeito do ensino da Língua Inglesa, a resposta obtida no período da pesquisa foi que podemos melhorar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, com fundamento em Vygotsky, nas bases da Psicologia Histórico-Cultural e

nas abordagens comunicativa e colaborativa, utilizando as habilidades de compreensão e produção oral como propulsoras no processo de ensino e aprendizagem, mas não ignorando as habilidades de compreensão e produção escrita. Nessa lógica, pelo que estudamos, as abordagens colaborativa e comunicativa têm seus fundamentos na Psicologia-Histórico Cultural.

Há que se chamar a atenção para o fato de que a pesquisa também nos mostrou que a redução da carga horária para o ensino da Língua Inglesa prejudicou muito o trabalho e, conseqüentemente, o ensino em escolas públicas. Temos a impressão de que o objetivo, com isso, é culpar posteriormente os professores e chamá-los de incapazes, como o que hoje vem acontecendo em todas as mídias.

Como docentes, inclusive com a atuação em escolas de idiomas, sabemos que será muito difícil aos alunos de escolas públicas demonstrarem proficiência e desempenho na leitura estudando Inglês com apenas 45 minutos por semana. No entanto, é possível fazer algo em benefício de suas aprendizagens? Temos certeza que sim. Vimos que é possível, embora tenhamos que destacar o fato de essa tarefa não ser simples.

Essas dificuldades impostas pelas políticas educacionais em relação à quantidade e tempo de aula nos impossibilitaram, por exemplo, de trabalhar mais diálogos com os alunos na sala de aula e de criar mais situações de trabalhos comunicativos e colaborativos.

No entanto, apesar de todos os desafios, a pesquisa sobre as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como propulsoras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com base nas teorias já mencionadas mostrou-nos a viabilidade de ensinar e aprender Inglês na escola onde somos professores. Além disso, entendemos o quão importante são os saberes e as experiências na prática pedagógica e pesquisas sobre elas.

Considerando as transformações e os resultados dessas mudanças, sugerimos aos docentes da mesma área de Língua Estrangeira, principalmente àqueles que não trabalham com as habilidades linguísticas *listening* e *speaking*, a se posicionarem nessa perspectiva, utilizando tais atividades como promotoras da (co)construção da aprendizagem dos alunos e do melhoramento do ensino da Língua Inglesa.

É necessário esclarecer que não propomos substituições, mas apontamos outras possibilidades a serem exploradas, que, em nossa experiência na escola onde atuamos, apresentaram resultados significativos.

Além de apontar para essas possibilidades de ensinar Inglês na escola, a pesquisa trouxe à tona muitas questões, que provavelmente possibilitarão outras pesquisas futuras, as quais podem ser realizadas tanto pelos pesquisadores quanto por aqueles que almejam compreender e contribuir com a Língua Inglesa, principalmente em se tratando do ensino na escola pública. Evidentemente, refiro-me a colegas professores que, na condição de professores pesquisadores, poderão avançar com pesquisas que tenham suas práticas como centro da investigação e seus alunos como centro de seu planejamento, com práticas intervencionistas.

Na possibilidade de realizar outra pesquisa, vamos nos deparar com outra estrada, da mesma forma que nos deparamos quando iniciamos a caminhada pelo processo de ensino e aprendizagem por meio das habilidades linguísticas *listening* e *speaking*.

Porém, percorreremos mais preparados esses novos caminhos, para observarmos e fazermos outras leituras. Em relação à atual caminhada, o que antes não sabíamos – ou que julgávamos muito certo – foi modificado, transformado e ressignificado.

Ainda, destacamos não termos a pretensão de que nossos achados, nossas descobertas e nossas transformações possam mudar o mundo, mas queremos e almejamos a transformação de algumas práticas, assim como nos sentimos hoje. Amanhã, já não seremos mais os mesmos.

Após essa pequena transformação em nossa forma de pensar e de agir, queremos, com as novas asas do conhecimento, voar, voar e voar rumo às descobertas de novas maneiras de ser um professor educador, certos e convencidos de nossa incompletude, de nosso inacabamento, e mais conscientes de que conhecimento não se transfere, mas se cria possibilidades para sua própria construção (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Pontes. 7. ed. Campinas: SP, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: princípios e práticas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2017. p. 83-169.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A (re)significação do Ensinar-e-aprender: a pedagogia de projeto em contexto**. Marília: Núcleo de Ensino, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, 2002-2003.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v. 35, p. 57-63, 1995.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- SEBBA, Maria Aparecida Yazbec *et al.* **Formação de Professores de Língua Estrangeira: princípios e práticas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2017. p. 83-100.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: REFLEXÕES E AÇÕES COMPLEMENTARES

MATHEMATICS TEACHERS' INITIAL AND CONTINUING EDUCATION: REFLECTIONS AND COMPLEMENTARY ACTIONS

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA: REFLEXIONES Y ACCIONES COMPLEMENTARIAS

Sueli Fanizzi

<http://orcid.org/0000-0001-6436-8742>

Resumo: A Matemática ainda é uma área que gera desconforto na maioria dos estudantes que ingressa no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que, na escolaridade de cada um, ela normalmente é marcada por um ensino pautado na mecanização e memorização de algoritmos e fórmulas. Após cursarem as disciplinas que abordam os fundamentos e as metodologias de ensino de Matemática, essa percepção pode se alterar, na medida em que os graduandos entram em contato com propostas que defendem a construção de sentidos na aprendizagem dos conteúdos matemáticos. O professor em exercício, por sua vez, nem sempre tem a oportunidade de compartilhar, com seus pares, no próprio ambiente escolar, seus saberes, não-saberes, limitações e desafios referentes ao ensino de Matemática, mantendo, quando muito, um diálogo técnico sobre as exigências do currículo oficial para a elaboração de seu planejamento. Este artigo tem o propósito de apresentar os resultados de um projeto de extensão universitária, que objetivou a formação conjunta de professores em exercício e estudantes de Licenciatura em Pedagogia ao longo do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação de oficinas de Matemática destinadas aos alunos do 5º ano e do 6º ano do ensino fundamental. Os estudos que defendem a proposta de articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores para o desenvolvimento dos saberes docentes, dentre eles os de Tardif (2014) e de Nóvoa (2009, 2017), nortearam as ações do projeto “A Matemática pela via da ludicidade”.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Matemática. Parceria entre universidade e escola. Anos iniciais do ensino fundamental. Políticas públicas educacionais.

Abstract: Mathematics remains an anxiety-provoking area for most students going for a bachelor's degree in Pedagogy, since their Mathematic memories of school history are marked by a mechanical and memory-based learning process of algorithms and formula. After following courses on the foundations and methodologies of Mathematics teaching, they might think otherwise given that graduands usually get in touch with proposals promoting meaning construction while learning mathematics. On the other hand, the teacher in charge does not always have the opportunity of sharing with his/her peers in the school environment what he knows and

doesn't know, his limitations and challenges concerning Mathematics teaching, keeping, if anything, a technical dialogue on official curriculum requirements to prepare his/her planning. This article aims at showing the results of a university extension project whose objective was the joint education of active teachers and students pursuing a bachelor's degree in Pedagogy along of Mathematics workshop's planning, execution and evaluation aimed at Elementary School 5th and 6th grade students. The "Mathematics through playfulness" project was guided by studies promoting the link between teacher's initial and continuing education for the development of teacher's knowledge, among them Tardif's (2014) and Nóvoa's (2009, 2017).

Keywords: Teacher's education. Mathematics teaching. Partnership between university and school. Elementary school first years. Educational public policies.

Resumen: La matemática aún es un área que genera malestar en muchos estudiantes que ingresan en el curso de Licenciatura en Pedagogía, ya que, en su escolaridad, ella suele estar marcada por una enseñanza pautada en la mecanización y memorización de algoritmos y fórmulas. Después de cursar disciplinas que abordan los fundamentos y las metodologías de enseñanza de las matemáticas, esa percepción puede cambiar cuando los estudiantes entran en contacto con propuestas que defienden la construcción de sentidos en el aprendizaje de los contenidos matemáticos. El profesor en ejercicio, por su parte, no siempre tiene la oportunidad de compartir con sus pares, en el propio ambiente escolar, sus saberes, no-saberes, limitaciones y desafíos referentes a la enseñanza de las matemáticas, manteniendo, cuando mucho, un diálogo técnico sobre las exigencias del currículo oficial para su planeamiento. Este artículo tiene el propósito de presentar los resultados de un proyecto de extensión universitaria que tuvo como objetivo la formación conjunta de profesores en ejercicio y estudiantes de Licenciatura en Pedagogía a lo largo de la planeación, desarrollo y evaluación de talleres de matemáticas destinados a alumnos de los grados 5º y 6º de la enseñanza fundamental. Los estudios que defienden la propuesta de articulación entre la formación inicial y la formación continuada para el desarrollo de los saberes docentes, como los de Tardif (2014) y Nóvoa (2009, 2017), dan norte a las acciones del proyecto "La matemática por la vía de la ludicidad".

Palabras clave: Formación de profesores. Enseñanza de la matemática. Articulación entre universidad y escuela. Años iniciales de la enseñanza fundamental. Políticas públicas educativas.

INTRODUÇÃO

Para iniciar este artigo, não há melhor expressão do que a utilizada por Nóvoa e Dejong-Lambert para se referir ao atual e profuso conjunto de estudos acerca dos saberes profissionais da área do ensino e da formação de professores: "discurso gasoso".

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este "discurso gasoso" que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (NÓVOA & DEJONG-LAMBERT, 2003 apud NÓVOA, 2009, p. 27).

Há décadas, a formação de professores dos anos iniciais de escolaridade, seja ela inicial – promovida pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia – ou continuada,

geralmente ofertada por ações atreladas às políticas públicas curriculares – compõe os estudos de pesquisadores da área da Educação e propostas das muitas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação espalhadas pelo país. Apesar dessa busca por melhor qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, a expressão “discurso gasoso”, recuperada por Nóvoa, em 2009, sugere a existência de um círculo vicioso de reflexões e ações que não nos permite avançar concreta e efetivamente rumo à construção de um programa nacional que nos auxilie na definição do futuro da formação docente brasileira.

De tempos em tempos, temos conhecimento de programas ou projetos públicos de formação de professores bem-sucedidos, desenvolvidos em local determinado, por tempo delimitado. Esse é o caso de ações como a do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou de projetos locais, que focalizam a parceria entre escolas e universidades. Infelizmente, essas ações normalmente não são replicadas por falta de interesse político e, conseqüentemente, de recursos financeiros e humanos, ficando distantes de ganharem o *status* de política pública. Um fator que atualmente agrava ainda mais a continuidade de programas ou projetos bem-sucedidos é a vultosa participação do mercado privado no oferecimento de cursos de formação de professores, com a intermediação das Secretarias de Educação. Estamos atravessando um contexto político no qual o público vem perdendo lugar para o privado e corremos o risco de o discurso já apontado por Nóvoa como “gasoso” se dissipar no espaço/tempo e de aquilo que um dia ao menos foi resultado de preciosos estudos sobre a formação de professores ser, definitivamente, substituído por inquestionáveis “pacotes” de capacitação docente, comercializados pelas universidades privadas para suprir a formação inicial e comprados pelas Secretarias de Educação para padronizar os saberes dos professores em cursos de formação continuada na busca da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas.

Este artigo tem o propósito de compartilhar as ações de um projeto de extensão universitária, considerado exitoso por todos os envolvidos, voltado à formação inicial do pedagogo e à formação continuada de professores dos anos iniciais, especificamente do 5º ano e do 6º ano do ensino fundamental, na área da Matemática, desenvolvido a partir da parceria entre um grupo de docentes e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e uma escola pública de Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.

Parte-se da concepção de que a formação continuada de professores é mais efetiva quando realizada na escola e se entende que a formação do professor em exercício pode compor a formação inicial do estudante de Licenciatura em Pedagogia e vice-versa, favorecendo a articulação entre ambas as formações e, conseqüentemente, a aproximação entre universidade e escola na construção dos saberes docentes.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Os saberes do professor e a necessária revisão de suas formações

Diante da necessidade de se repensar os mecanismos que possam garantir a qualidade do ensino brasileiro, nas últimas três décadas, os estudos sobre a formação de professores vêm sendo revisados no sentido de contemplar a diversidade de fatores cada vez mais imbricados na prática docente. O professor passa a ser visto como um profissional de múltiplos saberes e não mais como um operário da Educação, que, em outras épocas, bastava se especializar em determinada área para transmitir seus conhecimentos aos alunos.

Ao discutir os saberes dos professores, Tardif vincula-os diretamente ao trabalho, afirmando que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 17).

A profissão docente é social, na medida em que envolve seres humanos em interação. Isso é fato. Não é possível transformá-la em um ofício meramente técnico, para o qual se aprende a ensinar a partir de um modelo pré-determinado. Nesse sentido, a prática docente e todos os saberes do professor são contextuais, pessoais e temporais: contextuais no sentido de estarem diretamente relacionados ao trabalho cotidiano de cada profissional; pessoais e temporais, uma vez que, no exercício da profissão, o professor agrega saberes pessoais e profissionais, desenvolvidos no passado (referentes ao que ele foi e fez) e no presente (referentes ao que ele é e faz).

De acordo com Tardif (2014, p. 11),

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Nóvoa (2017) destaca a dimensão pessoal como aspecto central na disposição do (futuro) professor. Para o autor, a formação de professores começa desde os primeiros dias de aula na universidade, quando os estudantes já deveriam iniciar uma reflexão sobre a profissão e desenvolver uma “disposição pessoal” para a prática docente, mesmo que sua experiência escolar não tenha sido favorável.

A “disposição pessoal” deve ser cultivada a partir da formação inicial, de modo que o futuro professor vivencie um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução no que se refere à futura profissão, minimizando, com isso, a evasão dos cursos de Licenciatura. Autoconstruir-se supõe, em muitos casos, a reconstrução, isto é, a renovação de ideias

cristalizadas a partir de experiências escolares negativas. Para o desenvolvimento da “disposição pessoal”, as relações interativas entre estudantes e entre estudantes e docentes da universidade são fundamentais, uma vez que o intercâmbio de ideias e o processo de fala e escuta promovem reflexões sobre o que já se sabe e o que se pode aprender. Dessa forma, cabe ao docente planejar o diálogo sobre a profissão logo no início do curso, de modo a conhecer a predisposição do estudante para o trabalho docente.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Vale lembrar que o trabalho do professor, diferentemente de outros, é permeado de experiências escolares anteriores à formação inicial. Para Tardif:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática docente do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (TARDIF, 2014, p.20).

Almeida e Biajone (2007, p. 286) sintetizam as ideias de Tardif (2014) e Nóvoa (2017), afirmando que “os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”. Eis aqui uma síntese das características dos conhecimentos constituídos pelo professor ao longo de suas trajetórias pessoal, formativa e profissional.

No ensino da Matemática, parece haver um apego ainda maior às antigas metodologias, uma vez que essa área do conhecimento, por ser uma ciência exata, é concebida como imutável no tempo e no espaço. De fato, oito vezes seis sempre foi e será igual a quarenta e oito, independente do ponto do planeta onde estejamos, porém se era suficiente decorar a tabuada para aprender Matemática, hoje, frente às demandas sociais, cabe ao professor e ao aluno saber explicar a produção dos resultados da tabuada e, mais do que isso, saber utilizá-la para resolver problemas.

No caso das aulas de Matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda considerando o “apego” à fase inicial de escolaridade, permanece a tradição da supervalorização do ensino das técnicas algorítmicas das operações básicas em detri-

mento de estudos e orientações curriculares que indicam a necessidade do desenvolvimento efetivo de habilidades de cálculo mental. Isso representa um conflito para o professor que, muitas vezes, se vê confuso quanto a qual direção seguir: “Então não posso mais ensinar contas armadas?”. Esse sentimento de estar perdido é, em certo sentido, legítimo, já que nem mesmo as orientações curriculares oficiais são explícitas na discussão sobre a nova prática docente, isto é, sobre o “o que” e o “como” ensinar. Em geral, novas práticas surgem em substituição ao que era realizado no passado e pouca discussão acontece em torno das mudanças.

O mesmo se aplica à introdução da tecnologia na aprendizagem. Esse elemento, já não mais tão inovador, ainda representa modernidade pedagógica nas escolas, e, progressivamente, o professor reconhece a importância de se apropriar das cada vez mais variadas ferramentas tecnológicas, para não se colocar à margem das demandas sociais atuais.

Segundo Lessard e Tardif (2011, p. 268),

[...] as [Tecnologias da Informação e da Comunicação] TIC parecem completamente inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos. Elas podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas.

O professor é, portanto, um profissional com saberes diversos, construídos ao longo de sua história de vida, antes mesmo de seu ingresso à universidade, e com crenças sobre ensino, professor e aluno, derivadas dos saberes. A complexidade desses aspectos da profissão docente não pode ser simplesmente ignorada em nome da busca (inútil!) de aprimoramento do ensino pela via da instrumentalização técnica do professor.

A partir da ideia de contextualização dos saberes docentes, é inapropriado conceber a formação de professores distante do ambiente escolar. Quando os responsáveis pela formação inicial e continuada levarem em conta os saberes cotidianos do professor, indubitavelmente, a concepção de professor e dos próprios mecanismos de formação se renovará, uma vez que a visão tecnicista sobre a profissão cederá lugar à compreensão da existência de fatores plurais do trabalho docente. Além disso, no que tange à produção acadêmica, as pesquisas sobre ensino não poderão mais deixar de considerar os conhecimentos dos professores mobilizados na ação cotidiana, nem tampouco prescindir da subjetividade da profissão. Para Tardif (2014, p. 230), “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos do seu trabalho”.

A concepção de que os saberes docentes são múltiplos deveria guiar a definição dos projetos pedagógicos de cursos de formação inicial e dos programas de formação continuada. No entanto, o que ainda se observa – por exemplo na formação inicial, ou seja,

nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas – é uma insegurança e uma imobilidade dos formadores frente às novas exigências do ensino e ao perfil atual do estudante que ingressa na universidade. Isso foi indicado há dez anos, nos resultados do estudo realizado por André et al. (2010) sobre o trabalho docente do professor formador. Muitos depoimentos desses formadores apontaram para a falta de preparo do ingressante no que diz respeito às habilidades escolares básicas, e para a necessidade de “segurar” esse aluno no curso, visto que ele não se sentia nada estimulado para o exercício de sua carreira, quando se conscientizava da crise da escola brasileira.

Se, por um lado, os professores formadores enfrentam o desafio de lidar com estudantes que são marcados por uma história escolar deficitária, por outro, os futuros professores se defrontam, em suas atividades de estágio, com uma escola básica precária, o que os deixa inseguros sobre a opção profissional pela docência. (ANDRÉ et al., 2010, p. 133)

O professor vivencia a experiência de um curso de graduação (presencial, semipresencial ou a distância), ao longo de quatro anos, assistindo às aulas, lendo textos, vivenciando situações de estágio, entre outras atividades, conduzidas das mais diversas formas pelos docentes das instituições de ensino superior. Os resultados do estudo de André et al., realizado em 2010, no que se refere à queixa tanto de formadores como de estudantes, parecem permanecer, pois esse cenário continua atual.

Quanto aos programas destinados aos professores em exercício, além de não considerarem a formação inicial, priorizam práticas voltadas ao domínio de parâmetros e orientações curriculares e das habilidades exigidas nas avaliações externas, medidas que estão bem longe de considerar a realidade da prática docente.

De modo geral, existe, por parte dos órgãos gestores da Educação, a tendência de supervalorizar os resultados das avaliações externas e, a partir deles, definir as ações de formação continuada de professores, com a crença de que o problema do baixo rendimento dos alunos pode ser facilmente resolvido com a oferta de bons cursos a professores genéricos. Tal prática gera um conhecimento descontextualizado da realidade da sala de aula e não atinge o professor efetivamente. Segundo Imbernón (2010, p. 39), “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser considerada como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais”. E sobre essa questão, o autor faz a seguinte afirmação:

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu con-

texto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 40)

Cabe destacar, como bem argumenta Imbernón (2010), que as ações formativas que promovem demonstrações e/ou simulações de práticas vivenciadas pelos professores podem ser realmente significativas, caso consigam ultrapassar a fase de explicação. Isso implica em acompanhar o trabalho dos professores, de modo que eles possam viabilizar, em sua prática pedagógica, o que foi explorado nos encontros de formação continuada, identificando fatores de sucesso e insucesso no desenvolvimento das atividades. Para o autor, é preciso evitar processos inacabados na formação continuada, pois eles provocam um “curto-circuito”. O autor destaca que essa “pane” ocorre quando a formação exige do professor que ele faça mudanças em sua prática pedagógica, sem que esteja devidamente convencido, teórica e experimentalmente, de que elas são necessárias. Sempre que as práticas formativas desconsiderarem o contexto em que o docente atua e desrespeitarem o tempo de que ele necessita para apropriar-se das novas propostas, os “curtos-circuitos” ocorrerão.

Considerando as políticas públicas de formação continuada de professores, implementadas no Brasil, nos últimos 30 anos, podemos afirmar que as ações vêm sendo desenvolvidas pelo processo top down¹, sem considerar a realidade daquilo que efetivamente ocorre na sala de aula, ou seja, o que é planejado na esfera política mais ampla não se reveste de significado local, a partir das diferenças contextuais. Por exemplo, um mesmo curso de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática é idealizado para professores de uma mesma rede de ensino, porém sem ponderar as especificidades regionais ou das próprias unidades escolares. A visão aplicacionista prevalece, isto é, o professor continua sendo concebido como um sujeito desprovido de conhecimentos que poderá obtê-los em cursos de capacitação. Ao se equiparem de estratégias didáticas apresentadas pelos formadores, os docentes, a princípio, sentem-se mais seguros, porém a insegurança retorna na medida em que a realidade cotidiana da sala de aula urge, dificultando a realização ou a adaptação das atividades que foram propostas. Nenhuma formação de professores contribuirá para o desenvolvimento profissional sem ouvir a voz do professor com respeito, isto é, sem considerar, de fato, a prática docente cotidiana.

A promissora parceria entre universidade e escola

A partir da constatação de que os saberes docentes são constituídos desde antes o ingresso do professor em um curso de Licenciatura e que reflexões sobre a ação pedagógica contextualizada devem ser a base para o desenvolvimento profissional do professor, faz-se necessário pensar em formas de articulação entre ambos os momentos da formação

1 A expressão *top down* é definida por Power (2011, p. 57): “*Top down* (‘de cima para baixo’) refere-se à forma como as políticas podem ser implementadas ou analisadas”.

docente – inicial e continuada –, o que leva, inevitavelmente, à proposição de parcerias entre as universidades e as escolas.

Nóvoa (2009), coadunado com a concepção de integração entre formação inicial e formação continuada de professores, ao apresentar as disposições essenciais à definição da profissão docente, defende a ideia de que os professores em exercício devem compor a formação inicial de seus futuros colegas.

Ao recorrer a esta expressão [É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão], quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Com “lugar predominante”, o autor certamente se refere às possibilidades que vão além da abertura da sala de aula para a realização de estágio obrigatório dos estudantes das Licenciaturas. Os professores em exercício, em geral, recebem estagiários, porém o contato (muitas vezes, burocratizado!) entre estudante e professor nas situações de estágio não é suficiente para que ambos possam desenvolver seus saberes. Além disso, considerando que as Instituições de Ensino Superior quase sempre não dispõem de princípios claros sobre o sentido do estágio na formação de professores, a experiência nem sempre é exitosa.

Como se trata de espaço com expressivo volume de horas nos cursos de formação inicial de professores há no Estágio uma saudável flexibilidade que comporta muitas possibilidades de experiência. Essa mesma flexibilidade, no entanto, autoriza os cursos a diversificarem de tal modo os parâmetros de formação, podendo-se incorrer em desperdício de tempo e de oportunidade, bem como, na banalização do Estágio (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 37).

Em algumas situações de estágio de observação, os estagiários representam “ameaça” ao professor regente, que se sente avaliado em sua prática. É como se o conhecimento acadêmico disputasse o lugar de excelência de ensino com os saberes do professor. Os estágios, muitas vezes, acabam por promover o sentido oposto à ideia de complementaridade entre as formações do professor. E é justamente contra isso que devemos lutar, pois não há disputas; há um espaço de formação para a análise partilhada das práticas. Docentes e estudantes da universidade, gestores e professores da escola têm seu papel fundamental nas preocupações sobre a complexidade de fatores que envolvem a aprendizagem dos alunos e, juntos, podem encontrar caminhos para enfrentá-las. De acordo com Tardif (2014, p. 23, grifos do autor), urge buscar “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conheci-

mentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas”.

Ainda para o autor (2014), os programas dos cursos de Licenciatura devem avançar no sentido de propor estágios de maior duração, contato frequente do estudante com o ambiente escolar, disciplinas ou cursos dedicados à análise das práticas docentes e ao estudo de casos. Ofertar vagas em disciplinas regulares dos cursos de Licenciatura para professores das redes públicas de ensino também seria mais uma possibilidade de aproximar docentes em exercício dos futuros professores.

Atribuir um sentido prático à formação, permitindo que os professores em exercício participem da formação de seus futuros colegas de profissão não significa prescindir dos conhecimentos predominantemente teóricos da área de Fundamentos da Educação, por exemplo, das disciplinas de Filosofia e de Sociologia. Referindo-se a essa questão, Tardif (2014, p. 289) afirma que

Esse deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação de professores passa a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporta um forte componente teórico. Esse deslocamento significa, antes, que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação.

É possível que estejamos numa época que, para sair do “discurso gasoso”, uma das ações fundamentais seja a desfragmentação disciplinar imposta por matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura muito ultrapassadas em relação ao que hoje é solicitado do profissional professor².

Formação contextualizada na sala de aula, complementaridade entre formação inicial e continuada, compreensão de que os saberes docentes vão além dos conhecimentos adquiridos somente na universidade ou na prática: eis os pontos de partida para uma mudança efetiva das políticas formativas de nosso país.

Uma das propostas de Nóvoa (2017) é conceber a formação de professores como uma formação profissional universitária e para tal “[...] é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1114). Nesse “novo lugar”, destacado por Nóvoa, serão constituídas comunidades de aprendizagem, com o foco na formação docente.

² A discussão sobre a desfragmentação disciplinar nos cursos de formação inicial de professores merece estudos e reflexões aprofundadas e não é objetivo deste artigo.

É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (NÓVOA, 2017, p. 1117).

A parceria entre universidade e escola, considerada na revisão dos projetos pedagógicos de curso e na viabilização de ações de extensão universitária, certamente será um passo concreto para alimentar as práticas de formação de professores com novas propostas.

A prática docente, embora devidamente valorizada e reconhecida como um saber essencial do professor, para continuar como esse *status*, necessita ser submetida periodicamente à revisão. Isso não significa examiná-la a partir dos resultados dos alunos nas avaliações institucionais; significa confrontar aquilo que é feito em sala de aula com o que os colegas de profissão também fazem e com os conhecimentos produzidos na universidade. Essa confrontação é salutar! Ao mesmo tempo, os conhecimentos acadêmicos, sobretudo os de natureza metodológica, dependem da validação da efetiva prática da sala de aula, para que seus estudos possam avançar.

Um exemplo referente ao ensino de Matemática de uma sala de aula de 5º ano será mencionado. Nas aulas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática do curso de Licenciatura em Pedagogia, entende-se que o trabalho com frações pode ser realizado a partir da resolução de problemas, com a exploração dos diferentes significados de fração. Como prática pedagógica da disciplina, sob a supervisão do docente responsável, atividades dessa natureza foram propostas a alunos do 5º ano de uma escola pública e verificou-se, primeiramente, que o professor regente conhecia somente um dos significados de fração (parte-todo), mas, ainda assim, interferiu positivamente na dinâmica da aula e propôs que o trabalho fosse realizado em duplas, uma vez que conhecia o que ele denominava de “duplas produtivas” de sua classe. Ao desenvolver as atividades, notou-se que a maior parte dos alunos importava a lógica dos números naturais para comparar números racionais, acreditando, por exemplo, que $\frac{1}{8}$ é maior que $\frac{1}{4}$. Nesse sentido, problemas como: “Tereza fez um bolo de chocolate. Seu filho mais velho comeu $\frac{1}{8}$ do bolo, enquanto a filha caçula comeu $\frac{1}{4}$. Quem comeu mais bolo?” não foram resolvidos corretamente. Situações que exploravam os significados de quociente e de operador multiplicativo³ foram igualmente interpretadas sob a lógica dos números naturais.

3 Significado de quociente: “Rodrigo comprou 2 chocolates para dividir igualmente entre 4 crianças. Qual a fração que cada criança receberá?”. Significado de operador multiplicativo: “Fábio tinha 20 balas, sendo que $\frac{3}{4}$ eram de morango. Quantas eram as balas de abacaxi?”.

Muito bem! O que essa situação ilustra?

Ao professor regente, seu contato com o docente e os estudantes da universidade foi, por ele próprio, considerado fundamental para a ampliação de seus conhecimentos acerca dos números fracionários, baseados quase exclusivamente nos apontamentos do livro didático. Ao formador e aos estudantes, a experiência permitiu constatar o valor da avaliação diagnóstica ou dos conhecimentos prévios dos alunos e perceber que, antes de planejar e desenvolver atividades, é importante definir previamente a configuração dos alunos na sala de aula para o sucesso da dinâmica.

Um aligeirado relato de experiência de aproximação entre universidade e escola corrobora o reconhecimento dessa parceria como uma estratégia profícua para a formação dos professores. Quão promissoras seriam essas e outras possibilidades de intercâmbio realizadas em larga escala!

Para isso, universidades e escolas devem crer verdadeiramente nessa parceria e, a partir dessa crença, elaborar projetos com a inserção da universidade na escola e da escola na universidade, desde o planejamento das ações no início de cada ano letivo. As Secretarias de Educação – estaduais e municipais – por sua vez, precisam flexibilizar o excesso de burocracias pedagógicas e apostar na parceria entre universidade e escola. Por burocracias pedagógicas compreende-se, por exemplo, a exigência da presença dos professores e coordenadores pedagógicos em capacitações que pouco contribuem com a prática pedagógica e do preenchimento informatizado de grades de planejamento que são verdadeiras cópias de fragmentos do currículo oficial e não correspondem à efetiva prática de sala de aula.

De acordo com Nóvoa, o que aqui está sendo denominado por burocracias pedagógicas pode ser compreendido como formas de controle. As políticas públicas voltadas para o professor cerceiam cada vez mais sua autonomia, o que precisa ser frontalmente combatido.

Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão (NÓVOA, 2009, p. 20).

Precisamos começar! Experiências formativas que propõem a integração entre a formação inicial e a formação continuada, a partir de uma relação de cumplicidade pedagógica, merecem ser divulgadas, de modo a demonstrar que esse caminho é possível e a impulsionar o surgimento de novos programas de governo que partam dessa ideia. É com

esse objetivo que o projeto de extensão “A Matemática pela via da ludicidade”, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a coordenação da autora deste artigo, será descrito a seguir.

O PROJETO “A MATEMÁTICA PELA VIA DA LUDICIDADE”

Caracterização do projeto

O projeto de extensão universitária “A Matemática pela via da ludicidade” foi desenvolvido ao longo do ano de 2019 com o objetivo de propor, a professores do segundo ciclo do ensino fundamental⁴ e, mais especificamente, do 5º e 6º anos, possibilidades de reflexão sobre o ensino da Matemática e o compartilhamento de saberes com estudantes e docentes da universidade. Por meio do contato com estudantes do 1º, 2º e 3º anos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e com docentes que lecionam a disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática na mesma universidade, os professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá participaram do planejamento, desenvolvimento e avaliação de oficinas de Matemática ofertadas a seus alunos.

A princípio, o projeto se destinava ao segmento do 1º ao 5º ano, porém, após sua apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, foi solicitada sua inserção em salas de aula do 6º ano, considerando, de acordo com os responsáveis pela formação de professores do município, as limitações do professor pedagogo no domínio de conteúdos matemáticos desse ano de escolaridade. Além disso, foi apresentada a nós uma lista com o nome de cinco escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era mais inferior do município; dentre as cinco, nos recomendaram escolher uma para desenvolver o projeto.

As atividades do projeto foram iniciadas no final de fevereiro e a busca por uma escola ocorreu em março. Precisávamos encontrar uma instituição que aceitasse a parceria, bem como que se enquadrasse em nossa realidade de oferta, de uma equipe composta por quatro duplas de estudantes⁵ e duas docentes da universidade para acompanhá-las. A definição do número de duplas de estudantes e, conseqüentemente, de salas de aula, ocorreu de acordo com a disponibilidade de acompanhamento das docentes que, desde o início, eram duas, a coordenadora do projeto e uma professora substituta da universidade,

4 O projeto foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, que adota a divisão em ciclos do ensino fundamental de nove anos, a saber: primeiro ciclo (1o/2o/3o anos), segundo ciclo (4o/5o/6o anos) e terceiro ciclo (7o/8o/9o anos).

5 As estudantes escolheram atuar em duplas nas oficinas, para se sentirem mais seguras frente ao desafio que consideravam ter “pela frente”.

também alocada no Instituto de Educação. Escolas com, por exemplo, seis salas de aula de 6º ano, infelizmente, tiveram que ser descartadas.

Ao apresentar as ações à coordenadora pedagógica de uma das escolas, foi solicitado que o projeto se desenvolvesse também com uma sala do 5º ano. Como havia três salas de 6º ano, a escola foi definida. Dessa forma, o público externo das ações do projeto envolveu professores e alunos de uma sala de 5º ano e de três salas de 6º ano, que funcionavam no período matutino.

A fase inicial do projeto, denominada “Estudos sobre a utilização de atividades lúdicas nas aulas da Matemática e a aprendizagem”, que ocorreu, em um primeiro momento, em março e, em um segundo momento, em julho, consistiu em dois encontros semanais entre docentes e estudantes, realizados na universidade, para reflexões e práticas pedagógicas sobre conteúdos matemáticos dos anos iniciais de escolaridade. Nos encontros de março, não foi possível focar imediatamente no estudo das habilidades da BNCC voltadas para alunos do 5º ano e do 6º ano por duas razões: não sabíamos exatamente qual seria a demanda dos professores da escola e havia, no grupo, quatro estudantes que ainda não tinham vivenciado a disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFMT, o que lhes causava grande insegurança, frente à Matemática e à inserção em sala de aula como alunos do segundo ciclo.

Basicamente foram dois os temas definidos pelas docentes para esse período inicial de estudos: cálculo mental e resolução de problemas. Por meio da leitura e da discussão de textos relacionados aos temas, da realização de propostas que convidavam as estudantes a romperem com estratégias rígidas de resolução de problemas e do contato com jogos e atividades lúdicas, a autoconfiança de cada uma foi desenvolvida aos poucos. Em julho, devido às férias escolares, os estudos entre docentes e estudantes da universidade foram retomados, porém com o foco no tema frações e porcentagem.

Em abril, iniciamos a ação do projeto denominada “Oficinas de Matemática com alunos dos 5º e 6º anos”, por meio de um encontro entre ambas as docentes, as duplas de estudantes (que já haviam definido a sala de aula na qual atuariam) e as respectivas professoras de sala. Neste momento, definiu-se o tema matemático que cada professora gostaria que fosse desenvolvido com seus alunos naquele primeiro mês de oficinas. Como previsto, as quatro professoras optaram por uma revisão de temas de anos anteriores da escolaridade, devido às dificuldades na área demonstradas pela maioria dos alunos. Com isso, ficou decidido que o trabalho se iniciaria a partir de dois temas: as quatro operações e tabuada.

De abril a novembro foram realizados seis módulos de três oficinas cada (um por mês) e mais duas oficinas “avulsas” de encerramento de cada semestre. As oficinas, com duração aproximada de uma hora e meia, ocorreram semanalmente, no horário regular de aulas, em cada uma das quatro salas de aula. Antes de iniciar cada módulo, no dia de hora-

-atividade⁶, havia um encontro de, aproximadamente, uma hora entre a professora regente, a dupla de estudantes e as docentes da universidade, para a avaliação das atividades do módulo anterior, a definição do próximo tema de trabalho e o planejamento das primeiras ideias para as oficinas do módulo seguinte. Embora as professoras regentes procurassem participar das oficinas e o intercâmbio de ideias fosse permanente, esse encontro mensal era importante, uma vez que nele se consolidava o diálogo entre futuras professoras em formação e professoras em exercício, ou seja, a possibilidade de articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores.

A carga horária de dedicação ao projeto das estudantes era de 12 horas semanais, distribuídas em três manhãs: oficina na escola, encontro entre as estudantes e as docentes, na universidade, e uma terceira manhã para a finalização do planejamento, providência dos materiais e demais encaminhamentos para a realização das oficinas⁷. O encontro semanal na universidade entre as estudantes e as docentes era fundamental, pois nele ocorria o relato do trabalho realizado nas quatro salas, momento em que as estudantes manifestavam impressões positivas e negativas sobre as ações desenvolvidas, e, a partir da solicitação das professoras regentes, as ideias para as próximas oficinas eram geradas. O planejamento de cada oficina era acompanhado e revisado pelas docentes da universidade para que, posteriormente, pudesse ser encaminhado às professoras por *e-mail*, para que elas fizessem comentários e possíveis alterações. Foram poucas as interferências das professoras nesse sentido, o que será comentado mais adiante.

Ao longo do ano, os temas, desenvolvidos em tempos diferenciados nas quatro salas) se referiram: (a) às quatro operações – técnicas algorítmicas, (b) às quatro operações – resolução de problemas, (c) à tabuada, (d) a frações e porcentagem, (e) a expressões numéricas e (f) a medidas de comprimento e de superfície.

No último encontro com cada professora, ocorrido na primeira semana de dezembro, foi feita uma entrevista semiestruturada⁸, gravada em áudio, para avaliação geral do projeto.

Vale destacar que contamos com o apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual foram disponibilizados textos e materiais às estudantes e pelo qual eram

6 Os professores da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá têm quatro horas semanais concentradas em um dia da semana, ao que se denomina “hora-atividade”, voltadas para atividades extras à sala de aula, nas quais professores das áreas de Inglês, Educação Física e Artes assumem as turmas.

7 Vale destacar que todas as estudantes participaram do projeto como voluntárias, uma vez que a solicitação de bolsas foi reprovada.

8 As questões que guiaram a entrevista foram as seguintes: 1) De modo geral, houve contribuições do projeto para a sua formação na área de Matemática? Comente. 2) Mais especificamente, houve contribuições para o modo de planejar e encaminhar as atividades de Matemática? Comente. 3) Escolha um momento ou atividade do projeto para comentar. 4) Como você avalia a relação entre as ações do projeto e o desempenho dos alunos em Matemática? 5) Como você avalia a sua relação com as estudantes e as professoras responsáveis pelo projeto? 6) Se desejar, comente sobre outros aspectos.

enviados, ao final de cada módulo, relatórios parciais sobre o trabalho desenvolvido, elaborados pelas duplas de estudantes.

Os dados para a sistematização deste artigo são oriundos dos registros elaborados pela docente coordenadora sobre a observação dos momentos ocorridos na universidade e na escola, dos relatórios parciais das duplas de estudantes, elaborados mensalmente, e da transcrição dos áudios da entrevista com as professoras.

Na terceira e última ação do projeto, denominada “Evento de culminância do projeto de extensão *A Matemática pela via da ludicidade*”, foi organizada uma mostra acadêmica cuja finalidade foi apresentar os resultados do projeto, vivenciar com os participantes as experiências ocorridas nas oficinas e promover discussões acerca da formação matemática do (futuro) professor pedagogo e das possibilidades de parceria entre universidade e escola. Estiveram presentes cerca de 60 participantes, dentre eles, estudantes de Licenciatura em Pedagogia, estudantes de Licenciatura em Matemática, estudantes de pós-graduação em Educação, professores da rede pública e docentes da universidade.

As estudantes de graduação ministraram quatro oficinas de práticas pedagógicas, que retrataram as atividades desenvolvidas com os alunos da escola. Cada dupla ficou responsável por uma oficina e os temas foram: Oficina 1 – frações e porcentagem; Oficina 2 – expressões numéricas; Oficina 3 – as quatro operações e Oficina 4 – tabuada. A atuação das estudantes no desenvolvimento das oficinas no evento foi surpreendente, promovendo a participação ativa dos inscritos.

Foram realizadas duas mesas-redondas de relato entre as estudantes e as professoras da escola para a apresentação dos resultados do projeto, e uma mesa-redonda final, com a participação da professora coordenadora e de uma professora convidada, cujo tema focalizou a formação matemática do (futuro) professor pedagogo. As discussões sobre os saberes docentes e as necessidades formativas do professor, o necessário intercâmbio entre universidade e escola para a formação de professores e a urgência da implementação de políticas públicas que sigam essas direções foram profícuas.

Reflexões sobre o desenvolvimento do projeto

Para apresentar o trabalho desenvolvido nas oficinas⁹ do projeto de extensão “A matemática pela via da ludicidade”, serão utilizados excertos dos relatórios mensais das estudantes e da transcrição da entrevista final com cada professora. Para preservar o anonimato das participantes, as professoras serão identificadas como P1, P2 e P3 e P4¹⁰, as

9 Este texto não pretende apresentar os resultados da última ação do Projeto, referente ao evento “Evento de culminância do projeto de extensão *A Matemática pela via da ludicidade*”.

10 Ao longo do ano, houve grande rotatividade de professoras na escola e, dessa forma, contamos com a seguinte variação de docentes regentes: na sala do 5o ano A, passaram três professoras, duas no primeiro semestre e uma no segundo semestre, porém, pouco antes do encerramento das aulas, a terceira professora foi desligada da escola e, dessa forma, com ela não foi possível realizar a entrevista. A sala do 6o ano A

estudantes como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9¹¹ e os alunos que foram mencionados nos relatos e nas entrevistas com a letra inicial dos seus nomes. Ambas as docentes serão identificadas como PC (professora coordenadora) e PS (professora supervisora).

P1 era formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. Possuía 28 anos de experiência como professora de sala de apoio à aprendizagem¹² e sete anos como docente do 6º ano. P2 era formada em Pedagogia, com pós-graduação em Arte e em Atendimento Educacional Especializado. Possuía um ano de experiência como professora e sete meses como docente do 6º ano. P3 era formada em Letras e fez Pedagogia como segunda licenciatura. Como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental atuava desde 2009; porém, como pedagoga e professora regente de todas as áreas, 2019 foi seu primeiro ano.

De modo a estabelecer um diálogo organizado com a discussão teórica deste artigo, os excertos serão comentados separadamente em três grupos: 1 – Temporalidade do saber e “disposição pessoal” do (futuro) professor; 2 – Saberes contextuais da profissão docente e 3 – Formação mútua na interface entre escola e universidade.

1. Temporalidade do saber e “disposição pessoal” do (futuro) professor

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são temporais e isso implica que o professor carregue conhecimentos e vivências do passado e do presente para a profissão. As professoras e, sobretudo, as estudantes envolvidas no projeto, a partir da compreensão de temas matemáticos escolares e de “novas” possibilidades de trabalho para a sala de aula, puderam ressignificar parte de seus saberes matemáticos e o sentido do ensino de Matemática. Para as estudantes, devido aos encontros formativos do início e do meio do ano e aos encontros semanais parte destinados aos estudos para o planejamento das oficinas, ou seja, pelo fato de ter havido um contato mais estreito e intenso entre elas e o conhecimento matemático, a reelaboração paulatina dos saberes e a ressignificação do ensino da área foram verificadas ao longo do ano. Isto pode ser observado no relatório de E3 e E5 sobre o tema do módulo 4 das oficinas:

Quando soubemos que seriam trabalhadas expressões numéricas, ficamos temerosas, por ser um conteúdo que demanda domínio das operações matemáticas.

contou com uma única professora ao longo de todo o ano letivo; a sala do 6º ano B teve duas professoras, porém foi a segunda, que ingressou em maio, que acompanhou a maior parte das oficinas. Finalmente, a sala do 6º ano C também contou com duas professoras e, de forma semelhante à sala do 6º ano B, a segunda professora assumiu a turma em maio e pode acompanhar a maior parte das atividades do projeto. Assim, ao final do ano, somente três das quatro professoras concederam a entrevista.

11 Há nove estudantes, pois na sala de aula do 6º ano A, houve uma substituição no meio do ano. De fevereiro a junho, a atuação foi de E4 e de julho a dezembro, a atuação foi de E5.

12 A sala de apoio à aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá destina-se a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Português e Matemática e funciona no contraturno das aulas regulares.

Acredito que isso se dá pela falta de base matemática na Educação Básica, fato que até hoje reflete em nossas vidas. Mas o desafio foi aceito, pensamos que não houvesse conteúdos lúdicos para expressão numérica, mas as professoras PC e PS nos mostraram o contrário, e então desenvolvemos oficinas satisfatórias, quando ensinávamos os alunos e tirávamos suas dúvidas aprendíamos muito, sendo uma relação de aprendizado mútuo (E3 e E5, relatório do módulo 4).

A “disposição pessoal” (NÓVOA, 2017) para a prática docente na área da Matemática de estudantes de Pedagogia foi ativada a partir do momento em que houve a compreensão dos temas que seriam abordados nas oficinas. No caso do trabalho com expressões numéricas, desenvolvido nas salas do 6º ano, relembrar do tema e desmistificá-lo, isto é, compreendê-lo para além da memorização da regra de sinais e contextualizá-lo em problemas factíveis, foi fundamental para o desenvolvimento da “disposição pessoal” na realização das oficinas.

O mesmo foi verificado na compreensão dos agrupamentos do sistema de numeração decimal para a realização das operações de adição e subtração, com a utilização de materiais, principalmente entre as estudantes que ainda não haviam cursado a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática. Para E6 e E7, “[...] uma das maiores dificuldades enfrentadas por algumas de nós do projeto como um todo foi o ábaco, pois não tínhamos noção da relação entre unidade e dezena em uma conta armada, onde se transforma 10 unidades em 1 dezena e 10 dezenas em 1 centena etc.” (E6 e E7, relatório do módulo 1).

Outro exemplo de ampliação de sentido do conhecimento matemático consta no relatório de E8 e E9, referente ao último módulo de oficinas do projeto.

A terceira oficina ocorreu no dia 22/11/2019 e desta vez levamos problemas de lógica que não envolviam números, e foi bem interessante porque M. questionou: “se não tem números, não é matemática”, não nos admiramos, pois essa foi a ideia construída em nossas cabeças que a matemática é números e regras, quando na verdade ela está presente no nosso dia a dia muitas vezes de forma imperceptível. As crianças demoraram a responder, isso mostra como temos “preguiça” de pensar, porque pensar demanda tempo, esforço e fomos acostumados a ter respostas prontas, muitas vezes usando regras (E8 e E9, relatório do módulo 6).

Retomando parte de uma citação de Nóvoa (2017, p. 1121), que se refere à formação inicial do professor – “precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” –, é possível afirmar que, ao longo de 2019, o projeto “A Matemática pela via da ludicidade” possibilitou às estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia esse espaço e esse tempo mencionados pelo autor, nos quais se desenvolveram saberes de diferentes ordens: (a) desmistificação dos temas matemáticos e, conseqüentemente, conhecimento de relações entre eles; (b) compreensão das demandas

cotidianas de uma sala de aula; (c) interpretação do pensamento matemático dos alunos e (d) desenvolvimento das relações interpessoais.

Quanto às professoras, a revelação de que a Matemática sempre foi um obstáculo na escolaridade e na formação docente esteve presente nas três entrevistas. Um trecho da entrevista com P2 pode exemplificar essa percepção comum a todas.

[...] eu acho que a oficina veio para desmistificar uma geração como a minha, cheia de insegurança e de traumas com relação à Matemática. A minha geração foi assim; a gente tinha que mostrar o que sabia da forma decorada, a gente não tinha segurança para trabalhar com os números (P2, entrevista final).

Embora a participação das professoras tenha sido menos intensa, no sentido de que foram as estudantes as mais envolvidas no planejamento e na condução das oficinas, o convívio semanal com as ações do projeto permitiu às docentes uma possibilidade de resignificação do ensino da Matemática. O comentário das três professoras a esse respeito foi o de que elas aprenderam tanto quanto ou mais que os alunos.

Eu vejo não somente para o aluno, eu aprendi um monte de coisa, porque a questão com a Matemática envolve terror por causa da forma como nós fomos ensinados e quando vocês vieram com essa proposta, vocês me ensinaram uma outra forma, às vezes a criança quer o cálculo mental e a gente força colocar no papel, exigindo o registro da conta (P1, entrevista final).

As aulas de Matemática de P1, mesmo após vários anos de magistério, tinham como foco o algoritmo das quatro operações e, ao estabelecer contato com as estratégias pessoais dos alunos no registro para a resolução de atividades de cálculo mental, a docente ficou sobressaltada no primeiro momento, uma vez que não havia uma única forma de resolver os cálculos. Imbernón (2010) denominaria essa reação de um pequeno “curto-circuito”, porém, na semana seguinte, a docente já demonstrou estar familiarizada com a ideia e passou a ter mais interesse pelas atividades.

P2, em vários momentos da entrevista, destacou o quanto aprendeu até mais do que seus próprios alunos.

E sendo muito sincera, eu acho que a oficina contribuiu mais para mim como educadora do que para os alunos, porque, como P1¹³ falou, a gente vem de uma geração que é assim, a ferro e fogo, por exemplo, trabalhar com a calculadora, jamais! (P2, entrevista final).

13 P2 participou de parte da entrevista com P1 pelo fato de ambas estarem em hora-atividade no mesmo dia.

Além da ruptura com a Matemática do passado, P3, a professora de Língua Portuguesa, provavelmente devido a sua formação na primeira graduação, foi a docente que mais enfatizou a aquisição de saberes matemáticos.

[...] eu aprendi várias formas com a oficina de Matemática, ela me ajudou muito, me mostrou meios de ver a Matemática, fazer a leitura da Matemática de outras formas. Achei uma forma bem rica de ver a Matemática, sem o lado pesado do número, aquele peso... achei bem interessantes as formas diferenciadas que as meninas traziam para a sala... me encantei na verdade, eu aprendi bastante (P3, entrevista final).

É certo que a visão das participantes do projeto sobre o ensino de Matemática mudou. Tanto estudantes como professoras puderam romper com a ideia de que a Matemática escolar acontece apenas pela via do ensino das “contas armadas”, com explicações do professor e a realização de atividades no livro didático e no caderno.

Aí a gente destaca o R. Eu descobri que a forma do R. aprender não é a forma tradicional, o desempenho dele eleva de maneira efetiva na ludicidade, no brincar aprendendo, fazer ele pensar nas possibilidades, tudo ele faz assim agora. Por exemplo, se é 50%, 50% já vai dar isso, então vai dar mais ou menos aquilo, então ele busca agora na sala, em qualquer momento, o raciocínio através da lógica, fazendo relações (P3, entrevista final).

P3, por exemplo, reconheceu que na sala de aula há espaço para o lúdico e para as interações, o que é promissor. No entanto, do ponto de vista da formação contínua, para docentes pedagogos, especialmente os que lecionam no segundo ciclo, seria necessário contatar os temas matemáticos explorados nesses anos de escolaridade por um tempo mais duradouro, no sentido de compreendê-los, estabelecer relações entre eles, pensar em propostas fecundas e interpretar as formas de raciocínio dos alunos na realização das atividades.

2 – Saberes contextuais da profissão docente

De acordo com Tardif (2014), os saberes dos professores são contextuais, isto é, estão diretamente relacionados ao trabalho e isso pôde ser verificado, sobretudo, em comentários das professoras na entrevista final. Dimensões do trabalho docente, sejam elas gestacionais, de organização e condução das dinâmicas de uma sala de aula heterogênea, com alunos em diferentes estágios cognitivos e emocionais, ou “burocráticas”, de preenchimento de diários e preparação dos alunos para a realização de avaliações institucionais, foram apontadas pelas docentes.

Na entrevista final, evidencia-se que os saberes das professoras foram mobilizados no contexto e pelo contexto das oficinas. Embora as propostas de atividade fossem deta-

lhadamente planejadas e apresentadas pelas estudantes, com orientação das docentes da universidade, a participação das professoras no momento das oficinas era quase sempre ativa, sobretudo depois dos dois primeiros módulos. Dessa forma, saberes docentes, decorrentes da ruptura de visão de Matemática e seu ensino foram constituídos ao longo do ano de realização do projeto.

P2 buscou utilizar dinâmicas semelhantes em suas aulas de Matemática.

Nossas aulas de Matemática têm sido muito interessantes por conta disso, porque agora eles querem pensar de forma diferente para chegar ao mesmo resultado. Eu vejo os alunos empolgados e preocupados em querer saber mais, em querer mais a prática, a aula, o ensino, há um anseio, porque superaram aquele bloqueio que existia, hoje eles se sentem mais seguros (P2, entrevista final).

E P1 reconheceu a importância das “discussões” matemáticas para o desenvolvimento de alunos considerados com dificuldades na área.

Eu me lembro bem do dia da oficina de frações, da história das tortas. Ninguém conseguia achar o preço dos pedaços das tortas e o L. na hora disse: é tanto! L. fazia cálculo mental? Fração? De jeito nenhum. E hoje ele tá se achando e fala: professora, vou sentar com fulano para ajudar. Foi muito bom! Como as oficinas ajudaram até na sua autoestima! (P1, entrevista final).

Quanto às estudantes, os saberes contextuais estão relacionados ao curso de graduação e às experiências que ele oferece. Por exemplo, uma das estudantes havia participado de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano anterior e vivenciado a prática da sala de aula. No entanto, a maioria não havia passado pelas disciplinas de estágio obrigatório, nem mesmo entrado em uma sala de aula. Dessa forma, o desenvolvimento dos saberes contextuais estava menos atrelado a experiências práticas ou propriamente ao trabalho, e mais voltado à resignificação das aprendizagens vivenciadas nas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Todos estes trabalhos desenvolvidos na escola com as crianças por meio do projeto nos proporcionaram um crescimento e aprimoramento dos saberes já adquiridos em sala no curso de Pedagogia da UFMT, onde pudemos unir teoria e prática, agregando valiosos conhecimentos e inestimáveis experiências em nossa formação. O projeto enriquecerá nossos saberes, pois o contato com a sala de aula e as crianças nos aproxima da realidade e nos ajuda a contextualizar e problematizar este ambiente, onde ainda é possível discutir com as professoras que nos dão suporte para nossos primeiros passos (E1 e E2, relatório do módulo 1).

Saberes do contexto prático ou do trabalho também se referem às exigências que o professor enfrenta para lidar com o que, neste texto, foi denominado por burocracias peda-

gógicas. Esses saberes são de diferentes naturezas, dentre eles: (a) o saber interpretativo dos dispositivos oficiais, para compreender o sentido das políticas públicas nas quais o docente muitas vezes é obrigado a se submeter; (b) o saber emocional, para não substituir a “disposição pessoal” para ensinar por mecanismos públicos de controle da profissão, ou seja, não considerar o treino para avaliações externas mais importante que uma boa aula de Matemática e (c) o saber prático-conciliatório, para não deixar de atender às demandas burocráticas da gestão da escola ou das Secretarias sem, ao mesmo tempo, ficar impedido de incrementar suas aulas com práticas provenientes de experiências exitosas. Duas professoras mencionaram o currículo nacional e as avaliações institucionais como parte dos dispositivos que guiam suas ações de sala de aula.

P2, referindo-se ao planejamento quinzenal exigido pelos gestores, apontou o nível de detalhamento das atividades elaboradas de acordo com as dificuldades dos alunos e das habilidades da BNCC.

[...] principalmente agora com essa exigência da BNCC em nosso diário, a gente precisa sempre estar apontando estratégias porque nem todo mundo aprende do mesmo jeito e no mesmo tempo (P2, entrevista final).

Ainda, sobre a influência das avaliações externas na prática docente, P3 afirmou:

E nem o próprio gestor sabe, pois na maioria das vezes não sabe. Ele fala “ah, faz assim ou fez assado” e depois diz que tem uma prova e fala que para aquela prova a gente precisa de aprovação dos alunos e se virem! A gente não pode perder pontuações, a gente fica desesperada. Querendo ou não, voltamos ao ensino tradicional, porque se a particular trabalha o tradicional, por que a pública não vai trabalhar? (P3, entrevista final).

Lendo o excerto da fala de P3, podemos deduzir que os saberes docentes contextuais também são fruto dos não-saberes dos gestores ou de outros profissionais das instâncias educacionais, ou seja, o professor é o ponto focal e final de implementação das políticas públicas, conseguindo ele executá-las ou não. Como esse profissional ainda pode ser concebido como alguém sem ou de poucos saberes? Além de conhecer o que e como vai ensinar e gerir uma sala de aula plural, ainda precisa se apropriar de mecanismos institucionais que, muitas vezes, sintetizam e traduzem todo o trabalho de um ano letivo nos resultados de um único instrumento de avaliação. Conforme as palavras de P3, para intensificar a gravidade do cenário, é preciso ter como referência as escolas privadas, pois a crença de que nelas tudo funciona ainda prevalece. Sem dúvida alguma, o cenário de cumprimento das burocracias pedagógicas interferiu na definição dos temas dos módulos das oficinas, o que pode ser observado no relatório do módulo 4 de uma das duplas de estudantes.

Na reunião com a professora regente, foi apresentada a proposta de desenvolver um módulo sobre medidas, contudo a mesma nos mostrou a dificuldade da turma no conteúdo sobre expressões numéricas e enfatizou que durante o módulo a turma estaria fazendo uma prova e este conteúdo estaria muito presente. Dessa forma, acatamos a necessidade da turma, e fomos em busca de ideias e jogos para a formulação das oficinas (E3 e E5, relatório do módulo 4).

3 – Formação mútua na interface entre escola e universidade

Neste último grupo de excertos dos relatórios das estudantes e das entrevistas com as professoras, destacam-se enunciações que revelam a importância do intercâmbio e da colaboração entre a escola e a universidade nas ações formativas.

Primeiramente apresenta-se um trecho da entrevista com P1 para ilustrar o desejo do professor por um espaço formativo que reconheça o seu valor, no qual todos tenham o estatuto de formador: estudantes, professores da escola e docentes da universidade.

Na universidade, tem muita gente que tem um olhar para a gente como meros pedagogos, mas vocês têm um outro olhar. Um olhar de quem pede: “me passa um pouco o que você sabe também, pois vamos associar e fazer o melhor”. Conversando com outras professoras, vimos sempre essa simplicidade de vocês, professoras da universidade. Eu conheço muitos professores com mestrado e doutorado que têm um ar de superioridade e às vezes a mera pedagoga, que só tem uma especialização, com sua experiência, pode compartilhar e mudar. E foi isso que aconteceu em nossa sala. Essa troca de experiências aconteceu. [...] De todas as visões que eu já tive experiência, essa visão foi muito positiva. Não sei quem era aluno, quem era o mestre, pois ali estava todo mundo integrado no mesmo processo de ajudar as crianças (P1, entrevista final).

O respeito pelo outro foi um dos princípios fundantes das ações do projeto, pois, desde o início, conversávamos, na universidade, sobre a diversidade de professores e alunos que possivelmente encontraríamos na escola e que todos, cada um com seus saberes e não-saberes, deveriam receber igualdade de tratamento.

Nóvoa destaca que para a formação de professores possa, de fato, dar passos adiante, é preciso que seja dada igual dignidade a todos os intervenientes.

É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta (NOVÓA, 2017, p. 1117).

Dessa forma, não basta levar a universidade à escola para a reprodução de teorias na sala de aula, tampouco levar a escola à universidade para a discussão sobre práticas descontextualizadas e “sem vida”, e sim propor a formação do que Nóvoa (2017) denomina

de “lugar de encontro” ou “terceiro lugar”. “Ao sugerir a criação de um lugar de encontro, não estou a falar de uma adição ou de uma soma. O encontro de $1 + 1$ produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes. Neste lugar produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos” (NÓVOA, 2017, p.1106 e 1107).

P1 ainda destacou sua experiência de formação com outras instituições de ensino superior, que eram contrárias à ideia de composição de um espaço de diálogo entre a universidade e a escola.

Eu já tive experiência em outras escolas, de outras faculdades, que vieram já com um pacote pronto dizendo o que seria trabalhado, pois já haviam feito um levantamento das necessidades dos alunos e aí eu me perguntava: mas qual a necessidade dessa turma? Não se preocuparam com isso... foram oficinas ótimas, mas distantes da realidade, diferente da forma que vocês fizeram, querendo saber as dificuldades dos alunos (P1, entrevista final).

A constituição de um “terceiro lugar” é um processo que se constrói aos poucos. A confiança, uns nos outros, desenvolve-se com o tempo. No início, é compreensível que haja disputa de saberes entre os envolvidos, pois a comparação de desempenho entre profissionais é algo naturalmente estabelecido pelo mercado de trabalho e aqueles que parecem “saber mais” ficam em evidência. No relatório das estudantes E8 e E9, elaborado no primeiro mês de atividades, há um trecho que se refere à falta de conhecimento matemático da professora regente que antecedeu P3, no mês de abril: “a nossa chegada fez com que ela aprendesse muito mais conosco, pois seu método era tradicional. Quando ela ouviu sobre a transformação (referindo-se aos agrupamentos decimais no ábaco), percebemos sua admiração em enxergar outras possibilidades de ensinar” (E8 e E9, relatório do módulo 1).

Na entrevista com P3, que reconheceu sua fragilidade nas aulas de Matemática, devido a sua formação inicial e o quanto aprendeu com a dupla de estudantes, E9 teve uma participação e, embora não estivesse se referindo à professora do início do ano, fez um comentário que realmente demonstrou reconstrução de sentido da prática docente.

Houve muita aprendizagem. Esta oportunidade de estar na sala com você (P3) e com as crianças foi uma experiência bem enriquecedora para a nossa formação, porque futuramente a gente estará aí também nesse espaço. Então a gente aprende muito com você, a gente aprende muito com as crianças, como funciona uma escola e que nem sempre o que a gente planeja dá certo fazer, mas aí vai usando o plano B ou o plano C (E9, participação na entrevista final com P3).

Ainda para se referir à constituição gradual de uma “comunidade de profissionais docentes”, duas estudantes destacaram a mudança positiva de participação da professora após a primeira oficina do primeiro módulo.

Infelizmente a professora não participou das oficinas, ela aproveitava o tempo para fazer outros trabalhos pendentes, mas quando precisávamos dividir a sala ou quando perdíamos o controle dos alunos, ela sempre intervia, assim como no final de todas as oficinas ela vinha até nós para falar o que achou e quais alunos tínhamos que ajudar mais (E3 e E4, relatório do módulo 2).

De fato, nos dois primeiros módulos de oficinas, houve um distanciamento maior das professoras, pois a proposta ainda era concebida como “algo de fora”, que adentrava a sala de aula. No excerto do relato de E3 e E4, nota-se que a professora interferia nos momentos de controle da indisciplina ou agitação da turma, mas não se envolvia nos encaminhamentos das atividades. Isso foi sendo modificado com o passar dos meses, na medida em que a confiança entre professores da escola, duplas de estudantes e docentes da universidade se estabelecia. No relatório do penúltimo módulo, E3 e E4 destacaram uma reação diferente da mesma professora.

[...] percebemos que P1 se interessou bastante nas atividades que desenvolvemos, sempre que precisava fazia sua intervenção para ajudar os alunos na compreensão do que estava sendo ensinado (E3 e E4, relatório do módulo 5).

Indubitavelmente, o processo de composição de comunidades formativas, além de gradual, é pessoal. Cada um que compõe esse “novo lugar” tem um passado pessoal e profissional muito particular e reage diferentemente às novas ideias. E1 e E2 se referiram à professora regente (neste caso, foi a terceira das três professoras que assumiram a sala do 5º ano e a que participou de metade dos módulos) como alguém engajada desde o início nas atividades, diferentemente de P1.

A professora regente participou em todos os momentos das oficinas, nos informando de como cada aluno compreende melhor as propostas que levávamos semanalmente. Ela dava sua contribuição nas oficinas sempre que achava pertinente, sempre que necessário utilizou e-mail e mensagem de WhatsApp para falar conosco e trocar materiais com a gente (E1 e E2, relatório do módulo 5).

Um segundo aspecto pertencente a esse grupo de excertos – diretamente relacionado ao anterior – refere-se à reconstrução dos saberes docentes. Ainda que as atividades fossem planejadas, sobretudo pelas estudantes, o desenvolvimento conjunto das oficinas foi o momento principal de concretização da parceria e da mobilização mútua de saberes. P1 apresentou, em sua fala, os reflexos dessa parceria em sua prática docente.

Há uma diferença entre eu ir lá no YouTube ou no Google, puxar um jogo e trazer para a minha sala. Essa é uma realidade. Agora, o que eu participei junto com vocês em cima daquele jogo que vocês trouxeram para a sala, é um outro olhar. Então hoje tudo o que eu for trabalhar, eu vou lembrar do que nós trabalhamos. Hoje, o

meu olhar é diferente e as minhas atividades serão diferentes, porque a gente vê que é diferente o aprendizado (P1, entrevista final).

Uma das professoras mencionou o termo encantamento ao se referir a esse processo de reconstrução, afirmando “Eu fiquei encantada em saber que há muitos jeitos de ensinar o mesmo assunto” (P2, entrevista final). Outra professora (a que antecedeu P2 e permaneceu somente dois meses no 6º ano) expôs suas angústias em trabalhar com alunos do segundo ciclo, logo na primeira reunião com a dupla de estudantes e as docentes da universidade, uma vez que sua experiência era com o segmento da educação infantil.

E, para as estudantes do curso de formação inicial de professores, o constante compartilhamento das ações e a consequente troca de experiências possibilitaram a reconstrução do ensino de Matemática vivenciado nos anos de escola, a construção de saberes da prática docente e o desenvolvimento da “disposição pessoal” para a futura profissão. E3 e E5, a caminho da segunda metade do projeto, expressaram essa ideia.

Poder compartilhar com as outras alunas e com as professoras do projeto aquilo que estamos vivenciando em sala de aula é de suma importância para o nosso crescimento, pois, aos nossos olhos é visto como um momento de ajuda compartilhada. Além do mais, o momento para a elaboração das oficinas, poder dividir as ideias com todas, principalmente com as professoras, nos ajuda a ter mais confiança para ajudar os alunos nas suas dificuldades (E3 e E5, relatório do módulo 3).

A ideia de permeabilidade entre escola e universidade, defendida por Nóvoa (2009), isto é, o entrelaçamento de saberes criados e desenvolvidos em ambas as instâncias, pode definir políticas públicas de formação de professores que avancem na direção de mudanças efetivas. De acordo com o autor, “não haverá nenhuma mudança significativa se a *comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores* não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 17, destaque do autor).

CONCLUSÃO

A realização do projeto de extensão “A Matemática pela via da ludicidade” possibilitou aprofundar as reflexões acerca da parceria entre universidade e escola nas ações de formação de professores.

Um primeiro aspecto a ser destacado se refere à validação da sala de aula como o principal cenário do ambiente formativo, na qual e a partir da qual pode-se desenvolver saberes docentes. O professor ou o futuro professor que recebe instruções prescritivas sobre a prática docente – ou como afirma P1, um “pacote pronto” do que fazer – é duplamente aviltado: primeiramente pelo desrespeito por ser considerado um recipiente vazio, que precisa ser preenchido até o topo e, em segundo lugar, pelos “curtos-circuitos” que sofre e a consequente decepção por não conseguir realizar o proposto.

É inegável a referência à sala de aula nas ações formativas, de modo que professores e futuros professores dialoguem sobre as melhores estratégias para compreender e ensinar um conteúdo, por exemplo, matemático, e interpretar como o aluno pensa, de modo a ajudá-lo a superar obstáculos e avançar em sua escolaridade. Dessa forma, o primeiro aspecto-síntese da experiência do projeto se refere à contextualização da formação de professores, tão comentada pelos autores citados neste texto.

Um segundo ponto diz respeito à necessidade de os pesquisadores proporem experiências extensionistas e/ou de pesquisa, que sejam ainda mais eficientes nas possibilidades de permanência do professor em exercício nas ações formativas. De acordo com o depoimento das professoras e da observação de momentos do planejamento e do desenvolvimento das oficinas, o docente ainda se vê como um sujeito que recebe o que é produzido na universidade, mesmo quando é considerado nas decisões. Isso pode ser explicado por duas razões: falta de tempo para ir além do que é exigido do ponto de vista institucional e desmotivação (ausência de “disposição pessoal”), frente ao fosso entre o que ele sabe fazer na sala de aula – neste caso, com a Matemática – e um ensino mais atualizado e dinâmico. A primeira razão tem uma natureza macro, na medida em que o professor é funcionário de uma instituição pública ou privada, sujeito a determinações de e para um coletivo.

Considerando as instituições públicas, faz-se necessário, portanto, o planejamento de ações formativas que indiquem mudanças nas políticas públicas. Pouco vale o professor de uma determinada escola envolver-se em uma prática formativa exitosa se, passado o primeiro mês, ele precisa interrompê-la para atender às demandas de um calendário institucional. A parceria entre universidade e escola não ocorre somente com o professor, mas com todos os profissionais envolvidos no projeto político-pedagógico da instituição que, por sua vez, submete-se às exigências das secretarias municipais ou estaduais de educação. Com isso, projetos que dialoguem com as ações formativas de instâncias superiores, na busca de apoio institucional e de uma interlocução mais ampla, podem se constituir em “passos” para um movimento de mudança de cenário. De acordo com Nóvoa (2009, p. 24), “É preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido”.

A segunda razão para a rara presença ou descontinuidade do professor em ações formativas (referente à desmotivação, que parte da distância entre suas práticas habituais e possibilidades de mudança) merece ser enfrentada, inicialmente, com respeito pelo que o docente é, pensa e faz. A conquista de confiança no outro e, sobretudo, em si mesmo e na própria capacidade de mudança, é um processo, mais aligeirado para alguns, mais prolongado para outros. Passaram-se, ao menos, dois meses de projeto para as professoras regentes, normalmente habituadas com um ensino “silencioso” e de carteiras enfileiradas, reconhecerem que, ao permitir que o aluno se expresse, discutindo suas estratégias de resolução para uma determinada situação-problema com os colegas, em pequenos grupos,

ou indo ao quadro demonstrá-las no coletivo, a aprendizagem da Matemática ocorre de forma mais fluida e prazerosa. E, nessa reconstrução gradual da concepção de ensino, foram alguns os momentos de desconfiança e descrença. Em um primeiro momento, a professora somente observou; em um segundo momento, participou das atividades, corrigindo os alunos em seus erros; em um terceiro momento, procurou incitar os alunos a participarem, sobretudo, aqueles que quase nunca falavam, e, finalmente, conduziu autonomamente momentos de interação entre ela e os alunos.

Do ponto de vista da formação inicial, defende-se a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura. Coordenadores e docentes dos cursos de Licenciatura têm um importante trabalho pela frente, no sentido de definirem ações que aproximem a escola da universidade e a universidade da escola, que possam ir além da carga horária das disciplinas de estágio supervisionado e de projetos de extensão pontuais, desenvolvidos por um ou outro professor. Ademais, desde o primeiro ano de curso, a “disposição pessoal” para a profissão deve ser estimulada e isso certamente envolve a atualização das ementas das disciplinas.

Para as estudantes que participaram do projeto, o “ganho” formativo foi inestimável. No entanto, vale destacar que houve impedimento de participação de estudantes que, no início do ano, desejavam compor a equipe, devido à falta de disponibilidade para desenvolver atividades no contraturno das aulas na universidade. Muitos estudantes trabalhavam no período da manhã e não puderam se candidatar a participantes do projeto. Essa é mais uma razão da necessidade de existência de ações de interlocução entre a universidade e a escola na composição das práticas regulares dos cursos.

Com o encerramento das atividades do projeto, não houve o acompanhamento dos professores em suas respectivas salas de aula no ano seguinte, porém, espera-se que os momentos de contato com a Matemática e suas possibilidades de ensino, vivenciados no projeto, tenham deixado marcas positivas na constituição de seus saberes, agregando aprendizado na formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ANDRÉ, M. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/606/587>. Acesso em: 22 jun. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 255-277.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. G.; SANTOS, V. M. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 35-49, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5361/4020>. Acesso em: 22 jun. 2022.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NA REDE DE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

TEACHER'S WORKING CONDITIONS IN EXCLUSIVE AND FULL-TIME DEDICATION SERVICE IN THE SÃO PAULO STATE'S EDUCATION SYSTEM

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE EN RÉGIMEN DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA E COMPLETA EN LA RED ESTADUAL DE ENSEÑANZA DE SÃO PAULO

Zelina Cardoso Grund

<http://orcid.org/0000-0002-4451-3444>

Cláudia da Mota Darós Parente

<https://orcid.org/0000-0003-0250-8935>

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI). Para análise da temática foi realizada pesquisa bibliográfica e documental sobre o PEI e, em especial, sobre suas estratégias e diretrizes em relação à jornada de trabalho docente em RDPI. Além disso, foram desenvolvidas duas pesquisas de levantamento de opinião (*survey*): uma dirigida a gestores e outra dirigida a professores. A pesquisa possibilitou analisar as condições de trabalho dos profissionais que atuam em RDPI, com foco nos seguintes aspectos: contribuições do RDPI e da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) para o trabalho docente; aspectos positivos e negativos do RDPI; motivos de desistência e exclusão de docentes em RDPI. A pesquisa mostrou que, na visão dos participantes da pesquisa, a valorização dos profissionais da educação, um dos princípios constitucionais, tem se materializado por meio da implementação do RDPI nas escolas participantes do PEI, ainda que sejam ações residuais, que não abrangem a totalidade das escolas e professores da rede estadual de ensino de São Paulo.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Jornada de trabalho. Regime de Dedicção Plena e Integral. Rede estadual de ensino de São Paulo.

Abstract: The article aims to analyze the changes that occurred in the teacher's working conditions after the implementation of the Exclusive and Full-time Dedication Service ("RDPI") in the context of the Integral Education Program ("PEI"). For the analysis of the theme, bibliographical and documentary research was carried out on the PEI and, in particular, on its strategies and guidelines in relation to the teaching workload in RDPI. In addition, two surveys have been developed: one aimed at school principals and another aimed at teachers. The research made it possible to analyze the working conditions of professionals working in RDPI, focusing on

the following aspects: contributions of RDPI and Exclusive and Full-time Dedication Bonus (“GDPI”) to teaching work; positive and negative aspects of RDPI; reasons for dropout and exclusion of teachers in RDPI. The research showed that, in the view of the research participants, the valorization of education professionals, one of the constitutional principles, has materialized through the implementation of the RDPI in schools participating in the PEI, even though they are residual actions, which do not cover the whole schools and teachers in the São Paulo State’s education system.

Keywords: Teacher’s Working Conditions. Working Hours. Exclusive and Full-Time Dedication Service. São Paulo State’s education system.

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar los cambios que ocurrieron en las condiciones de trabajo docente después de la implementación del Régimen de Dedicación Plena y Completa (“RDPI”) en el contexto del Programa de Enseñanza Integral (PEI). Para el análisis del tema, se realizó una investigación bibliográfica y documental sobre el PEI y, en particular, sobre sus estrategias y directrices en relación con la carga de trabajo docente en RDPI. Además, se han desarrollado dos encuestas: una dirigida a directores y otra dirigida a docentes. La investigación permitió analizar las condiciones laborales de los profesionales que trabajan en RDPI, centrándose en los siguientes aspectos: contribuciones del RDPI y Gratificación de Dedicación Plena y Completa (GDPI) al trabajo docente; aspectos positivos y negativos del RDPI; motivos de abandono y exclusión de docentes en RDPI. La investigación mostró que, en la opinión de los participantes de la investigación, la valorización de los profesionales de la educación, uno de los principios constitucionales, se ha materializado a través de la implementación del RDPI en las escuelas que participan del PEI, a pesar de que son acciones residuales que no cubren el conjunto de escuelas y docentes de la red estadual de enseñanza de São Paulo.

Palabras clave: Condiciones de trabajo docente. Jornada laboral. Régimen de dedicación Plena y Completa. Red estadual de enseñanza de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

A temática do trabalho docente tem sido alvo de pesquisas acadêmicas no contexto brasileiro com diferentes enfoques, entre os quais, aspectos da carreira docente (GATTI *et al*, 2009) e condições do trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Alguns desses estudos analisam as políticas educacionais recentes e seus vínculos com o gerencialismo e com as estratégias da Nova Gestão Pública (OLIVEIRA, 2015). Em função das alterações promovidas na gestão pública, com consequências na gestão educacional, há uma tendência em atribuir os resultados dos indicadores educacionais apenas ao professor. Muitas vezes, os resultados das avaliações externas não levam em consideração as condições de trabalho oferecidas aos educadores e a ampliação de suas atribuições ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2004; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; MORAN, 2015).

Nas últimas décadas, a legislação brasileira promoveu algumas medidas que buscam melhorar a carreira e as condições de trabalho docente, mas a sua efetivação depende da formulação e da implementação de políticas públicas na área. A Lei n. 11.738 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, estabelecendo que, na composição da jornada de trabalho, deve ser observado “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, art. 2º, § 4º). A Resolução n. 2 do

Conselho Nacional de Educação fixou Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, determinando que os Planos de Carreira devem observar alguns princípios: “jornada de trabalho preferencialmente em **tempo integral** de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais [...]; incentivo à **dedicação exclusiva** em uma única unidade escolar [...]” (BRASIL, 2009, art. 4º, grifo nosso).

Lamentavelmente, em função dos baixos salários, muitos docentes ampliam sua jornada de trabalho como forma de melhorar seus proventos. Essa possibilidade tem sido assegurada à categoria docente há muito tempo na história da educação brasileira e continua prevista na Constituição Federal de 1988, já que permite aos professores acúmulo de cargos públicos (BRASIL, 1988, art. 37). Ressalta-se, entretanto, conforme Duarte (2011, p. 172), que a possibilidade de o professor exercer dois cargos no setor público é viável em razão de não se tratar de “[...] trabalho de dedicação exclusiva. Os docentes podem trabalhar em mais de uma rede ao mesmo tempo (estadual, municipal ou privada), ou mesmo dobrar o turno em uma mesma rede”.

Apesar das diretrizes legais, os problemas em relação ao trabalho docente permanecem no contexto brasileiro, evidenciando que os avanços legais são lentos, assim como a sua tradução em políticas públicas que precisam, reiteradamente, reforçar o princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V). Mais de 25 anos após a promulgação da Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação ainda traz como metas:

Meta 17: **valorizar os(as) profissionais** do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente [...]. Meta 18 – **assegurar [...] a existência de planos de Carreira** para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional [...] (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Pesquisas empíricas vêm revelando a realidade das condições de trabalho docente na atualidade e justificam a proposição de tais metas. Um estudo sobre as condições de trabalho de professores em sete estados brasileiros (Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás) mostrou que 41,8% dos professores do ensino médio e 41,1% dos professores do ensino fundamental precisam trabalhar em duas escolas; 5,8% e 2,1% dos professores das duas etapas da educação básica, respectivamente, completam as suas jornadas de trabalho em quatro ou mais unidades escolares. O estudo também mostrou que as atividades docentes ultrapassam a sala de aula, ou seja, 72% dos professores levam atividades de trabalho para casa (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

No Estado de São Paulo, cenário da nossa investigação, em 2012, em meio à criação do Programa Ensino Integral (PEI), foi instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) a uma parcela dos professores da rede estadual de ensino. O PEI surgiu num contexto de expansão de políticas de ampliação da jornada escolar dos alunos da educação básica (educação em tempo integral), o que foi reforçado pela meta 6 do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação (BRASIL, 2014; SÃO PAULO, 2016).

O que chama a atenção nas estratégias do PEI, entre outros elementos, é a articulação entre a jornada escolar do aluno e a jornada de trabalho do professor. Diferentemente de muitas políticas de educação em tempo integral formuladas e implementadas no Brasil nas últimas décadas (MOLL *et al*, 2012; PARENTE, 2016; 2018), o PEI definiu estratégias que alteram a jornada de trabalho docente por meio da implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral em uma única unidade escolar.

Expostas essas considerações iniciais, o objetivo deste artigo é analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral no contexto do Programa Ensino Integral, na rede estadual de ensino de São Paulo. Para isso, além de pesquisa bibliográfica e documental, foram realizadas duas pesquisas de levantamento (*survey*), de modo a captar a percepção de gestores e professores sobre as mudanças nas condições de trabalho docente após a implementação do RDPI.

2 JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A rede estadual de ensino de São Paulo, a maior do país, é composta por 5.741 escolas que atendem cerca de 3,5 milhões de alunos e onde trabalham 193.299 professores¹. Várias pesquisas têm utilizado a rede estadual de ensino paulista como cenário de investigação, ora focalizando aspectos da política educacional (RAMOS, 2013; 2016; PARENTE, 2016), ora analisando elementos das condições de trabalho docente (NOVAES, 2009; MOURA, 2013).

Atualmente, o Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo, documento norteador da política educacional no Estado e aprovado pela Lei n. 16.279, estabelece várias estratégias relativas à formação, aos planos de carreira, às condições de trabalho e à jornada de trabalho dos professores da educação básica (SÃO PAULO, 2016).

Sobre a jornada de trabalho docente, desde 1997, há normatização por meio da Lei Complementar n. 836, atualizada até a Lei Complementar n. 1.319 (SÃO PAULO, 1997; 2018), que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Quanto à carga horária de trabalho, a

1 Informações disponíveis em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar> Acesso em: 15 jun. 2020.

legislação a define como “o conjunto de horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente” (SÃO PAULO, 1997, art. 12, § 1º). No caso de acúmulo de cargo, previsto constitucionalmente, a legislação paulista estabelece que,

Na hipótese de acumulação de dois cargos ou funções docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo ou função docente, a carga horária total da acumulação não poderá ultrapassar o limite de 65 (sessenta e cinco) horas semanais. (SÃO PAULO, 1997; 2013a, art. 3º, inciso II, alínea “a”, § 2º).

Adicionalmente, a Resolução SE n. 8, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sistematiza os diferentes tipos de jornada de trabalho docente:

- I – Jornada Integral de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);
- II – Jornada Básica de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);
- III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);
- IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos). (SÃO PAULO, 2012b)

No entanto, as horas de trabalho pedagógico (5 horas semanais), destinadas às atividades coletivas e à preparação de aulas e avaliação aos alunos (SÃO PAULO, 1997, art. 10, inciso I, alínea “b”), são insuficientes para o desenvolvimento do trabalho dos professores em virtude de muitos fatores, entre os quais, aumento de suas atribuições.

O Regime de Dedicção Plena e Integral, criado em 2012 no contexto de implementação do Programa Ensino Integral, propõe uma jornada de trabalho docente de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Neste artigo, interessa compreender as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a sua implementação.

3 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: ARTICULANDO JORNADA DE TRABALHO DOCENTE À JORNADA DO ALUNO

Uma análise histórica da rede estadual de ensino paulista identificou que, no contexto de formulação e implementação de alguns programas que alteraram a jornada do aluno, também houve alterações na jornada de trabalho do professor, a exemplo dos Ginásios Vocacionais, implementados na década de 1960; do Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, implementado na década de 1980; e do Programa Escola-Padrão, na década de 1990.

Nos ginásios vocacionais, a jornada dos alunos era de 33 a 44 horas semanais (6 a 8 horas diárias) e o regime de trabalho dos professores e orientadores foi inicialmente

de 36 horas semanais e depois passou para 40 e 44 horas semanais (SÃO PAULO, 1961; MASCELLANI, 2010).

No Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, a jornada escolar do aluno era de 6 horas diárias e ao docente eram atribuídas 40 horas-aula semanais em uma única escola (SÃO PAULO, 1988; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005).

No Projeto Escola-Padrão, no período diurno, o aluno tinha 6 horas-aula e no período noturno, 5 horas-aula (SÃO PAULO, 1994). No que se refere ao trabalho docente, foi instituído o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPE) aos integrantes do Quadro do Magistério que atuavam no projeto, os quais também faziam jus a uma gratificação de 30% no período diurno e 20% período noturno (SÃO PAULO, 1991a; 1991b). A jornada de trabalho docente tinha várias nuances a depender do turno e da etapa. No período diurno, por exemplo, o professor I (anos iniciais do ensino fundamental) tinha uma jornada integral de 44 horas, sendo 30 horas-aula em sala de aula (SÃO PAULO, 1991c).

Decorridas duas décadas, com a implementação do Programa Ensino Integral a partir de 2012, a ideia de articular jornada de trabalho do professor à jornada do aluno ressuruiu na rede estadual de ensino paulista. O Decreto n. 57.571, que instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, foi proposto com a finalidade de “[...] promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011, art. 1º) e deu os subsídios necessários à implementação do PEI. No programa instituído pelo referido decreto foram pautadas ações de curto e médio prazo, sustentadas por alguns pilares, entre os quais, “valorização da carreira do magistério [...], com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho [...]” (SÃO PAULO, 2011, art. 2º, inciso I).

O Programa Ensino Integral possui uma série de diretrizes com vistas à melhoria dos indicadores de aprendizagem. Na concepção do programa, a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar suas metodologias e seus componentes curriculares.

Nacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394, define o mínimo de 4 horas para a jornada parcial e o mínimo de 7 horas para a jornada integral (BRASIL, 1996). Na rede estadual de ensino de São Paulo, a jornada escolar parcial é de, no mínimo, 5 horas. Especificamente sobre a jornada integral, entre outras possibilidades de oferta no âmbito do Estado de São Paulo, as diretrizes do PEI estabelecem uma jornada de 8 horas e 40 minutos para os alunos do Ensino Fundamental e 9 horas e 30 minutos para os estudantes do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014c)².

É importante mencionar que a origem do PEI ocorreu justamente com a publicação da Lei Complementar n. 1.164 que instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) para os integrantes do quadro do

2 Houve mudanças recentes no Programa Ensino Integral, na jornada escolar e no credenciamento de professores, normatizações posteriores à pesquisa que originou este artigo.

Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral (SÃO PAULO, 2012a), o que mostra a intenção, desde o princípio, de articular a jornada de trabalho docente à jornada escolar do aluno. Apenas com a publicação da Lei Complementar 1.191, fez-se menção ao Programa Ensino Integral, como passou a ser conhecido (SÃO PAULO, 2012c).

Em seus anos de existência, o programa definiu uma série de regras que estabelecem os critérios para credenciamento das escolas e dos profissionais que desejam fazer parte dele. No caso de credenciamento dos docentes, de forma geral, esses necessitam passar por uma entrevista de avaliação e comprovar assiduidade (SÃO PAULO, 2013b). O PEI possui um modelo de gestão de desempenho das equipes escolares para acompanhamento do desenvolvimento das competências requeridas pelo programa, quais sejam: protagonismo; domínio do conhecimento e contextualização; disposição ao autodesenvolvimento contínuo; comprometimento com o processo e o resultado; relacionamento e corresponsabilidade, solução e criatividade; difusão e multiplicação. A gestão de desempenho das equipes compreende as seguintes etapas: avaliação de competências, avaliação de resultados, consolidação da avaliação e devolutiva (SÃO PAULO, 2014b).

O quadro de pessoal do magistério do PEI é próprio, específico e atribuído por meio de designação, diferentemente do módulo de pessoal legalmente fixado às escolas estaduais de forma geral. Ele é composto por: 1 Diretor de Escola; 1 Vice-Diretor de Escola; 1 Professor Coordenador Geral (PCG); 1 (um) Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA); 1 Professor responsável pela Sala Ambiente de Leitura; Professores em exercício exclusivo de atividades docentes (SÃO PAULO, 2014d). Além desse quadro de pessoal, foram inseridos o Professor Coordenador Geral dos anos iniciais (PCG) e o Professor Coordenador da área de linguagens (PCA) (SÃO PAULO, 2015).

Desde a criação do programa, todos esses profissionais trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e recebem uma Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), esta última com o percentual de 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos de cada profissional.

A jornada de trabalho do profissional em RDPI é composta por um “[...] conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral [...]” (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º, inciso II), o que se traduz em “[...] 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares ou de gestão especializada” (SÃO PAULO, 2013a, art. 2º, § 1º).

É importante destacar que desde a sua criação, o programa vem passando por um processo de expansão. Ainda assim, é um programa residual, atendendo uma parte pequena das escolas estaduais e de seus profissionais. A tabela 1 mostra a evolução do PEI entre 2012 e 2018. Em 2012, o programa iniciou com 16 escolas, chegando a 364 escolas no ano de 2018.

Tabela 1 - Credenciamento de escolas no PEI - 2012 a 2018

| Ano | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Total |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Escolas | 16 | 53 | 112 | 75 | 40 | 12 | 56 | 364 |

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados de pesquisa.

Com base em dados de 2018, das 5.823 escolas pertencentes às 91 Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo, existiam 364 escolas integrantes do Programa Ensino Integral, distribuídas em 82 Diretorias Regionais de Ensino na Capital, Grande São Paulo e Interior do Estado. As escolas do PEI representavam 6%³ do universo total das escolas estaduais de São Paulo (Tabela 2).

Tabela 2- Escolas Estaduais participantes do PEI - 2018

| Diretoria Regional de Ensino | Escolas Estaduais | Escolas Estaduais com PEI | % |
|------------------------------|-------------------|---------------------------|----|
| Total | 5.823 | 364 | 6% |
| DRE Capital | 1.219 | 64 | 1% |
| DRE Grande São Paulo | 834 | 47 | 1% |
| DRE Interior | 3.770 | 253 | 4% |

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados de pesquisa.

Ainda que seja um programa que atende a uma parcela pequena das escolas estaduais, o PEI tem promovido alterações na gestão das escolas, no currículo escolar, no desempenho dos profissionais, na formação de alunos e professores, o que mostra a relevância de investigá-lo sob diferentes prismas. Neste estudo, importa analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente, após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), no contexto do Programa Ensino Integral (PEI).

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o universo de 364 escolas integrantes do PEI em 2018, foram realizadas duas pesquisas de levantamento de opiniões (*survey*): uma dirigida a gestores e outra dirigida a professores. A pesquisa dirigida aos gestores continha 34 questões e foi enviada

³ Dados recentes mostram que, em 2019, aderiram ao PEI 52 unidades escolares e, em 2020, mais 248, totalizando 664 escolas, representando 11% do universo total das escolas estaduais de São Paulo.

eletronicamente para os endereços disponibilizados na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, obtendo-se um retorno de 142 questionários válidos. Esse número representa 39% do universo da pesquisa, resultado bastante positivo em pesquisas desse tipo. Entre as escolas que participaram da pesquisa, selecionou-se uma escola cuja Direção, voluntariamente, aceitou participar do segundo *survey* dirigido aos professores. O questionário enviado aos professores continha 31 questões. Participaram da pesquisa 19 professores de um total de 20 professores que atuavam na escola selecionada, o que representa uma participação de 95%. Os dois questionários foram elaborados por meio do *Google* Formulários.

A pesquisa *survey* tem como principal característica a obtenção de dados e informações sobre opiniões de determinado grupo de pessoas (BABBIE, 1999; GIL, 2008). No caso desta pesquisa, o primeiro questionário foi dirigido a diretores, admitindo-se respostas de vice-diretores, já que também desempenham funções no campo da gestão. Neste artigo, são denominados “gestores”. No segundo questionário, dirigido a professores, admitiu-se respostas de professores coordenadores, já que também assumem ações junto aos alunos. Na exposição, são denominados “professores”. Para ilustrar os resultados com algumas falas dos gestores e professores, utilizou-se G e P, respectivamente.

Para exposição dos resultados, primeiramente serão apresentados: perfil dos participantes, concepções de gestores e professores a respeito do PEI, informações sobre a jornada docente antes da implementação do PEI e motivos da adesão ao RDPI. Diante desse cenário, as condições de trabalho docente em RDPI no PEI serão sistematizadas por meio dos seguintes tópicos: contribuições do RDPI para o trabalho docente; contribuição da GDPI para o trabalho docente; aspectos positivos e negativos do RDPI; motivos de desistência e exclusão de docentes em RDPI.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Em relação aos 142 gestores que participaram da pesquisa: 93% ocupavam o cargo de diretor e 7% o cargo de vice-diretor; 32% estavam nessa função entre 11 e 20 anos; 68% tinham Pós-Graduação *lato sensu*; 59% tinham idade acima de 50 anos. Do total de gestores participantes da pesquisa, 55% já trabalhavam na escola no momento em que a mesma passou a oferecer o PEI; 47% atuavam em escolas com oferta exclusiva de ensino médio; e 62% eram de escolas que aderiram ao PEI entre os anos de 2012 a 2015. Isso significa que a maior parte dos gestores participantes da pesquisa conhecia bem tanto a sistemática da rede estadual de ensino paulista como as diretrizes do PEI.

Quanto ao perfil dos 19 professores participantes da pesquisa: 74% eram efetivos e 26% eram professores categoria F com estabilidade⁴; 89% exerciam a função de professor de sala de aula e 11% a função de professor coordenador; 58% tinham mais de 11 anos

4 Na rede estadual de ensino paulista, professores categoria F são os profissionais que conquistaram a estabilidade. Para outras informações sobre as categorias de professores na rede, ver Grund e Parente (2018).

de experiência; 47% possuíam Pós-Graduação; 89% tinham entre 30 a 50 anos; 10% dos professores já possuíam experiência no programa em anos anteriores em outras escolas. A escola selecionada e da qual todos os professores fazem parte, aderiu ao PEI em 2018, ou seja, o PEI e o RDPI eram ainda uma experiência recente para os professores.

O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA OPINIÃO DE GESTORES E PROFESSORES

A revisão da literatura sobre o PEI indica que ele tem sido analisado sob diferentes prismas, por meio de diferentes abordagens metodológicas e de diferentes atores que participam do programa: supervisores, diretores, professores, alunos e famílias. A análise dessas investigações oferece um panorama geral do PEI no que se refere às suas diretrizes, à sua implementação, às críticas que tem recebido e aos seus aspectos positivos (PARENTE; GRUND, 2019).

Neste tópico, interessa sistematizar os seguintes aspectos do PEI na visão dos gestores e dos professores: 1) infraestrutura da escola; 2) diferença entre o trabalho numa escola do PEI e em outra não credenciada no programa; 3) adaptação ao PEI; 4) adaptação ao modelo de gestão do PEI; 5) aceitação dos processos de monitoramento do PEI; 6) aceitação do modelo de avaliação de desempenho do PEI; 7) resistências ao PEI; 8) aspectos positivos e negativos do PEI.

Em termos de infraestrutura (recursos materiais, humanos, financeiros e físicos), 51% dos gestores responderam que as escolas possuíam infraestrutura adequada para a implementação do PEI. Apesar disso, para 49% dos gestores, as escolas pesquisadas não possuíam infraestrutura adequada. Na escola pesquisada, 79% dos professores responderam que a infraestrutura da escola onde atuam é adequada para a implementação do PEI. A problemática da infraestrutura nas escolas participantes do PEI tem sido apontada por pesquisadores (DIAS, 2018). Os estudos destacam a ausência de condições adequadas de trabalho e a falta de recursos físicos e materiais. São elementos que podem gerar problemas na implementação do PEI e, conseqüentemente, inibir as possíveis potencialidades do RDPI.

No que se refere ao trabalho realizado em escolas participantes do PEI e em outras que não participam, 97% dos gestores afirmaram que “há muita diferença”. Na opinião de 95% dos professores também “há muita diferença” entre trabalhar numa escola do PEI e trabalhar numa escola sem o programa. O PEI possui currículo próprio, metodologias específicas, modelos pedagógico e de gestão diferenciados (SÃO PAULO, 2014a). Todos esses elementos incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Gestores e professores foram questionados acerca da adaptação ao PEI e 67% dos gestores informaram que houve “pouca dificuldade” por parte dos professores. No caso da escola pesquisada, 53% dos professores indicaram que houve “pouca dificuldade” de adaptação e 42% mencionaram que “não houve dificuldade”.

Apesar das diferenças do modelo de gestão do PEI em relação às demais escolas da rede estadual de ensino, 63% dos gestores indicaram que os professores têm “pouca difi-

culdade” em lidar com as novas demandas burocráticas do programa; 58% dos professores da escola pesquisada informaram que possuem “pouca dificuldade”.

No que se refere ao monitoramento e avaliação do corpo docente no contexto do PEI, 87% dos gestores afirmaram que havia “boa aceitação” por parte dos professores. No caso da escola pesquisada, o monitoramento é aceito por 89% dos professores. No PEI, o monitoramento é visto como uma forma de propor ações para a elevação do desempenho do corpo docente, de maneira que sejam promovidas ações que possibilitem um ensino-aprendizagem de qualidade.

No PEI, utiliza-se a chamada Avaliação 360°, ou seja, avaliação realizada por todos os membros da escola. Essa avaliação é parte do modelo de gestão de desempenho da equipe escolar do PEI e, inclusive, define critérios para a permanência de seus integrantes no programa. Na opinião de 77% dos gestores e 84% dos professores, essa avaliação “contribui muito” para o desenvolvimento das atividades docentes.

Mesmo diante das novas demandas burocráticas e pedagógicas, o que poderia gerar resistências ao PEI, 69% dos gestores mencionaram que as resistências do corpo docente ao programa ocorreram com “pouca frequência”.

Quanto aos aspectos negativos do PEI, para 47% dos gestores, eles estão associados à falta de recursos financeiros, materiais pedagógicos, tecnológicos e estruturais.

JORNADA DE TRABALHO DOCENTE ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO RDPI

Com base nos dados obtidos pelo *survey* enviado a uma das escolas participantes, antes da adesão ao RDPI, 58% dos professores trabalhavam em uma única escola; 37% tinham que cumprir a jornada em 2 ou 3 escolas; e 5% trabalhavam em 5 escolas. Esses resultados são compatíveis com os resultados encontrados na investigação de Oliveira e Vieira (2012). A adesão ao PEI em RDPI permitiu o cumprimento da jornada de trabalho em uma única escola. Antes de a escola pesquisada aderir ao RDPI, a jornada de trabalho dos 19 docentes apresentava-se de 4 formas diferentes: 11% tinham jornada reduzida (12 horas), 21% trabalhavam com jornada inicial (24 horas), 58% possuíam jornada básica (30 horas) e 10% atuavam com jornada integral (40 horas) (Tabela 3).

Tabela 3 - Jornada de trabalho semanal dos professores da escola pesquisada antes da adesão ao PEI em RDPI

| Tipo | Carga horária | Professores (%) |
|------------------|---------------|-----------------|
| Jornada Integral | 40 | 10 |
| Jornada Básica | 30 | 58 |
| Jornada Inicial | 24 | 21 |
| Jornada Reduzida | 12 | 11 |
| Total | - | 100 |

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

A pesquisa indicou que apenas 2 docentes já atuavam em RDPI em outra escola com PEI antes de 2018. Esse cenário mostra as possibilidades de analisar as mudanças nas condições de trabalho docente num novo contexto, por meio da implementação do RDPI a todos os profissionais da escola.

MOTIVOS DA ADESÃO AO RDPI

Gestores e professores foram questionados sobre os principais motivos que os levaram a aderir ao RDPI, conforme dados da Tabela 4.

Tabela 4- Motivos de gestores e professores para adesão ao RDPI

| Motivos | Gestores (%) | Professores (%) |
|--|--------------|-----------------|
| Melhoria do trabalho coletivo | 54 | 47 |
| Gratificação de Dedicação Plena e Integral | 23 | 21 |
| Jornada de trabalho em uma única escola | 6 | 21 |
| Outros motivos | 17 | 11 |
| Total | 100 | 100 |

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

A melhoria do trabalho coletivo foi apontada como principal motivo para adesão ao RDPI por parte de 54% dos gestores e 47% dos professores. O recebimento da Gratificação de Dedicação Plena e Integral foi indicado por 23% dos gestores e 21% dos professores. A realização de jornada de trabalho em uma única escola atingiu o percentual de 21% e 6% dos professores e gestores, respectivamente. Deve-se ressaltar que muitos gestores já estão habituados a cumprir sua jornada em uma única escola.

Outros motivos para adesão ao RDPI foram enunciados por 17% dos gestores, entre os quais: valorização profissional, formação continuada, condições de trabalho, proposta pedagógica, metodologia do PEI, melhoria da qualidade de ensino e novas perspectivas de trabalho. No caso dos professores, 11% indicaram outros motivos, entre os quais: oportunidade de desenvolver a excelência acadêmica; a estrutura diversificada da escola e das disciplinas; excelência em gestão; protagonismo juvenil; proximidade de tempo de aposentadoria.

CONTRIBUIÇÕES DO RDPI PARA O TRABALHO DOCENTE

A pesquisa possibilitou a sistematização de dados que mostram as contribuições do Regime de Dedicação Plena e Integral para o trabalho docente, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Contribuições do RDPI para o trabalho docente

| Contribuições | Gestores (%) | Professores (%) |
|---|--------------|-----------------|
| Bom desenvolvimento das atividades docentes | 98 | 95 |
| Melhoria do trabalho coletivo na escola | 98 | 95 |
| Melhoria da formação continuada na escola | 96 | 95 |
| Valorização do profissional da educação | 93 | 68 |

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

De acordo com 98% e 95% de gestores e professores, respectivamente, o RDPI “contribui muito” para o bom desenvolvimento das atividades docentes, assim como “contribui muito” para a melhoria do trabalho coletivo na escola. O RDPI também “contribui muito” para a melhoria da formação continuada na escola, enunciada por 96% e 95% de gestores e professores, respectivamente, além de “contribuir muito” para a valorização do profissional da educação, aspecto indicado por 93% dos gestores e 68% dos professores.

Alguns comentários de gestores e professores sobre a contribuição do RDPI reforçam esses resultados:

Professores trabalhando em uma única escola, com tempo para formação e preparo das aulas, faz uma grande diferença (G12).

Valorização dos professores e equipe gestora (G75).

Favorece o trabalho coletivo, a formação continuada e a dedicação integral do professor a uma escola apenas (G116)

Uma excelente oportunidade de desenvolver potencialmente o profissionalismo, e o desenvolvimento contínuo (P1).

A literatura da área ressalta a importância de, na jornada de trabalho do professor, haver espaços coletivos e formativos. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador de formando” (NÓVOA, 2002, p. 39). Os resultados mostram os efeitos do RDPI nas condições de trabalho docente, ou seja, a jornada de trabalho do professor em única escola repercute no trabalho coletivo, na formação continuada, no bom desenvolvimento das atividades docentes e, conseqüentemente, na valorização dos profissionais da educação, aspectos que vêm sendo reiteradamente reivindicados pela categoria e expressos nos planos de educação, a exemplo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2016).

CONTRIBUIÇÕES DA GDPI AO TRABALHO DOCENTE

O profissional em RDPI recebe a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) correspondente a 75% do valor da faixa e nível de Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o integrante do Quadro de Magistério. Para 92% dos gestores e 84% dos professores, a GDPI “contribui muito” para o bom desenvolvimento das atividades docentes.

Essa gratificação, atribuída exclusivamente aos integrantes do PEI, é uma das tentativas de equiparar o rendimento médio dos docentes ao de outros profissionais com escolaridade equivalente, conforme proposto pela Meta 17 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2016).

Entretanto, observa-se o caráter excludente da GDPI pois, em 2018, apenas os profissionais de 6% das escolas eram beneficiados com a GDPI. Os participantes da pesquisa têm diferentes visões sobre a contribuição do GDPI. De acordo com um gestor, a gratificação de 75% “[...] faz a diferença para atrair bons professores” (G41). Para outro, o recebimento da GDPI “[...] gera discriminação na classe de educadores” (G95). Conforme um dos professores, a “[...] gratificação deveria ser incorporada ao salário” (P5).

Assim, infere-se que a GDPI atua como um benefício extra àqueles que aderem ao RDPI no contexto de implementação do PEI e às suas diretrizes, o que se mostra positivo do ponto de vista interno do programa. Porém, vem gerando incômodos e conflitos entre gestores e professores da rede estadual de ensino paulista.

PRINCIPAIS ASPECTOS POSITIVOS DO RDPI

A partir da análise das duas pesquisas de levantamento foi possível sistematizar os principais aspectos positivos do RDPI na visão de gestores e professores.

Tabela 6 - Principais aspectos positivos do RDPI

| Aspectos | Gestores | Professores (%) |
|-------------------------------|----------|-----------------|
| Jornada em uma única escola | 38 | 17 |
| Dedicação exclusiva | 22 | 22 |
| Formação continuada | 22 | 17 |
| Valorização dos profissionais | 18 | 6 |

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

Os principais aspectos positivos na opinião dos gestores foram: jornada em uma única escola (38%), dedicação exclusiva (22%); formação continuada em serviço (22%) e valorização dos profissionais (18%). Algumas opiniões dos gestores podem ilustrar esses resultados:

O professor realizando o seu trabalho em uma única escola, ser melhor valorizado, poder fortalecer a sua formação acadêmica - atualização profissional (G55).

A Equipe ter Tempo Integral na mesma Unidade Escolar, assim trabalhamos a Formação Continuada e com Educação Interdimensional com todos, inclusive alunos (G94). Maior proximidade dos alunos; enriquecimento do currículo, maiores oportunidades de formação continuada; retorno financeiro (G96).

Os elementos mais recorrentes na opinião dos professores foram: dedicação exclusiva (22%), jornada em uma única escola (17%), formação continuada em serviço (17%) e valorização profissional (6%). Conforme alguns professores, o RDPI tem como aspectos positivos:

Mais tempo para preparar aulas, aprimoramento do conteúdo, sequência didática (P12).

Poder realizar hora de estudos na escola, ter tempo para planejar aulas e corrigir provas (P15).

Em relação ao regime de dedicação plena, propicia ao professor uma única unidade escolar, faz com que tenhamos muito mais proximidade com os alunos (P17).

Com base nas respostas de gestores e professores, reafirma-se que a jornada em única escola e a dedicação exclusiva trazem inúmeros benefícios para o trabalho docente, entre os quais: a possibilidade do trabalho coletivo e de formação continuada, a organização e a preparação de aulas e projetos, além de favorecer as relações interpessoais, fortalecendo a convivência entre gestores, professores e alunos. Ademais, “[...] o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão” (CAVALIERE, 2007, p. 1.022). A formação continuada na escola tem sido apontada por pesquisadores como importante aspecto para o desenvolvimento profissional, o trabalho coletivo e a melhoria do processo ensino-aprendizagem (CUNHA, 2013).

PRINCIPAIS ASPECTOS NEGATIVOS DO RDPI

A análise dos dois levantamentos, junto a gestores e professores, mostrou que os aspectos negativos apontados são de diferentes matizes e os dados não permitem que sejam generalizados. Dos 142 gestores, 39% apontaram algum aspecto negativo no RDPI, entre os quais: dificuldades de adaptação de professores ao RDPI, professores credenciados sem o perfil adequado, a não incorporação da gratificação no salário, substituições de professores na jornada. Dos 19 professores, 65% dos docentes citaram algum aspecto negativo, entre os quais: a não incorporação da gratificação no salário, profissionais sem perfil para o programa, falta de formação para todos os envolvidos, substituições de aulas, disciplinas diversificadas e tutorias que deveriam ser realizadas por profissionais especialistas.

Esses aspectos são ilustrados por algumas opiniões de gestores e professores: “Profissionais que não tem o perfil para o Programa e que aderem ao mesmo devido o RDPI”

(P3)”; “Alguns professores não se adaptam ao horário fechado” (G71); “Alguns profissionais reclamam de cansaço por ficar muito tempo na Escola” (G72).

DESISTÊNCIAS E EXCLUSÕES DO RDPI

Os gestores (83%) informaram que, nas escolas onde atuam, houve ao menos uma desistência do RDPI entre 2012 e 2018. Foram 656 desistências no período, justificados por um ou mais motivos. A pesquisa sistematizou os principais motivos de desistências do RDPI, conforme dados apresentados na Tabela 7. De acordo com os gestores, as desistências foram, principalmente: por motivos particulares, seja de ordem familiar ou profissional (67%), dificuldade de adaptação (48%), efetivação em outra função ou cargo (21%) e aposentadoria (19%).

Tabela 7 - Motivos das desistências dos professores do PEI/RDPI - 2012 a 2018

| Motivos | % |
|----------------------------|----|
| Motivos particulares | 67 |
| Dificuldade adaptação | 48 |
| Assumir outra função/cargo | 21 |
| Aposentadoria | 19 |
| Outros | 16 |

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

Na escola pesquisada, os professores foram questionados sobre o que os levaria a desistir do RDPI e, entre os motivos apresentados, destacam-se: problemas de saúde, questões familiares ou aposentadoria.

Entre 2012 e 2018, os gestores (68%) informaram que, nas escolas onde trabalham, houve ao menos uma exclusão de profissional em RDPI e por motivos diversos. A pesquisa identificou um total de 386 exclusões no período. Os motivos para a exclusão são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Motivos das exclusões dos professores do PEI/RDPI - 2012 a 2018

| Motivos | % |
|-------------------------|----|
| Problemas de adaptação | 39 |
| Problema de assiduidade | 31 |
| Problemas de desempenho | 29 |
| Falta de perfil | 20 |
| Outros | 27 |

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

Os principais motivos para exclusão de docentes em RDPI no PEI foram: problemas de adaptação (39%), assiduidade (31%), problemas de desempenho (29%) e falta de perfil relacionado às atribuições do programa (20%). As respostas de alguns gestores ilustram esses resultados: “O não cumprimento do programa e a não aceitação da metodologia do programa (G10); “Os docentes não apresentaram perfil ou predisposição para o desenvolvimento das metodologias do programa” (G18).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI).

Diante dos resultados apresentados, foi possível perceber um conjunto de mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino paulista, que viabilizam melhores condições de trabalho docente, embora ainda haja algumas dificuldades. Passados alguns anos de implementação do PEI, gestores e professores foram quase unânimes em afirmar que o RDPI traz importantes contribuições ao trabalho docente.

O RDPI é um fator relevante no trabalho docente; ao possibilitar dedicação exclusiva do professor com jornada em uma única escola e gratificação, contribui para a melhoria do trabalho coletivo, o desenvolvimento das atividades docentes, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação. Ou seja, na visão dos participantes da pesquisa, a valorização dos profissionais da educação, um dos princípios constitucionais e alvo do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação de São Paulo, tem se materializado por meio da implementação do RDPI nas escolas participantes do PEI, ainda que sejam ações residuais e que não abrangem a totalidade das escolas e dos profissionais da educação.

De acordo com a pesquisa, há aspectos negativos que interferem no desenvolvimento do trabalho e na jornada docente, entre os quais está o problema da infraestrutura em algumas escolas. Aliás, um problema histórico na educação brasileira, apresentando-se de forma recorrente nas escolas estaduais e que, por isso mesmo, requer maior atenção do Estado.

Embora se trate de uma política residual, que atendia até 2018 uma parcela de 6% das escolas estaduais de São Paulo, a pesquisa traz evidências de que esse tipo de política melhora as condições de trabalho dos profissionais da educação, com implicações sociais positivas, como a diminuição do absenteísmo docente e o fortalecimento da equipe escolar, contribuindo para a valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/compilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta [...] o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L939.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública [...]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CUNHA, Maria Isabel. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. **Colloquium Humanarium**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 30-41 jan./mar. 2018.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. Rio de Janeiro: Editora Núcleo Piratininga de Comunicação, 2010.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2015.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 5, p. 13-26, jan./jun. 2009.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Chapecó, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, Piracicaba v. 26, n. 2 p. 37-55, maio-ago. 2019.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016.134 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT. Presidente Prudente/SP, 2016.

Condições de trabalho docente em regime de dedicação...

RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 537-556, set/dez, 2013.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.036**, de 22 de outubro de 1991b. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em “Escola Padrão”. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34036-22.10.1991.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 38.643**, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei n. 6.052 [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 57.571**, de 2 de dezembro de 2011. Institui [...] o Programa Educação - Compromisso de São Paulo [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-5757102.12.2011.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor**. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164**, de 4 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.191**, de 28 de dezembro de 2012c. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.207**, de 5 de julho de 2013a. Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.319**, de 28 de março de 2018. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2018/lei.complementar-1319-28.03.2018.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 671**, de 20 de dezembro de 1991a. Institui o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1991/lei.complementar-671-20.12.1991.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 672**, de 20 de dezembro de 1991c. Institui gratificação por trabalho no curso noturno em Escola-Padrão [...]. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181056/lei-complementar-672-91>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 836**, de 30 de dezembro de 1997. Plano de Carreira, Vencimentos e Salários [...]. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279**, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor**. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2014b.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 19**, de 2 de abril de 2015. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=21/08/2017%2001:56:50. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 211**, de 11 de novembro de 1994. Estabelece diretrizes para a organização das escolas da rede estadual de ensino [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211_94.htm. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 52**, de 2 de outubro de 2014c. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM? Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 65**, de 16 de setembro de 2013b. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 67**, de 16 de dezembro de 2014d. Dispõe sobre a gestão de pessoas [...] do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=03/11/2017%2017:37:30. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 8**, de 19 de janeiro de 2012b. Carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM. Acesso em: 04 jun. 2020.

**“POR FAVOR, AGORA PODEMOS FALAR?” - O OLHAR
DAS FAMÍLIAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SUA
PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO INSTITUCIONAL**

**“PLEASE, CAN WE TALK NOW?” - THE VIEW OF FAMILIES
ON SCHOOL MANAGEMENT AND THEIR PARTICIPATION AT
THE INSTITUTIONAL LEVEL**

**“POR FAVOR, PODEMOS HABLAR AHORA?” - LA VISIÓN
DE LAS FAMILIAS SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR Y SU
PARTICIPACIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL**

Valdirene Eliane Dailon Souza

<https://orcid.org/0000-0002-9855-4823>

Rita Marcia Andrade Vaz de Mello

<https://orcid.org/0000-0002-7473-9559>

Maria de Lourdes Mattos Barreto

<https://orcid.org/0000-0001-5575-5900>

Resumo: No presente artigo, analisamos a percepção das famílias dos educandos de uma Escola Estadual de Minas Gerais sobre o trabalho da equipe gestora, além de instigar uma autoavaliação dos participantes a respeito da participação no âmbito institucional. Trata-se de um estudo de caso, de cunho descritivo, com enfoque quali-quantitativo, sendo aplicados 56 questionários aos familiares, no formato *online*, com questões abertas e fechadas, utilizando-se a Análise de Conteúdo e a Triangulação dos dados para tratamento dos resultados obtidos. A partir dos dados, constatamos que as famílias buscam uma participação mais contínua na escola, sendo, inclusive, sugerida a criação de canais para comunicação com a equipe gestora. Além disso, notamos que documentos e leis concernentes ao ambiente escolar, no entendimento participativo dos principais atores, privam para essa interação. Porém, na realidade, compreendemos que muitas medidas não são colocadas em prática e que as vozes da comunidade, nesse caso, das famílias, são desconsideradas.

Palavras-chave: Famílias. Gestão escolar. Participação democrática.

Abstract: In this article, we analyze the perception of the families of students of a State School of Minas Gerais about the work of the management team, in addition to instigating a self-assessment of the participants regarding participation in the institutional scope. This is a case study, of a descriptive nature, with a qualitative and quantitative approach, with 56 questionnaires being applied to family members, in the online format, with open and closed questions, using Content Analysis and data triangulation for treatment the results obtained. From

“Por favor, agora podemos falar?” - O olhar das famílias...

the data, we found that families seek a more continuous participation in the school, and it is even suggested the creation of channels for communication with the management team. In addition, we note that documents and laws concerning the school environment, in the participatory understanding of the main actors, deprive for this interaction. However, in reality, we understand that many measures are not put into practice and that the voices of the community, in this case, of the families, are disregarded.

Keywords: Families. School management. Democratic participation.

Resumen: En este artículo se analiza la percepción de las familias de estudiantes de una Escuela Pública de Minas Gerais sobre el trabajo del equipo directivo, además de instigar una autoevaluación de los participantes en cuanto a la participación en el ámbito institucional. Se trata de un estudio de caso, de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo y cuantitativo, con 56 cuestionarios aplicados a familiares, en formato online, con preguntas abiertas y cerradas, utilizando Análisis de Contenido y triangulación de datos para su tratamiento. Los resultados obtenidos. A partir de los datos, encontramos que las familias buscan una participación más continua en la escuela, e incluso se sugiere la creación de canales de comunicación con el equipo directivo. Además, notamos que los documentos y leyes concernientes al ambiente escolar, en el entendimiento participativo de los principales actores, privan de esta interacción. Sin embargo, en realidad, entendemos que muchas medidas no se ponen en práctica y que se desconocen las voces de la comunidad, en este caso de las familias.

Palabras clave: Familias. Gestión escolar. Participación democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade analisar a perspectiva das famílias dos educandos sobre a gestão escolar e a própria participação no âmbito institucional, em uma Escola Estadual de Minas Gerais e foi suscitado por ser um dos objetivos específicos de uma Tese de Doutorado. A partir desse propósito, elucidamos a necessidade de ouvir essas famílias que, muitas vezes, sentem-se silenciadas ou impedidas de expor uma opinião no espaço escolar.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa caracterizada como um estudo de caso, de cunho descritivo, com enfoque quali-quantitativo, sendo aplicados 56 questionários às famílias dos educandos da “Escola Estadual Lírio Azul” (nome fictício), sob o formato *online*, com questões abertas e fechadas. Utilizamos a Análise de Conteúdo e a Triangulação dos dados para tratamento e aferição dos resultados obtidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1995; GUNTHER, 2006; CRESWELL, 2007; YIN, 2010).

Importante ressaltar que a escolha por essa escola específica ocorreu pelo fato de a mesma ser considerada uma das maiores instituições públicas de um município mineiro, atendendo educandos da periferia¹ e do centro da cidade. No momento, a instituição possui um quantitativo de (988) alunos(as), tendo seu acolhimento voltado somente ao Fundamental 2 (6^o ao 9^o Ano) e ao Ensino Médio (1^o ao 3^o Ano). Em relação à equipe gestora, as 56 famílias suscitaram um olhar sobre esse trabalho. O referido grupo é composto por (07) in-

1 O conceito se refere àquilo que rodeia um determinado centro, sendo, basicamente, os arredores do município.

terlocutores, sendo um(a) diretor(a), dois(duas) vice-diretores(as) e quatro supervisores(as) (sendo dois por turno de ensino).

Vale pontuar que o quantitativo de questionários aplicados as famílias não foi criado de forma aleatória, e sim definido a partir de teorias como a de Levin (2007) e de Barbetta (2011), autores que trabalham a estatística na área de Ciências Sociais e de Humanas.

Do mesmo modo, reforçamos que a escolha de averiguar o olhar das famílias sobre a equipe gestora ocorreu pelo fato desta ser a representante geral dos aspectos gerenciais da escola. Para Oliveira (2015), a equipe gestora de uma instituição tem como função conduzir aspectos físicos, administrativos e pedagógicos. Segundo Luck (2014), o gestor é aquele profissional que lidera e coordena um sistema de ensino, no qual estão dispostos entusiasmos, desavenças, costumes e objetivos diferenciados. Portanto, cabe a ele, enquanto líder de instituição, primar pela interação e pelo trabalho coletivo dos integrantes do universo escolar, principalmente para a participação consciente das famílias nesse espaço.

Para tanto, diante as responsabilidades coletivas, a escola pode contar com a colaboração das famílias ou de responsáveis pelos educandos. De acordo com Oliveira e Paes de Carvalho (2018), essa participação favorece o aprendizado efetivo dos alunos(as), promovendo um significativo desempenho discente, já que o ambiente escolar se mostra favorável ao ensino e à aprendizagem. Contudo, vale advertir que, mesmo diante dessas evidências positivas, poucas ações têm sido implementadas no meio educacional, para que os familiares se sintam parte do processo educacional dos filhos(as) (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018).

Conforme Libâneo (2013), a relação entre família e escola constitui um desafio para a maioria das instituições de ensino, mesmo que se admitam os diversos benefícios oriundos desse vínculo. O autor assevera que falta clareza nos documentos a respeito da participação familiar no espaço escolar, citando como função da equipe gestora - especificamente do gestor escolar - reger ações interpessoais no interior da instituição. Assim, para que haja a transformação na realidade escolar e da própria participação familiar, devem ocorrer mudanças no processo administrativo organizacional, a começar pela postura dos gestores, os quais devem criar mecanismos que possibilitem o entrosamento das famílias nas ações e nas decisões educacionais.

A família e a escola moderna necessitam se educar para criticidade, autocontrole e discernimento, ao mesmo tempo em que enfrentam o desaparecimento dos símbolos de autoridade que marcaram a estrutura estratificada dessas instituições em épocas anteriores (SZYMANSKI, 2011). Nesse sentido, é de suma importância compreendermos as relações estabelecidas e desenroladas entre a equipe gestora e as famílias, com o intuito de identificar os mecanismos e os comportamentos atrelados a esse processo relacional.

Em pesquisa realizada por Souza (2016), sobre a formação continuada de gestores escolares da Zona da Mata Mineira², notamos que os(as) diretores(as) escolares afirmaram, quase unanimemente, que as famílias não compareciam e nem participavam de ações voltadas a elas no estabelecimento de ensino. Na presente pesquisa, queremos ouvir o outro lado, ou seja, às famílias dos educandos, de forma a apresentar a sua visão sobre o campo pesquisado e todas as descobertas decorrentes dessa imersão. A respeito disso, Freire (1992), em seu livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, pontua de forma assertiva sobre a necessidade de se ouvir as famílias no contexto educacional, para que, assim, possam ocorrer possíveis mudanças, de forma satisfatória, no ambiente escolar.

Assim, para além dessa introdução, elaboramos este artigo com quatro seções. Na primeira, abordamos o percurso metodológico utilizado; em seguida, delineamos o universo empírico e os sujeitos da pesquisa; nas duas últimas seções, apresentamos, respectivamente, os resultados da pesquisa e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Como metodologia, utilizamos a pesquisa quanti-qualitativa, que pode oferecer um quadro generalizado sobre a questão em estudo, visto que os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e a discussão em todo o estudo (MINAYO, 2004; CRESWELL, 2007; FLICK, 2009). Dessa forma, optamos pelo estudo de caso, sob o enfoque da pesquisa descritiva, com a finalidade de conhecer e analisar as diversas situações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente, como de grupos e comunidades mais complexas (nesse caso, em uma instituição escolar).

O questionário é um dos procedimentos mais utilizados para se obter informações em grande escala, tendo em vista que possui um custo razoavelmente baixo, além de garantir o anonimato dos participantes e de apresentar alta confiabilidade (GIL, 2008). No que tange ao seu conteúdo, o questionário pode ser classificado, segundo Mattar (2008), como um documento autopreenchido, em que o(a) pesquisado(a) lê o documento e o responde diretamente, sem a intervenção do(a) entrevistador(a), podendo explorá-lo individualmente.

Em relação à caracterização das famílias, definimos um número de questionários a serem aplicados. Para tanto, utilizamos a teoria de Levin (2007) e de Barbetta (2011), auto-

2 É uma região localizada no Sudeste de Minas Gerais, que ocupa uma área de 36.058 km², correspondente a 6,2% da superfície do Estado. População em torno de 2.500.000 habitantes. Possui 143 municípios, faz limite com os Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e as regiões: Sul, Campos da Vertente, Metalúrgica e Rio Doce. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/localizacao-geografica>. Acesso em: 07 dez. 2020.

res que apresentam a estatística³ voltada para a área de Ciências Sociais e de Humanas, a fim de analisar tipos de relações, obtendo-se uma amostra significativa. Os referidos autores empregam uma fórmula para estabelecer o tamanho da população finita:

$$n = \frac{Z^2 \left(\frac{\alpha}{2}\right) \rho(1 - \rho)N}{E^2(N - 1) + Z^2 \left(\frac{\alpha}{2}\right) \rho(1 - \rho)}$$

Desse modo, a partir de uma população de 988 alunos da escola a ser pesquisada, em que p é 0,50%, E é 0,12, Z é 1,645, seguindo um nível de significância α de 10%, chegamos a uma amostra de 45 famílias (n) para a aplicação dos questionários. Vale pontuar que essa totalidade pode ser ultrapassada no estudo, conforme a porcentagem de significância, não sendo viável a redução (menos de 45), pois isso diminuiria a margem de confiabilidade.

Portanto, antes de dar início à coleta de dados com o questionário virtual, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), composto por uma página de esclarecimento sobre a pesquisa, além da solicitação de autorização para o uso dos dados fornecidos pelos participantes. Adicionalmente, realizamos uma pré-testagem, aplicada a quatro famílias com características similares aos indivíduos da população de estudo, para detectarmos possíveis falhas na elaboração das questões, tais como: “ambiguidade de alguma pergunta, resposta que não havia sido prevista, não viabilidade de respostas em alguma pergunta, entre outros” (BARBETTA, 2011, p. 34).

Para aplicação efetiva dos questionários aos familiares, não foi feito nenhum tipo de sorteio para os respondentes. O link foi disponibilizado na página da escola (Instagram e Facebook), durante dois meses (julho e agosto/2020), para todos os educandos da escola (Fundamental 2 e Ensino Médio), sendo informado aos mesmos que deixassem seus responsáveis responderem o questionário em questão. O material foi composto por 26 questões, sem característica estatística, mas com representatividade social, tendo tempo médio de 15 min., para preenchimento on-line. Desse modo, esperávamos um retorno maior, mesmo a amostra sendo representativa e delimitada em 45, mas, como recebemos 56 questionários, resolvemos não fazer descartes e trabalhar com todos.

3 UNIVERSO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

3 Níveis de significância α de 10% equivalem a 90% em pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas, sendo assim extremamente válidas e relevantes (BARBETTA, 2011). Tal amostra resultou em 45 famílias, efetuada por um professor de Estatística do Departamento de Economia (DEE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Portanto, essa amostragem possui valor de significância para pesquisas científicas na área de Humanas.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi fundada em 1971, a partir da Resolução de nº 51/71 – MG 30/06/1971, Brasil (1971), atendendo no momento 988 alunos(as) (IBGE, 2019). Apesar de ter deixado de atender o segmento Fundamental 1 (1^o ao 5^o), seu quantitativo de alunos ainda é expressivo, em comparação a outras instituições de ensino, em especial na cidade em que foi realizada o presente estudo.

Em relação à equipe gestora, sobre a qual as 56 famílias dos educandos mostraram a percepção do trabalho da gestão escolar, a respectiva Escola conta com sete (07) interlocutores, sendo um(a) diretor(a), dois(duas) vice-diretores(as) e quatro supervisores(as) (sendo dois de cada turno de ensino).

Nesse sentido, para análise e discussão da presente pesquisa, a instituição recebeu o nome fictício de “Escola Estadual Lírio azul”. A escolha do nome ocorreu pelo fato do lírio, na respectiva cor, significar segurança, bons sentimentos e confiança, sendo essas qualidades que procuramos e almejamos em um ambiente escolar.

Para a coleta de dados, foram considerados os princípios da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, Brasília/DF (BRASIL, 2012), seguindo todo o regulamento de pesquisas que envolvem seres humanos.

3.1 PERFIL DAS FAMÍLIAS

Primeiramente, para auxiliar a análise dos resultados, apresentamos o perfil das famílias respondentes, da E. E. Lírio Azul, sendo exibidos o sexo, a idade e a ligação com o aluno(a) matriculado na presente escola (Tabela 1).

Tabela 1: Sexo, idade e ligação com o(a) aluno(a) matriculado(a)

| | | |
|----------------------------|----------------------|----------------------|
| Sexo | 92,9% (Feminino) | 7,1% (Masculino) |
| Idade | 53,6% (31 a 45 anos) | 41,1% (46 a 60 anos) |
| Ligação com aluno/a | 85,7% (mãe/madrasta) | 14,3% (pai/padrasto) |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Conforme o perfil das famílias atendidas, a partir dos resultados apresentados na Tabela 1, consideramos bastante significativa a participação feminina no contexto escolar dos educandos. Por mais que o papel da mulher na sociedade atual venha ganhando destaque, ainda há um caminho longo para alterar adjetivos e obrigações que se perpetuaram ao longo dos anos. Para Bourdieu (2002), não são as diferenças naturais que definem as especificidades dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres – determinados papéis impostos a cada gênero é que fazem as diferenças parecerem naturais.

No que diz respeito à educação dos filhos, essa participação mais intensa das mulheres é um exemplo de como ainda há paradigmas tradicionais intensos e obsoletos, que prejudicam a desmitificação do papel feminino. Há anos, a literatura científica vem se atentando à temática, tanto que Betty Friedan (1971), em seu livro “A Mística Feminina”, já destacava contextos históricos, cujas mulheres foram “adaptadas” ao espaço doméstico e aos cuidados com os(as) filhos(as), não em um sistema rígido e autoritário como os nazistas na Alemanha, mas por instrumentos dolosos e velados pela mídia, com a finalidade de estabelecer um falso prestígio. Segundo Lima da Conceição (2009), não se espera que haja uma superioridade da mulher na sociedade em relação a funções, mas sim o fim das identidades rígidas delegadas a ela.

Outro dado relevante questionado foi a respeito da formação das famílias. Os resultados computados revelam que 58,3% possuem Ensino Fundamental e Médio incompleto, enquanto 41,7% possuem Ensino Superior e Pós-Graduação finalizados. Sobre esse tema, Bourdieu e Passeron (1992) salientam que a formação dos pais é uma variável determinante para o nível educacional dos filhos, seguido de outro fator complementar, que é a renda econômica que possuem. O autor pontua que o acúmulo de capital econômico dessas famílias permitiria decisões favoráveis sobre a trajetória estudantil dos filhos(as), uma vez que poderia se investir sem preocupação na formação escolar e profissionalizante, sem ocorrer o ingresso precoce dos mesmos no mercado de trabalho, ou, ainda, a articulação simultânea dessas duas condições (trabalho e estudos).

A etapa seguinte teve o intuito de compreender o número de alunos (as), faixa etária e etapa de ensino do aluno(a) sob a responsabilidade das famílias participantes, sendo expostos na Tabela 2.

Tabela 2: Quantitativo, faixa etária e etapa de ensino dos(as) alunos(as) por família

| | | |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------|
| Nº de alunos(as) por família | 78,6% (0 a 1) | 21,4% (2 a 3) |
| Faixa etária dos alunos(as) | 62,5% (15 a 18 anos) | 35,5% (10 a 14 anos) |
| Etapa de ensino do alunos(as) | 71,4% (Ensino Médio) | 28,6% (Fundamental 2) |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

De modo geral, observamos que o quantitativo do número de filhos das famílias contemporâneas vem diminuindo. Segundo estudo da Organização das Nações Unidas (ONU), a redução nesse número por mulheres ocorreu de forma progressiva nos últimos anos, estando atrelado a algumas desigualdades marcantes do país, em especial de educação e renda, que impactam diretamente nas taxas de fecundidade (ONU, 2018).

As próximas questões dos questionários foram desenvolvidas para aprofundar a discussão sobre a percepção das famílias sobre a sua própria atuação na escola em que

“Por favor, agora podemos falar?” - O olhar das famílias...

seus(suas) filhos(as) estão matriculados(as), como também identificar o que pensam sobre o trabalho da equipe gestora, conforme apresentado na seção a seguir.

4 O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SUA PRÓPRIA PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO INSTITUCIONAL

Para averiguar a opinião das famílias sobre a sua participação e arrolamentos no âmbito institucional com a gestão escolar, uma das primeiras questões abordou o acompanhamento nas atividades escolares do(a) aluno(a) no qual esse familiar é responsável (Tabela 3).

Tabela 3: Nível de acompanhamento das famílias nas atividades escolares do(a) aluno(a)

| Sou presente | Deveria comparecer mais | Deixo a desejar |
|--------------|-------------------------|-----------------|
| 60,7% | 33,9% | 6,3% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Conforme observado na Tabela 3, a maioria acredita ser participativa na vida escolar do(a) filho(a), mesmo havendo aqueles(as) que sentem que poderiam fazer e se doar mais em relação a esse acompanhamento. Sobre isso, explanamos a importância dos pais ou responsáveis evidenciarem para os filhos que eles se interessam por tudo que ele(a) realiza na escola e fora dela. Segundo Paro (2018), é essencial o papel da família no desempenho escolar dos educandos, contudo, não se pode olvidar que “há uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que elas se relacionam com as escolas” (PARO, 2018, p. 68).

As famílias também foram questionadas a respeito do(s) convite(s) feitos pela escola para comparecer em tomadas de decisão e demais presenças para construção e discussão de algum documento ou situação do espaço escolar. De acordo com os dados explicitados pelas famílias, 92,9% disseram não receber nenhum tipo de convite, enquanto 7,1% relataram ter sido convidados para o colegiado de pais e para a discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Como podemos observar, há uma porcentagem bastante significativa no que diz respeito à falta de convite para que as famílias compareçam à escola. Diante da atual cultura escolar, notamos que, na maioria das vezes, os chamados são para discutir comportamento ou desempenho abaixo do esperado do(a) filho(a), ou para prestar algum auxílio financeiro/material, além da solicitação de trabalhos voluntários. Não pretendemos fazer uma crítica a essa convocação, mas devemos exaltar a necessidade de ampliar as oportunidades de interação com as famílias.

Por esse ângulo, essa parceria (família e gestão) só irá complementar a qualidade da educação oferecida, mesmo compreendendo que tais resistências estão relacionadas a algumas situações em que os pais são considerados estranhos e mal-vindos ao local (LUCK, 2014). Essa alocação diz respeito ao olhar de alguns gestores escolares que equivocadamente pensam que essa aproximação pode atrapalhar o andamento do seu trabalho e de suas ações.

As famílias foram indagadas sobre a instância colegiada que participam, ou se a equipe gestora já as convidaram a participar, podendo, nessa questão, listar mais de uma opção. Os dados foram computados na Tabela 4.

Tabela 4: Tipos de instâncias colegiadas

| | |
|--|-------|
| Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) | 15,5% |
| Conselho de Classe | 10,8% |
| Conselho Escolar | 8,9% |
| Não integro nenhuma das instâncias colegiadas e nem fui convidado(a) a participar | 64,8% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Observamos que 64,3% das famílias não integram e nem foram convidadas a participarem de alguma instância colegiada. Diante dessa circunstância, percebemos que as famílias são silenciadas e impedidas de opinar, havendo omissão da escola no estímulo dessa participação. Paro (2018) confirma que, em geral, os pais/responsáveis costumam ser convidados apenas para reuniões realizadas em horários em que os mesmos não podem comparecer, e/ou, para festas e atividades voluntárias. Assim, atestamos a acentuada desconsideração a essas famílias no processo decisório e reflexivo acerca do contexto escolar (PARO, 2018).

Desse modo, é importante compreender se essas famílias, quando solicitadas a comparecerem nas reuniões pedagógicas ou eventos rotineiros, se sentem à vontade para opinar ou solicitar algo, sendo valorizados pela gestão escolar. Os resultados indicam que 73,2% acreditam ser importantes naquele momento, estando tranquilos para expor seus pensamentos. Vale salientar que, como essas famílias participam apenas de situações corriqueiras, cuja opinião e poder decisório são considerados em situações e momentos específicos, muitas possibilidades participativas podem ser subestimadas, pois essas famílias desconhecem a importância de algumas tomadas de decisão.

Outro fato muito enfatizado e inculcado pelos docentes, e pelos próprios gestores, é que as famílias comparecem pouco no ambiente escolar (SOUZA, 2016). A partir dessa assertiva, muitas vezes infundada, buscamos compreender os reais motivos do não comparecimento, tornando-se importante direcionar tal questionamento aos próprios sujeitos

(famílias). Assim, verificamos a média de participação nos chamados escolares, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5: Média de participação familiar na escola

| De 0% a 25% | De 26% a 50% | De 51% a 75% | De 76% a 100% |
|-------------|--------------|--------------|---------------|
| 14,3% | 17,9% | 8,9% | 58,9% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Notamos, assim, que 58,9% das famílias são ativas quanto aos chamamentos da gestão. Observamos que, por muitos anos da história da educação, a relação entre família e escola era caracterizada por uma hierarquia, na qual os profissionais da instituição sempre eram os detentores do conhecimento sobre a educação dos(as) filhos(as) e as famílias não eram bem vindas a participarem de decisões escolares (SETTON; MARTUCCELLI, 2015; SZYMANZKI, 2011). No entanto, hoje, a realidade participativa e comportamental da família e escola/gestão abarca variadas concepções que transcorrem desde o interesse da família e dos alunos(as) até atitudes do próprio estabelecimento de ensino.

Sob esse viés, no entendimento participativo dos principais atores envolvidos no contexto escolar, o que se tem notado nos documentos escolares e nas leis concernentes são os espaços para que todos os segmentos da comunidade escolar possam interagir. Porém, na realidade, compreendemos que muitas medidas não são colocadas em prática e que as vozes da comunidade, nesse caso, das famílias, são desconsideradas.

À guisa de uma possível explicação, solicitamos aos familiares que assinalassem o tipo de convite que mais recebem para comparecerem a essa escola, podendo haver mais de uma opção. Assim, verificamos os seguintes resultados:

Tabela 6: Tipos de convites voltados às famílias

| | |
|---|-------|
| Para participação em órgãos colegiados | 28,6% |
| Para reuniões administrativas | 12,5% |
| Para reuniões pedagógicas | 58% |
| Para participação em prol de eventos escolares | 23,2% |
| Para questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos | 44,6% |
| Para receberem elogios em relação aos filhos | 8,9% |
| Para problemas indisciplinados | 31,3% |
| Outros | 1,8% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Em síntese, é possível elencar que os três convites mais enfatizados pelos familiares foram as reuniões pedagógicas; em seguida, os chamados para discussão do processo de ensino e aprendizagem dos filhos (as); posteriormente estão os problemas indisciplinados dos(as) alunos(as).

Antes de discutir os dados, devemos reiterar o sentido desses convites. Em um primeiro momento, as reuniões necessitam ter o objetivo de ir além da entrega de boletins e do debate dos rendimentos quantitativos dos educandos, não que isso não seja relevante no processo educacional, mas é preciso criar outras oportunidades para que as famílias se reconheçam como essenciais nesse espaço. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos, vale ressaltar que as reformas educativas trouxeram consigo fortes impactos de políticas que se baseiam em aferições do conhecimento, acarretando a ampliação de mecanismos de controle e de avaliação do trabalho docente, por meio da avaliação dos diferentes níveis de ensino. Por isso, notamos a insistência, por parte da direção escolar, em compartilhar o assunto com pais/responsáveis pelos alunos (PARO, 2018).

No processo de ensino e aprendizagem, tais mudanças têm requerido novas atribuições aos profissionais da escola, contribuindo para processos de intensificação do trabalho e de responsabilização no âmbito escolar, desconsiderando uma variedade de determinantes da qualidade da educação, tanto intra quanto extraescolares. Nesse sentido, é mais cômodo o poder público responsabilizar o “outro”, nesse caso, a escola, como os gestores e os docentes pelos baixos resultados. Logo, o que se nota, por meio das políticas educacionais de aferições da qualidade da educação, é que estas são nacionalmente padronizadas, reforçando e perpetuando cada vez mais as desigualdades sociais e educacionais do Brasil.

Diante do exposto, reforçamos a necessidade dos gestores municipais e escolares se unirem para contribuir e repensarem a elaboração de políticas e projetos educacionais, em prol da formação humana, crítica e emancipatória, não só dos educandos, mas das famílias envolvidas (FREIRE, 1997).

Sobre a indisciplina, que constitui o terceiro fator de comparecimento das famílias nessa/dessa instituição, devemos refletir sobre as questões de controle social presentes em todas as culturas e espaços de convívio, visto que, ao considerarem um ato indisciplinado ou não, os gestores e os docentes precisam (re)conhecer a natureza das regras que regem o grupo ao qual o sujeito pertence e a forma como os códigos foram estabelecidos (SILVA NETO; BARRETTO, 2018).

Prosseguindo com a discussão, foi impossível não tocar sobre o momento vivenciado de pandemia (COVID-19), em todo o mundo e mais especificamente no território brasileiro, sendo importante frisar que as escolas Estaduais de Minas Gerais estavam ofertando suas atividades educacionais de forma remota. Nesse sentido, indagamos as famílias sobre as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem dos(as) filhos(as),

com a finalidade de identificar a maior aproximação entre familiares e equipe gestora, e, da mesma forma, docentes e educandos. Os resultados foram apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Nível de aproximação dos familiares com a equipe gestora e docentes

| Satisfatório | Não satisfatório | Um pouco satisfatório |
|--------------|------------------|-----------------------|
| 5,4% | 82,1% | 12,5% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Os resultados revelam que 5,4% das famílias são auxiliados no que necessitam e estão mais próximos da equipe gestora e dos docentes; já 82,1% asseveram que não se aproximam e nem recebem apoio dos profissionais, enquanto que 12,5% afirmam receber um pouco de suporte. Quando indagados sobre a maior aproximação na vida escolar do(a) aluno(a) no qual é responsável, os resultados demonstram que 66,1% dizem que sim, contra 33,9% que pontuam que não.

A partir dessa questão, consideramos o resultado um pouco complexo, visto que existe contextos familiares diversos, em que alguns educandos tiveram apoio dos pais e condições de acompanharem o ensino à distância, enquanto outra parcela conviveu/convi-ve em ambientes no quais os adultos são poucos escolarizados ou não dispõem de condições mínimas para se concentrarem e se dedicarem aos estudos.

Diante de tais assertivas, o alto percentual de famílias que relataram não terem recebido suporte da gestão e nem dos docentes nesse período pode ser justificado pelo fato desses pais/responsáveis nunca terem enfrentado uma situação em que seriam os principais preceptores do ensino dos(as) filhos(as). Certamente, uma parcela significativa dessas famílias não tinha como hábito acompanharem o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, visto que essa rotina muitas vezes nunca ocorreu, não se tornando viável no período, devido à falta de tempo, à forma que os pais foram educados/escolarizados e às dificuldades decorrentes da pandemia.

De acordo com os últimos dados da Unesco (2020), é preciso repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre a Educação a Distância (EaD) e o ensino presencial. Logo, devemos refletir sobre as famílias que não têm acesso ao mínimo, muito menos a computadores, celulares ou à internet de qualidade, fato constatado por pesquisas realizadas recentemente, como a de Dias e Pinto (2020). As mesmas autoras constatam que é necessário antecipar o momento pós-pandemia, pensando na elaboração de políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a educação, por meio do uso inteligente das tecnologias disponíveis, sem esquecer de considerar as famílias mais vulneráveis, os docentes e os educandos dos contextos escolares menos privilegiados (DIAS; PINTO, 2020).

Na próxima questão, visamos captar o que mais incomoda essas famílias no espaço escolar em relação aos(as) filhos(as), podendo assinalar mais de uma opção, conforme necessário. Os dados foram disponibilizados na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8: Situações que mais incomodam os familiares no espaço escolar

| | |
|------------------------------|-------|
| Reprovação | 35,7% |
| Indisciplina | 37,5% |
| Drogas | 26,8% |
| <i>Bullying</i> /Preconceito | 25% |
| Certas companhias | 16,15 |
| No momento nada me incomoda | 19,6% |
| Outros | 3,6% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Observando as opções fornecidas, a reprovação, a indisciplina e as drogas são situações que mais incomodam as famílias participantes. Nesse cenário, percebemos que os pais/responsáveis tentam fazer o melhor para os filhos(as), tanto que as situações mais citadas envolvem justamente o avanço nos estudos e o modo como se comportam no estabelecimento de ensino. Tais dados indicam o que Bourdieu (2002) enfatiza em seus escritos, pois essas famílias das camadas populares confiam na educação formal, como o meio mais próximo do seu universo, para superarem a situação econômica em que vivem e, assim, avançarem na vida.

Um dos objetivos almejados é a conclusão do ensino médio, para que os filhos possam, então, ter melhores oportunidades de inclusão no mercado de trabalho. Segundo Zago et al. (2011) e Setton e Martuccelli (2015), as famílias declaram grande expectativa em relação à vida dos filhos(as), visualizando a instituição escolar como uma chance de conseguirem prosperar na vida, estando, assim, atentas às questões expostas (reprovação, indisciplina e drogas), mesmo que de forma indireta, pois essas condições podem sabotar esse avanço escolar.

A questão da droga foi um condicionante de grande preocupação. Tal assunto necessita de uma intensa parceria das famílias com os gestores escolares/docentes e órgãos diversos, para que juntos possam desenvolver estratégias eficazes, baseadas em projetos e em cursos de capacitação/instrução, tanto dos profissionais da escola como das próprias famílias.

Diante das situações incômodas elencadas pelas famílias, solicitamos que as mesmas expusessem sua opinião sobre o atendimento da equipe gestora, apresentando o motivo desse atendimento, a forma de acolhimento e as implicações da assistência prestada (Tabela 9).

Tabela 9: Avaliação do atendimento ofertado pela equipe gestora

| Bem atendido(a) | Mal atendido(a) | Não conseguiram resolver meus problemas |
|------------------------|------------------------|--|
| 68,6% | 9,2% | 22,2% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

A partir dos resultados obtidos, notamos que as famílias, em sua grande maioria (68,6%), se sentem bem recepcionadas quando estão em contato com a equipe gestora. Isso demonstra que, frente às necessidades e às demandas que surgem para o comparecimento da família no ambiente escolar, a gestão da instituição atende seus anseios, sendo que 22,2% expressam uma insatisfação com esse contato e somente 9,2% afirmam ser mal atendidos.

Quando indagados se já sofreram algum tipo de constrangimento, por parte da equipe gestora, 96,4% pontuam que não, contra 3,6% que afirmam que sim, tendo apresentados os motivos (por exemplo, problemas de saúde dos(as) filhos(as) que não receberam atenção da equipe gestora, ocasionando o constrangimento perante os outros educandos da escola).

Pelas questões abordadas, foi essencial perguntar as famílias o nível de satisfação com a atual gestão da escola. Os seguintes dados foram organizados na Tabela 10.

Tabela 10: Nível de satisfação dos familiares com a equipe gestora

| Satisfeito | Parcialmente satisfeito | Insatisfeito | Gostaria que fosse outra equipe de profissionais |
|-------------------|--------------------------------|---------------------|---|
| 62,1% | 26,8% | 4,2% | 7,9% |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Interessante observar que 62,1% consideram-se satisfeitos com o trabalho dos profissionais. No entanto, é preciso identificar o porquê desse nível de aprovação não ser reconhecido pelo restante das famílias, visto que essa é uma indagação que deve perfazer o trabalho de qualquer gestor e especialista da educação básica (PARO, 2018). Sobre o assunto, Libâneo (2013) pontua que o gestor de uma instituição necessita estar atento as suas ações, de forma a administrar e regular tudo que venha a transcorrer no espaço escolar, definindo esferas de responsabilidade com todas as pessoas congregadas em suas funções. Assim, segundo o autor, mantêm-se a coesão do trabalho e a sua eficiência geral.

Indagamos, também, as famílias se a gestão escolar proporciona momentos de interação e de diálogo. Os resultados identificam que 58% das famílias sentem que existem momentos de troca mútua e de diálogo com os gestores, enquanto 42% afirmam que não existe entrosamento. Portanto, é preciso ressaltar que o gestor escolar e a sua equipe de trabalho necessitam identificar falhas nas suas ações, planejar e organizar o contexto es-

colar em suas várias etapas, além de “aprender acerca de maneiras de se relacionar com a comunidade e as famílias dos(as) alunos(as)” (ABRUCIO, 2018, p. 4).

Segundo Abrucio (2018), outro fator que pode interferir positivamente no trabalho do gestor escolar é a importância da formação/qualificação para o desempenho profissional. Por esse motivo, a formação de gestores escolares precisa ser pensada e não amputada como ocorreu no cenário das políticas educacionais, de âmbito nacional, recentemente. Essa necessidade está baseada no fato de que a maioria dos profissionais que pleiteiam o cargo são professores, que se deslocam para função sem terem competências ou requisitos para assumir o cargo. Muitas vezes, essa alteração de cargo apenas busca respaldo no status profissional e na ascendência financeira (PARO 2018).

Posteriormente, solicitamos às famílias dos educandos que citassem qual(is) proposta(s) poderia(m) contribuir para manter um bom relacionamento com a direção escolar. Diante do convite e dos dados resultantes, elaboramos uma nuvem de palavras que pode ser observada a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras resultante



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na figura acima, são mostradas as principais palavras contidas nas frases proferidas pelas famílias. Tais léxicos representam suas perspectivas e seus pontos de vista sobre a partilha e a definição de boas alternativas para se pensar democraticamente a relação com a gestão. Percebemos, assim, que há uma falta de comunicação da equipe gestora com as famílias, tanto que os termos em evidência estão relacionados à/ao: união, clareza de informações; diálogo, troca de horários, *feedback*, entre outras informações que perpassam a boa conexão entre ambos.

Além disso, é importante salientar que as famílias pontuam a ausência de um canal de comunicação mais direto com a equipe gestora, sugerindo grupos em redes sociais, tais como WhatsApp, Facebook e Instagram, de uso específico para o estreitamento das relações. Nesse contexto, a equipe gestora deve ser coerente com o que determinam as diretrizes e as bases da educação nacional, que é apostar no trabalho e na construção coletiva com os sujeitos escolares. Desse modo, fica explícito que a gestão democrática continua sendo um obstáculo a ser superado, visto que ainda não se conseguiu democratizá-la efetivamente, “socializando poderes, informações e garantindo a participação social coletiva” (CHAVES et al., 2018, p. 655).

Esses dados específicos fizeram com que recordássemos o livro de Freire, intitulado “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” de 1992. A referida obra foi um dos resultados do trabalho de Freire no Serviço Social da Indústria (SESI), no Estado de Pernambuco, que analisou famílias rurais e urbanas com o intuito de compreender sobre as relações das mesmas com a escola. Essa preocupação de Freire (1992) estava embasada em entender como essas famílias de áreas e classes populares compreendiam a prática educativa realizada nas escolas, e como ocorria esse relacionamento educativo entre os educandos e os sujeitos que compunham a instituição. Na verdade, o educador pernambucano buscava um diálogo que pudesse resultar em contribuições satisfatórias e na ajuda mútua para conexão entre família e escola.

Diante do exposto, destacamos a importância dessa pesquisa de Freire em dar oportunidade às famílias para se expressarem sobre o que pensam, como forma de emancipar uma possível melhoria da educação, pois isso é o que defendemos na presente pesquisa.

Nesse sentido, conforme dados analisados, atestamos que as famílias buscam uma participação mais contínua na escola, sendo, inclusive, sugerida a criação de canais mais objetivos para a comunicação com a equipe gestora. Do mesmo modo, notamos que não é só a direção/escola que almeja a participação da família; as famílias também têm se mostrado atentas aos chamados da instituição e lutam para que seus filhos(as) tenham uma boa educação, tanto que pontuaram nos questionários a preocupação sobre o que pode desviar os(as) alunos(as) do processo educacional.

Assim, concordamos com Freire (1992), ao elucidar, em seu estudo, a necessidade de imbricar a maior presença das famílias nas escolas, aumentando “a conotação política daquele comparecimento, no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e responsáveis na própria política educacional vivida nas escolas” (FREIRE, 1992, p. 21). Portanto, é preciso que a gestão escolar cumpra sua função em se comprometer com ações humanizadoras, com implicações coletivas, junto às famílias dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados, demonstramos o olhar das famílias dos educandos sobre a gestão escolar e a sua participação no âmbito institucional. Reforçamos a relevância da investigação justamente por destacar as opiniões das famílias frente a gerência da instituição em que depositaram a confiança para a educação dos(as) filhos(as).

Para muitas famílias, é “normal” não participar de momentos decisórios e reflexivos, de formação/capacitação familiar, como também de órgãos colegiados com a equipe gestora e outros profissionais da escola. Nesse sentido, torna-se algo habitual comparecer somente nos chamamentos para ser discutidos o rendimento e a disciplina dos educandos, atestando o desconhecimento de outras formas participativas e relacionais com a equipe gestora/escola.

Em alguns momentos, a escola se mostra “aberta” a possibilitar o acesso de todos. Contudo, notamos que as maiores dificuldades enfrentadas dizem respeito a uma verdadeira crise de paradigmas que permeia a comunidade escolar. Diante de tantas mudanças no contexto social, a gestão escolar, para se adequar às necessidades da sociedade e, principalmente, do poder público, deixa algumas das suas principais funções em segundo plano - reciprocidade, união e participação democrática.

Por outro lado, entendemos que as famílias compreendem a importância do seu papel na escola, embora de acordo com os resultados obtidos, não encontrem respaldo para tal participação. Sobre esse aspecto, notamos que as leis educacionais, baseando-se em alguns dos seus artigos, abarcam a participação da família na escola. Cabe indagarmos “quais são as condições oferecidas pelo Governo para uma efetiva participação da família no espaço escolar”? Constatamos que existem, apenas, poucas estratégias para reduzir os índices de evasão e de reprovação dos educandos, o que gera uma falsa sensação de participação democrática na escola, aludida pelos próprios gestores escolares e lideranças governamentais.

Dessa forma, há necessidade de os gestores municipais e escolares, assim como integrantes das famílias, se unirem para repensar a elaboração de novas políticas e de projetos educacionais que aproximem essas famílias da escola. Quando esse tipo de proposta foi colocado em pauta, durante o governo de Dilma Rousseff⁴, a então presidenta foi taxada de irresponsável por querer colocar leigos a par da elaboração de algo tão importante para a sociedade. Porém, esqueceram de mensurar que, ao criarem algo para o povo sem ter um próprio representante de tal realidade, é grande a probabilidade de não dar certo.

Ademais, pontuamos que, em geral, os trabalhos realizados sobre a parceria entre família e escola/gestão reconhecem a importância desse vínculo. De qualquer forma, mesmo que tais encontros, na maioria das vezes, não representem uma experiência de sucesso, na qual a família pode, de fato, ter uma comunicação e experiência positiva com

4 Dilma foi afastada antes de cumprir seu mandato por um processo de *impeachment*. É economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e a 36a Presidente do Brasil. Governou o país entre 2011 e 2016.

“Por favor, agora podemos falar?” - O olhar das famílias...

a escola, há necessidade de elucidar, por meio de novas pesquisas, outros possíveis caminhos para uma favorável relação.

Além disso, corroboramos o pensamento de Freire (1992) que expressa, em sua trajetória educacional, a necessidade de formação permanente e científica na educação, sobretudo que não falte, por parte dos gestores escolares e profissionais em geral da educação, o gosto pelas práticas democráticas, a fim de atalhar a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. A singularidade da gestão educacional. **GV Executivo**, v. 17, p. 16, 2018.
- BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 6 ed. Editora da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. 2 ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Resolução da Câmara dos Deputados nº 20, de 1971**. Ementa: Dispõe sobre a organização administrativa da Câmara dos Deputados e determina outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1970-1979/resolucaodacamaradosdeputados-20-30-novembro-1971-321275-norma-pl.html>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. organização administrativa da Câmara dos Deputados e determina outras providências. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- CHAVES, V. L. J.; NOVAIS, V. S. de M. ; GUEDES, G. B . A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 12, p. 653-670, 2018.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a COVID-19. **Ensaio** (Rio de Janeiro. Online), v. 28, p. 545-554, 2020.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIEDAN, B. "O problema sem nome". In _____. **A Mística Feminina**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1971.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)**, v. 22, p. 201-209, 2006.

“Por favor, agora podemos falar?” - O olhar das famílias...

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de instituições de Ensino Superior**. Rio de Janeiro, 2019.

LEVIN, J. **Estatística para ciências humanas**. 9 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia. 6 ed. São Paulo. Ed. Heccus, 2013.

LIMA DA CONCEIÇÃO, A. C. Teorias Feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **RBSE**, v. 8 n. 24, p. 738-757, 2009.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA NETO, C. M. da.; BARRETTO, E. S de S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018.

SETTON, M. G. J.; MARTUCCELLI, D. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 1, p. 1-5, 2015.

SOUZA, V. E. B. de. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa – MG: impasses e perspectivas na visão do Gestor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SZYMANZKI, H. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 7, p. 01-17, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Um estudo do Fundo de População das Nações Unidas**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/10/17/estudo-da-onu-aponta-que-tamanho-das-familias-no-brasil-esta-abaixo-da-media-mundial.ghtml>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 12, 2018.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 2 ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2018. v. 1. 176 p.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R. A. (Orgs). **Itinerários de pesquisa:** abordagens qualitativas em Sociologia da Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.



A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF DISABLE CHILDREN'S PROTAGONISM IN SCHOOL DAILY LIFE

LA IMPORTANCIA DEL PROTAGONISMO DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COTIDIANA

Adriana Tereza de Alencar Araripe Wanderley
ORCID

Fernanda Ramos de Souza
ORCID

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
ORCID

Resumo: O presente artigo propõe trazer uma reflexão acerca da importância que se tem em oportunizar o protagonismo da criança com deficiência em seu espaço escolar, entendendo que existem especificidades em cada criança que podem ser explicitadas após uma escuta atenta do educador. Para tal, focamos na escuta dessas crianças por acreditarmos que elas podem contribuir para a prática pedagógica dos professores. A coleta de dados foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco e tivemos como participantes do estudo duas crianças com deficiência e suas respectivas professoras do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: (i) observações individuais das duas crianças com deficiência em sala de aula regular; (ii) entrevista semiestruturada com as professoras das crianças; e, por fim, (iii) entrevista com ambas as crianças. Os resultados demonstraram que a escuta dessas crianças com deficiência pode ser um diferencial na prática docente, possibilitando um olhar para as questões pedagógicas que ajudem na condução de um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Protagonismo. Autonomia. Escuta. Aprendizagem. Inclusão.

Abstract: This article proposes to bring a reflection on the importance of providing opportunities for the role of children with disabilities in their school space, I understand that there are specificities in each child that can be explained after a careful listening of the educator. To this end, we focus on listening to these children because we believe that they can contribute to the pedagogical practice of teachers. Data collection was carried out in a school in the State network of Pernambuco and we had as study participants two children with disabilities and their respective teachers from the 3rd and 4th year of elementary school I. The methodological instruments used were: (i) individual observations of the two children with disabilities in the regular classroom; (ii) semi-structured interview with the children's teachers; and finally, (iii) the interview with both children. The re-

sults showed that listening to these children with disabilities can be a differential in teaching practice, allowing a look at pedagogical issues that help in conducting a better teaching-learning process.

Keywords: Protagonism. Autonomy. Listening. Learning. Inclusion.

Resumen: Este artículo se propone traer una reflexión sobre la importancia de brindar oportunidades para el protagonismo de los niños con discapacidad en su espacio escolar, entiendo que existen especificidades en cada niño que pueden ser explicadas luego de una atenta escucha del educador. Para ello, nos enfocamos en escuchar a estos niños porque creemos que pueden contribuir a la práctica pedagógica de los docentes. La recolección de datos se realizó en una escuela de la red estatal de Pernambuco y tuvimos como participantes del estudio dos niños con discapacidad y sus respectivos profesores del 3° y 4° año de la escuela primaria I. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron: (i) observaciones individuales de los dos niños con discapacidad en el aula regular; (ii) entrevista semiestructurada con los maestros de los niños; y finalmente, (iii) la entrevista con ambos niños. Los resultados mostraron que la escucha de estos niños con discapacidad puede ser un diferencial en la práctica docente, permitiendo una mirada a cuestiones pedagógicas que ayuden en la conducción de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Protagonismo. Autonomía. Escuchando. Aprendizaje. Inclusión.

1. INTRODUÇÃO

Na literatura, existem muitos estudos que visavam à escuta de familiares, professores e outros profissionais (POSTMAN, 1994; CUBERES et al. 1997; OLIVEIRA 2002; SARMENTO et al. 2006; ANTUNES 2007; COSTA 2016), mas a escuta da criança, sobretudo da com deficiência, parece ter sido pouco abordada. No âmbito escolar é fundamental que o professor conheça seus estudantes e que busque adequar as suas práticas em prol das especificidades de cada um. O papel do professor é crucial na aprendizagem significativa dos seus estudantes, mas a escuta da criança também poderá contribuir efetivamente para a aprendizagem; parece existir ausência da fala dessas crianças, que acreditamos ser essencial para o seu processo de escolarização.

Diante desse cenário, não é levada em consideração a fala do próprio estudante referente ao cotidiano escolar. Muller et al. (2005, p. 161) acreditam que “ainda não possuímos uma tradição de estudos que tratem sobre dar vozes às crianças, por elas próprias”. Destarte nos perguntamos: qual é a relevância de se ter o protagonismo da criança com deficiência, por meio da sua escuta, em seu processo de inclusão escolar? Como o protagonismo infantil pode contribuir para os processos de aprendizagem das crianças com deficiência?

Acreditamos que valorizar a escuta desses indivíduos na sistemática de sua aprendizagem pode trazer contribuições, já que esses estudantes podem apresentar dificuldades peculiares ao longo da sua escolarização, por exemplo: verbalização, autonomia, coordenação motora, discriminação auditiva ou visual, entre outras, que precisam ser entendidas na sua complexidade e integralidade.

Pires e Branco (2007) e Quinteiro (2002) defendem a importância de se desconstruir o abismo que existe entre a criança e o adulto, pois as crianças não são seres rasos que necessitam ser preenchidas com o conhecimento adulto. As crianças possuem conhecimentos e percepções, assim como constroem conhecimento.

Uma criança – seja ela com deficiência, seja ela sem deficiência – que não é estimulada na sua autonomia não terá iniciativa para ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Assegurar o processo de autonomia consiste em deixar que, em pequenos atos, as crianças possam resolver suas próprias ações.

Do mesmo modo, Freire (2010, p. 59) afirma que: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”. Por mais que tenhamos as crianças com maiores comprometimentos, sejam eles dos tipos emocional, cognitivo, motor, intelectual, é preciso propiciar estímulos para sua independência. Essa independência será garantida caso as pessoas que as rodeiam estejam potencializando suas habilidades e não sua insuficiência. Para isso, é importante que estejamos sempre atentos aos ganhos dessa criança com deficiência, motivando suas conquistas e assegurando cada vez mais sua autonomia. O professor é o responsável por esse processo, podendo ou não garantir a aprendizagem de seus estudantes. Cabe a ele decidir a relevância que cada criança carrega, como bem destaca Freire (2010):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2010, p. 59 - 60).

Esse protagonismo infantil pode permitir um salto qualitativo no processo de inclusão escolar das crianças. Nessa relação, “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas” (SASSAKI, 1997, p. 41). É oferecer possibilidade do desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração.

O protagonismo da criança com deficiência vem como uma possibilidade de o estudante contribuir na prática de seu professor, assim possibilitando a eficácia da inclusão deste em seu processo de escolarização. Por meio da escuta desses indivíduos, acreditamos que o processo de inclusão escolar pode ser facilitado, sendo estabelecido mediante o protagonismo do estudante, trazendo, assim, possibilidades de aumentar o campo de visão dos professores acerca do desenvolvimento de seus educandos e suas especificidades.

Destarte, o estudo aqui referendado tem como objetivo geral: analisar se o protagonismo infantil da criança com deficiência pode contribuir para os processos de aprendiza-

gem. Assim sendo, pretendemos mais especificamente: (a) analisar como ocorre a participação, a autonomia, a interação, bem como a aprendizagem das crianças com deficiência em sala de aula regular; (b) identificar, a partir do depoimento dos professores, se sua prática pedagógica possibilita o protagonismo dos estudantes; e (c) verificar, a partir da escuta das crianças, como eles enxergam a prática pedagógica dos seus professores.

INFÂNCIA, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, como em hospitais e asilos, passando para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1999).

As crianças com deficiência ao nascerem eram consideradas castigos de Deus, seres diabólicos, consideradas *anormais*, sujas, sem dignidade para viver, sendo por isso rejeitadas. Nessa direção, Sasaki, (1997, p.30) expõe:

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

O período compreendido entre 1850 e 1950 foi o que representou a mudança na concepção de infância. Essa ideia de infância surgiu simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. Tais transformações foram resultado da organização das relações sociais de produção da sociedade industrial na Idade Média e no início dos tempos modernos. Os filhos eram cuidados e protegidos por seus pais no seio de uma organização familiar.

Miranda (1989) vem trazer que, anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância se limitava à idade em que a criança necessitava dos cuidados físicos para a sua sobrevivência. Logo que este desenvolvimento físico fosse assegurado, a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando do trabalho e dos jogos, em todos os momentos. A aprendizagem de valores e costumes se dava a partir do contato com os adultos. Segundo Miranda (1989, p. 126),

A criança aprendia ajudando os mais velhos. Logo, a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar. Nesta forma coletiva de vida se misturavam idades e condições sociais distintas, não havendo lugar para a intimidade e a privacidade.

Nos Estados Unidos foram feitas tentativas bem-sucedidas durante esses anos de pôr todas as crianças fora das fábricas e dentro das escolas e de seu próprio mundo social. Em um leque de Leis, as crianças foram classificadas como diferentes dos adultos. Assim, a criança que na sociedade medieval convivia com os adultos em todos os momentos é afastada desse convívio. Com isso, perdeu a possibilidade de opinar sobre decisões que lhe diziam respeito, foi excluída do processo de produção, restando à criança a condição de mera consumidora de bens e ideias produzidos exclusivamente pelos adultos. Toma-se, então, um ser cuja condição social é rejeitada, pois é marginalizada econômica, social e politicamente (CHARLOT, 1979).

Quanto às crianças com deficiência, elas passaram historicamente por processos distintos das demais crianças, sendo muitas vezes segregadas do convívio social e sem possibilidades de compartilhar do mesmo *status* de significação social das crianças sem deficiência. As crianças com deficiência não possuíam lugar social, pois eram invisibilizadas, passando por momentos distintos no que se refere ao seu processo de participação (ou não participação) social, a exemplo de paradigmas de integração e inclusão. Esses movimentos são situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema educacional prevê serviços educacionais segregados [...]. Nas situações de integração escolar, [...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências [...]. (MANTOAN, 2009, p. 7)

Já o paradigma de inclusão propõe uma mudança ao questionar as políticas e a organização da educação especial. Segundo Mantoan (2009, p.7.),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão escolar seria acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Sabendo-se disso, a inclusão não é somente *depositar* o estudante com deficiência em sala regular, mas adequar currículo e planejamentos. Segundo Carvalho (2010, p. 110.)

À medida que a flexibilização do currículo favoreça para todos a apropriação e a construção de conhecimento, conferindo-lhes autoria e autonomia, podemos considerar que o projeto curricular está a serviço da proposta de educação inclusiva.

As estratégias utilizadas pelo professor e o protagonismo dos estudantes podem facilitar a inclusão, partindo do pressuposto de que o ator do seu processo educacional é o próprio estudante e que estar em uma sala de aula regular não é sinônimo de inclusão escolar, e sim o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Partindo do viés de que cada indivíduo é único e necessita de um olhar singular no seu campo de aprendizado, é necessário que o professor compreenda que o seu trabalho pode se tornar mais prazeroso e estimulante quando o planejamento é protagonizado pelo estudante. É preciso olhar para os estudantes e perceber de que maneira eles podem agir na organização, contribuindo na construção de seus novos saberes, envolvendo-os na sua construção e autonomia, não deixando somente essa visibilidade para as pessoas de referência (família, professores e profissionais). Nesse sentido, o Ministério da Educação propõe:

[...] Intervenção do professor deve ser direcionada para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe tirar a condução do seu próprio processo educativo (BRASIL, 2000, p. 34-35).

É comum decidirmos pelas crianças, achando que nós, como adultos, somos detentores de todo saber; com isso, acabamos os subestimando, ao tomar decisões pelo seu desenvolvimento.

O pensador e filósofo Pernambucano Paulo Freire (1974), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, defende o “diálogo como prática da liberdade”. É preciso pronunciar o mundo, existindo humanamente, não se pode dizer sozinho a *palavra*, não temos a palavra para privilégio de alguns, mas para o direito de todos. Assim, o diálogo de um educador libertador se faz de forma horizontal entre ambos.

Destacamos, então, o quanto o diálogo se faz presente nas decisões. Um educador que se dispõe a dialogar certamente terá retorno de suas práticas, estando mais preparado e mais ciente das singularidades de suas crianças com deficiência ou sem deficiência.

2. METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

A pesquisa foi executada em duas salas de aula de uma mesma escola da Rede Estadual de Pernambuco. A escola está localizada na região metropolitana do Recife. A instituição, que é de responsabilidade do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco, oferta vagas para a modalidade de Ensino Fundamental – anos iniciais –, bem como para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na estrutura física da escola, há uma sala para a

secretária e Direção, sala com quatro ambientes (laboratório de informática, recursos multifuncionais, do educador e apoio pedagógico), quatro salas de aula, três banheiros, almoxarifado, refeitório, sala dos professores, quadra esportiva e cozinha.

A pesquisa contou com quatro participantes: dois (2) estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental I da rede pública de ensino; e duas (2) professoras regentes, que participavam do cotidiano escolar desses indivíduos.

Utilizamos metodologia qualitativa por considerá-la a mais adequada para acessar o fenômeno que pretendemos investigar. Assim, segundo Guerra (2014):

O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/explicação do pesquisador.

A coleta de dados seguiu três etapas consecutivas. Inicialmente realizamos a técnica da observação, com uso de um roteiro, que nos auxiliou na construção das etapas subsequentes. A observação é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa. Para Lima (2008), antes de iniciar a observação precisamos definir os objetivos, bem como elaborar um roteiro de observação.

No roteiro de observação, constou o que pretendíamos observar em torno da criança com deficiência, partindo da interação dela com os pares, sua participação, autonomia, comunicação, aprendizagem e rotina na sala de aula, bem como seu desenvolvimento no que diz respeito às atividades realizadas no cotidiano escolar.

As segunda e terceira etapas constituíram-se de entrevistas com roteiro semiestruturado: uma com as professoras e a última com as crianças. Segundo Lakatos e Marconi (2010), pela entrevista podemos averiguar fatos ocorridos; conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos; conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato; descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras); descobrir fatores que influenciam pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas.

A segunda entrevista, já que foi realizada com as crianças, deu-se de forma lúdica e divertida, adaptada de acordo com aquilo que a criança tinha mais afeição: uma sendo jogos de encaixe e a outra com o uso do quebra-cabeça, para que, de maneira leve, coletemos as informações necessárias.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, que, de acordo com Guerra (2014), é uma técnica de tratamento de dados coletados que visa à interpretação

de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta das informações.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi dividida em 3 etapas, sendo elas; (1) interpretação das observações, com o intuito de analisarmos o estudante com deficiência no que tange à participação/atividade, à sua autonomia, à interação com os pares e, por fim, à sua aprendizagem; (2) estudo das entrevistas com o professor, objetivando analisar o seu discurso e sua prática docente com o estudante com deficiência; (3) análise das entrevistas com o estudante, para que pudéssemos adentrar sobre o que o discente contribui na prática de seus professores.

3.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Para Madalena Freire (1996), a observação é uma ferramenta básica de construção de um aprendizado sensível e pensante. Partir da observação e do registro é o que possibilita ao professor chegar a uma diagnose do processo de aprendizagem dos seus estudantes. Assim, conhecer o estudante requer do professor um olhar reflexivo, uma vez que o docente se avalia no momento que está avaliando o seu estudante.

Nas observações, tínhamos como objetivo analisar os estudantes de acordo com a participação/atividade, a sua autonomia, a interação com os pares e, por fim, a aprendizagem deles. Utilizaremos nomes fictícios com o intuito de preservarmos o sigilo das crianças. Começaremos com Luís, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental I, que possui deficiência intelectual, com laudo neurológico de TDAH, e F90.0.

Mesmo sabendo que a deficiência intelectual pode ser um desafio no processo escolar, a educação inclusiva assume um papel que possibilita a superação das dificuldades enfrentadas, com estratégias e adequações curriculares necessárias. Compreender a deficiência intelectual é entender que a deficiência não limita as potencialidades dos indivíduos; cada ser é único e necessita ser entendido mediante sua forma de aprender. Uma pessoa/criança com deficiência intelectual é aquela que:

O prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica, correspondendo a: restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento etc. (SANTOS, 2012. p. 939).

Diante do exposto apresentado no que se refere à deficiência intelectual, em seu comprometimento Luís apresenta algumas das características supracitadas, como: prejuízo cognitivo, visuoespacial e lateralidade, limitada atenção, fraco pensamento abstrato e memorização um pouco restrita. Em observações, Luís mostrou ter uma oralidade estruturada ao se comunicar com os amigos de sala.

A outra criança, nomeada de Mateus, é um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I, que possui o TEA, trazendo consigo suas especificidades inerentes ao transtorno. Dessa forma, entende-se que, segundo Neto et al. (2013, p.110):

Comprometimento na interação social e na comunicação e padrões restritos, estereotipados e repetitivos são inerentes ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), considerado uma alteração grave no desenvolvimento infantil, que afeta as competências e as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, com etiologias múltiplas e com gravidade variada. Os indivíduos com esse transtorno possuem padrão de desenvolvimento irregular, e as áreas do desenvolvimento se apresentam desarmônicas entre si.

Mateus tem acompanhamento com psicóloga e fonoaudióloga e faz uso de medicamentos. Segundo a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele necessita de apoio pedagógico em sala de aula. Apresenta o código internacional de doenças (CID) 10 (comportamentais) e o F90.8 (outros transtornos hipercinéticos).

Com o propósito de adentrarmos no ambiente escolar desses indivíduos, utilizamos um quadro de observação, com a intenção de nos apropriarmos de como esses estudantes estão inseridos em sala de aula. Referente a isso, preenchemos os tópicos a seguir da seguinte forma:

PARTICIPAÇÃO/ATIVIDADE

A participação escolar do estudante com deficiência depende da sua capacidade funcional perante demandas ambientais específicas. Isso significa que as suas Necessidades Educacionais Específicas (NEE) devem ser identificadas na sua interação com o meio (DELMASSO; ARAÚJO, 2008). A fim de discutirmos a participação dos estudantes, preenchemos o Quadro 1 da seguinte forma:

Quadro 1

| Estudante | Observações |
|-----------|---|
| Luís | Sua participação é perceptível nas atividades, demonstrando interesse em aprender; conclui as atividades sozinho e vai ao quadro quando desafiado. |
| Mateus | Participa das aulas, ajudando quando está em um grupo mais quieto; caso contrário, não participa, desorganiza-se. Quando a atividade é de seu interesse, demonstra curiosidade. |

Com isso, segundo Ainscow (2009), em entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mário Covas, a inclusão escolar pressupõe um processo em três níveis assim denominados:

- a) “estar na escola”, na medida em que os alunos deficientes devem estar no mesmo espaço geográfico que os demais alunos, transpondo as barreiras das antigas classes especiais; b) “participação”, que significa dar condições para que os alunos, além de se colocarem presentes no mesmo espaço, participem das atividades; c) “aquisição de conhecimentos”, que sintetiza a razão da existência da instituição escolar.

Assim como menciona o autor, para que haja participação, faz-se necessário que condições sejam dadas ao estudante para que ele possa participar das atividades ofertadas. Diante das observações e apesar das dificuldades inerentes à deficiência, notamos que os estudantes foram participativos nas atividades, colocando-se presentes na sala de aula.

AUTONOMIA

Sasaki (1997, p.36) faz uma diferenciação entre autonomia e independência. Para ele, autonomia refere-se ao espaço físico e social. Define-se pela acessibilidade; pela garantia desses indivíduos e sua transição de forma autônoma, como: pegar transporte público sozinho; controle urinário; conseguir pagar suas contas; ir ao mercado. O segundo conceito, chamado de independência, parte necessariamente da vontade do indivíduo de ter participação social e realizar as atividades sozinho, como: ter a iniciativa de ir ao banheiro sem ajuda. Claro que os referidos conceitos estão interligados, uma vez que, para a criança com deficiência, muitas vezes, ter independência depende das condições sociais de autonomia. No Quadro 2, localizado a seguir, colocamos as informações referentes à autonomia dos estudantes.

Quadro 2

| Estudante | Observações |
|-----------|--|
| Luís | É bem autônomo, vai ao quadro, faz as tarefas no horário considerado, responde às perguntas feitas pela professora, mostra compreensão do assunto, verbaliza o que compreendeu, lança-se nas propostas e se utiliza de independência nas realizações das atividades individuais. |
| Mateus | Precisa de um direcionamento em sala de aula, caso contrário fica bastante disperso. É necessário ter acompanhamento em sala de aula para o direcionamento das atividades. Responde ao que é solicitado. |

Sasaki (1997) argumenta que a autonomia e a independência levam o indivíduo ao conceito de empoderamento. *Empowerment* significa “o processo pelo qual uma pessoa,

ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição” (SASSAKI, 1997, p. 38).

Segundo Sasaki (1997),

Com frequência acontece que a sociedade – famílias, Instituições, profissionais etc. – não tem consciência de que o portador de deficiência também possui esse poder pessoal e, em consequência, essa mesma sociedade faz escolhas e toma decisões por ele, acabando por assumir o controle da vida dele (p. 38).

Concordamos com as colocações que bem faz o autor, pois acreditamos que, para a criança com deficiência assumir esses papéis sociais, faz-se necessário que a família, o meio e os profissionais da área estejam amplamente abertos para trazer à tona essa mediação, que acarretará o empoderamento, levando-a a ser protagonista do seu processo educacional.

Nas observações, o estudante Luís demonstrou ser autônomo ao realizar as atividades, sendo independente nas realizações do que é pedido em sala. Já Mateus demonstrou precisar de um acompanhamento pedagógico para o direcionamento das atividades, pois apresenta uma dependência para concretizar o que foi planejado.

INTERAÇÃO COM OS PARES

A interação com os pares é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Guralnick (1997), a interação entre pares em casa, na vizinhança, na comunidade e na escola constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de suas competências sociais.

Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados e do desenvolvimento. Deve-se, então, considerar as oportunidades de contato com os pares, para estabelecimento de relações sociais, como fator que pode propiciar o desenvolvimento dessas crianças. Como discutido por Vygotsky (1997), as dificuldades reais das crianças com necessidades específicas não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas se devem aos modos de interpretação social desses problemas. No Quadro 3, há uma síntese do que observamos em relação à interação dos estudantes investigados.

Quadro 3

| Estudante | Observações |
|-----------|--|
| Luís | Interage com os amigos, é comunicativo, brinca, estabelece um diálogo coerente, mas é um pouco provocador (furando a colega com o lápis), sendo necessária a intervenção da professora. Nos trabalhos que foram feitos em grupo, precisou de um adulto, pois, às vezes, percebemos uma rejeição por parte de Luís em participar desse tipo de atividade. |

| | |
|--------|--|
| Mateus | Quando o trabalho é em grupo, contribui nas decisões e interage bem com os demais. Oferece lanche aos colegas, conversa, mostra as revistas que tem e, quando é uma atividade em quadra, lança-se à proposta do professor. Brinca com os colegas da turma. |
|--------|--|

Sabendo-se que, por meio da interação com os pares, se promove o desenvolvimento social do indivíduo, observamos que Luís se retrai quando a atividade é em grupo, não se lançando ao que foi ofertado. De outro modo, Mateus se relaciona bem com os pares e busca conversar sobre o que gosta.

APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 1995).

Nesse sentido, consideramos importante o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotski (2007). Ele define a ZDP como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 2007)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é muito importante para o ensino, pois permite que o educador, ao verificar os ciclos de aprendizagem já completados pelo aprendiz, possa elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem o sujeito a progredir para níveis mais altos de desenvolvimento. Sendo assim, Vygotski (1997) menciona que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 117). No Quadro 4, localizado a seguir, há informações sobre as observações relacionadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência participantes dessa pesquisa.

Quadro 4

| Estudante | Observações |
|-----------|---|
| Luís | Domina os assuntos rapidamente, sempre dando retorno, mas precisa de investimento na concentração, pois quer brincar com o estojo no momento das aulas. Vem crescendo, ampliando os conhecimentos, prolongando o tempo de fazer as atividades com satisfação; pega as coisas rapidamente e é um dos primeiros a terminar as atividades. |
| Mateus | Precisa haver atividades diferenciadas de acordo com o que o estudante gosta. Quando fica sem direcionamento, começa a se desorganizar. Precisa ter atividades mais prazerosas, de acordo com o que está sendo oferecido aos demais. |

Uma diferenciação ocorre nas duas observações: a primeira com Luís, em que a dificuldade apresentada está relacionada ao seu tempo de concentração, que aparenta ser um

pouco reduzido. Porém, Mateus se desorganiza, demonstrando insatisfação nas atividades lançadas. Fazendo uma ligação com o que foi citado, observamos que não é levado em consideração o que o estudante traz consigo sobre os conteúdos, dificultando, assim, uma aprendizagem significativa.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

PROFESSORAS

Fizemos a entrevista com duas professoras, que iremos representar aqui por professora Emanuelle¹, que está atuando na área há 18 anos, com formação em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, contendo curso de extensão, pós em Neuropsicopedagogia e curso de braile; e por professora Dalila, que está atuando na área há 12 anos, com formação em Pedagogia e especialização em Recursos Humanos em espaço escolar e não escolar. Emanuelle é professora de Luís, estudante com deficiência intelectual, e Dalila é professora de Mateus, estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em nossa entrevista, tivemos o objetivo de analisar os discursos referentes às práticas das professoras e de como as docentes observam o seu estudante. Dividimos a entrevista por categorias para melhor entendermos os discursos delas.

ROTINA

Buscamos nos familiarizarmos com a rotina dos discentes na escola. Por meio de suas falas, entendemos como se dava, na prática, o dia a dia desses estudantes. Emanuelle, em sua fala, descreve como é a rotina de Luís:

A Rotina dele na questão pedagógica é tranquila, porque eu tento de todas as maneiras incluir ele nas atividades. Luís é uma criança avançada, apesar da deficiência intelectual, mas ele é uma criança que alcança; porém, se ele não tiver alguém do lado dele, ele se dispersa muito. Então, ele sabe fazer só, mas, como ele se dispersa, tem que ter alguém: “vai, Luís, faz”. Coloquei ele em uma banca na frente da sala pra ele tá mais em contato comigo. Os que têm mais dificuldades, eu coloco na fileira da frente, ficam Luís e Lucas e no canto a acompanhante.

Em contrapartida, Dalila trouxe em seu relato as dificuldades encontradas em seu dia a dia com Mateus:

Quando ele estava com a acompanhante (ADI), ela fazia toda a rotina dele de acordo com a minha aula, então, assim, ela sabia o assunto que eu vou ter naquele dia, que a gente vai ter naquele dia e ela seguia passo a passo, mas eu também dava

1 Nomes fictícios

para ela material de trabalho, a gente preparava juntas as aulas e ela ia encaixando de acordo com a dinâmica da minha aula. (...) então eu estou só com ele, aí já dificulta o trabalho porque não é só ele e tem os outros 29 alunos (...). Eu explico no tempo que eu tenho, estou me virando praticamente nos trinta, né? Então, assim, atualmente está sendo dessa forma.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu parágrafo único, legisla que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

A Lei garante esse suporte, uma vez que a criança com Transtorno do Espectro Autista precisa de uma mediação para a flexibilização dos conteúdos, além do suporte físico e motivacional. Compreendemos, por meio da fala da professora Dalila, que o aluno chegou a ter uma acompanhante especializada, o que facilitava o processo de aprendizagem.

É importante sinalizar a necessidade que se faz da rotina, uma vez que preparar a criança com deficiência para o que vai acontecer no decorrer da aula funciona como um organizador mental, contribuindo para aprendizagem. Segundo Jesus et al. (2013), uma rotina organiza a criança no espaço, no tempo, situa, habitua e, sobretudo, antecipa as propostas que, para as crianças com deficiência, são ganhos significativos na sua aprendizagem. Ainda para o autor:

Assim, por meio da rotina, da organização do tempo e do espaço, o educador pode atuar com confiança e autonomia, uma vez que a desorganização estressa não só adultos, mas as crianças também, então uma rotina estabelecida, flexiva, dinâmica e possível de ser adaptada com as situações do dia a dia [...] (JESUS, 2013. p. 38).

Como bem menciona o autor, faz-se necessário um olhar flexível para a rotina, um planejamento do que será trabalhado, uma segurança por parte do educador do que terá no decorrer do dia para que se proponha uma aula prazerosa e que atenda à demanda dos estudantes em específico. Madalena Freire (1978) argumenta que essa rotina não precisa ser vivida de modo rígido e inflexível. É importante levar em consideração que as próprias crianças – sendo elas com deficiência ou não – nos deem subsídios para tal.

Diante das falas das professoras, pudemos observar que Emanuelle, mesmo com a presença de um acompanhante, busca em sala de aula passar o que vai ser trabalhado durante o dia, colocando a rotina no quadro, fato este que, como bem menciona os autores até aqui citados, organiza as crianças, uma vez que a rotina estabelece uma organização que contempla e antecipa aquilo que vai ser trabalhado no dia com todas as crianças, sendo ela uma criança com deficiência ou sem deficiência. O mesmo não ocorre com Dalila, ela faz indagações pelo fato de não ter mais o auxílio de um acompanhante para o seu estudante, assim dificultando a inclusão do discente em suas aulas. Procura, quando está mais livre, dar atenção ao estudante, auxiliando-o nas atividades propostas.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Seguindo com a entrevista, perguntamos sobre as adequações pedagógicas realizadas com Luís e Mateus, uma vez que o professor planeja e, ao planejar, faz as possíveis adequações de acordo com as especificidades do estudante. As adequações curriculares supõem uma estratégia didática dirigida a facilitar, na medida do possível, aos estudantes com dificuldades, melhores condições de aprendizagem em relação aos conteúdos curriculares (GALVE et al., 2002).

Dessa maneira, com o intuito de que pudéssemos buscar em suas falas se as docentes adequavam as atividades para a inclusão do estudante no ambiente escolar, a professora Emanuelle relatou que fazia poucas adequações, afirmando que o estudante acompanha a turma, como podemos observar a seguir:

Eu tento adaptar na questão, eu acho que ele é avançado, nem faço tanta adaptação nas tarefas. Luís acompanha, quando ele não acompanha eu faço uma atividade concreta com a turma toda, tem uma ou outra com dificuldade, faço um encaixe pra todos, entende? Fiz um ditado, Luís acertou oito palavras, quase todas, teve um erro ou outro, mas foi linguagem de 3º ano. Nem pela deficiência dele, é bem tranquilo. (Emanuelle)

Tem que ser de acordo com o nível que ele se encontra, porque ele é um menino que conhece todo o alfabeto, ele junta as sílabas e forma pequenas palavras, ele consegue ler pequenas palavras, mas já uma frase toda ele não consegue, (...) então temos que adaptar dessa forma porque, se colocar a nível de compreensão da turma, ele não vai entender. Vou buscando inserir ele do modo dele, da forma dele nas atividades. (Dalila)

A Resolução CNE/ CEB N° 02/01 estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão dos estudantes. No Artigo 8, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

Emanuelle, em sua fala, leva muito no *achismo*, ao dizer *achar que o aluno é muito avançado*, não considera se realmente o discente precisa de adequações nas atividades, visando a uma melhor compreensão por ele dos conteúdos abordados em sua aula. Por outro lado, a professora Dalila, em seu relato, traz um olhar para as reais necessidades de seu estudante, de acordo com o nível em que o aluno se encontra.

Diante das falas de ambas as professoras, entendemos que seria favorável uma reciclagem para os professores, uma vez que em seus relatos temos falas que nos levam a uma possível insegurança na realização das atividades.

Segundo Mazzota (1996), existem outras estratégias que devem ser levadas em consideração, que são:

formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar “professores reabilitadores”, e “educadores infantis”, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades do portador de deficiência, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as deficiências.

Como bem falou o autor, se a formação do professor for levada em consideração, o educador poderá melhorar nas suas práticas, refletir, despertar e, sobretudo, ter consciência do seu papel social na vida dos alunados.

PARTICIPAÇÃO

Acreditando na importância que se tem da participação dos estudantes de forma global, como bem menciona Schwartz (2018), aqui nosso objetivo era compreender, por meio do depoimento das professoras, como procedia a participação das crianças com deficiência nesse processo:

Ele faz, mas sempre chamando a atenção dele. Porque ele fica brincando com a borracha, fica fazendo ponta do lápis, chamando a atenção dele. Mas ele faz bem feitinho, consegue fazer, ditado, continhas. (Emanuelle)

As atividades são bem aceitas, mas, quando eu o coloco em dupla, dependendo da criança, ao invés daquilo fluir tenho que colocar uma criança bem centrada, se for um bem falante desorganiza tudo porque começa a brincadeira e ele entra na brincadeira e não para. Quando eu sento ele em grupo, já procuro sentar ele assim com um grupo mais calmo, que ele realmente trabalhe igual aos meninos. Quando ele insiste em uma opinião e não é aceito, ele se desorganiza todo. (Dalila)

Para Schwartz (2018, p. 17) “A realidade mais frequente nas salas de aula na educação brasileira, da escolaridade básica até o Ensino Superior, é de estudantes que apresentam dificuldades de participação ativa [...]”. As falas das professoras conversam com a fala da autora, obtendo-se duas realidades, mas algo em comum: “a brincadeira”, uma vez que para Emanuelle é preciso chamar sempre a atenção do estudante para que ele venha participar do que ali está sendo proposto. O mesmo ocorre com Dalila, que se utiliza de estratégias, como bem menciona, ao colocar estudantes que possam contribuir para o processo de aprendizagem.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES

Na entrevista, tivemos o objetivo de analisar o discurso das crianças referente às práticas das professoras e de como as docentes observam o seu professor. Partimos do que Schwartz (2018, p. 12) vem trazendo que “[...] para contextualizar o ambiente e embasar o argumento de que é necessário sistematizar o ensino e a aprendizagem da fala e da escuta”. Diante disso, levamos em consideração que as crianças podem contribuir nas tomadas de decisões de seus docentes, assim fazendo perguntas relacionadas ao que o estudante mais gosta nas aulas, do que ele não gosta, as dificuldades enfrentadas, sua participação nas aulas, a relação com a professora, o que a professora faz que discente não gosta, o que gostaria que tivesse nas aulas e de como se veem nesse espaço.

Realizamos a entrevista com o estudante Luís, que possui deficiência intelectual, e com Mateus, que tem o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que fosse possível essa coleta de dados, buscamos, por meio da análise das observações, trazer objetos que os estudantes têm mais afeição para que, assim, ambos se sentissem mais à vontade no momento da entrevista. Para isso, utilizamos jogos de mesa, como quebra-cabeça e jogos de encaixe, e à medida que as crianças estavam brincando, adentrávamos com algumas perguntas. Levando em consideração nossos objetivos de pesquisa, dividimos a entrevista por essas categorias.

PARTICIPAÇÃO NAS AULAS

Para Schwartz (2018) “[...] o aluno que desejo contribuir para formar é um sujeito autônomo/dependente/aprendiz permanente, produtor de ideias e habilitado a selecionar informações que desejar/necessitar para qualificar a vida e seguir aprendendo”. (p. 13).

Diante disso, com o objetivo de saber como o estudante se vê na participação em sala de aula, adentramos na nossa análise perguntando se os discentes participavam das aulas. Luís trouxe, em sua fala, a informação de que participa: *Eu faço todas as tarefas. Faz mais o quê? Tarefa*. Em contrapartida, o estudante Mateus, em sua fala, diz que não: *eu não tenho mais folhas no caderno, acabou as folhas*, assim dificultando a participação do estudante na dinâmica das aulas. Fazendo uma relação com as falas aqui mencionadas, concordamos quando:

A postura confiante do professor que acredita no potencial do aluno com dificuldades de aprendizado, ou não, estimula esse estudante a participar da aula e a desenvolver seu potencial de aprendizado numa troca social positiva, levando-o à conquista do equilíbrio emocional e de seu sucesso escolar e de vida. (LUCZINSKI, 2009, p. 119)

Para que ocorra a participação, é fundamental que o professor esteja com um olhar atento às demandas de seus estudantes, principalmente do seu estudante com deficiência. A falta dessa atenção, dessa escuta, como verbaliza o estudante Mateus, foi primordial para dificultar a participação nas atividades do dia a dia, o que fez com que o estudante em sala de aula fique sem um direcionamento, acarretando, como bem fala o autor, a dificuldade de não desenvolver o seu potencial de aprendizado.

O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NAS AULAS?

Nesta categoria, buscamos aprofundar aquilo que os estudantes gostariam que tivesse nas aulas e pudemos observar na fala das crianças que seus desejos não fogem da realidade da escola, tampouco do que pode tornar a aula mais dinâmica, sendo materiais acessíveis para o planejamento das docentes. O estudante Luís diz da seguinte forma: *Muita coisa, deixar descansar um pouco, fazer ginástica, muita coisa*. Em contrapartida, o estudante Mateus diz: *brincadeiras, pintura, desenho*.

Concordamos quando o PNAIC (2012, p. 9) faz a reflexão de que, “se as crianças não estão aprendendo o que se pretende ensinar, é preciso analisar se as estratégias de ensino e de mediação podem ser melhoradas”. Talvez não seja possível conceber todas as vontades dos educandos, pois demanda um tempo para o professor, mas aprender de forma lúdica é fundamental no processo dos discentes e esse fator precisa ser levado em consideração. Para contemplar a fala do entrevistado Mateus, Oliveira (2005) nos faz refletir sobre a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças. Essa brincadeira com intencionalidade proporcionada pelo professor que convive diariamente possibilita caminhos para autonomia, sentidos, significados e criatividade.

DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA NAS AULAS?

Nesta pergunta da entrevista, a intencionalidade era de nos apropriarmos sobre o que os estudantes gostam no seu ambiente escolar, conforme as falas a seguir apresentadas:

Luís: Fazer a tarefa. Gosto de fazer amizade com meus amigos de volta.

Entrevistador: Seus amigos são legais com você? Por quê?

Luís: Mais ou menos. Eles me odeiam quando faço negócio de mau.

Entrevistador: Você faz negócio de mau, tipo o quê?

Luís: Apronta com meus amigos, fazendo negócio que não deve.

Entrevistador: E esse negócio que não deve é o quê que você faz?

Luís: Falar palavrão, tá dando nos outros, colocar apelido, provocando o amigo.

Mateus: Quando eu brinco.
Entrevistadora: Você brinca de quê?
Mateus: Revista.
Entrevistadora: Você brinca muito na sala?
Mateus: Não, porque eu fico parado nas aulas.

Ficou bastante claro que Luís gosta mais de fazer as tarefas, além de tomar consciência dos atos que faz perante os seus amigos, porém o que nos chamou mais atenção foi o fato de Luís expor a relação que tem com os amigos. Faz-se necessário que o professor tenha esse olhar cuidadoso, uma vez que os estudantes estão nessa construção social. Destacamos, por meio da fala de Mateus, que o estudante gosta muito de brincar, sendo esta uma ferramenta importante para os professores, pois garante potencialidades na aprendizagem dos discentes.

As crianças com necessidades educacionais específicas, muitas vezes, dependem de um tempo maior na execução de algumas tarefas, o que acontece também com o brincar. Por meio de atividades lúdicas, essas crianças vivenciam situações agradáveis e descobrem suas possibilidades de ação e interação (BOBATH, 1990; LE BOULCH, 1990; MOURA; SILVA, 2005). Partindo desse pressuposto, se em sala de aula as professoras fizessem um planejamento mais lúdico, existiria a possibilidade de o desenvolvimento desses estudantes ser mais satisfatório e significativo.

DO QUE VOCÊ NÃO GOSTA NAS AULAS?

Dando continuidade à entrevista, nesta categoria, buscamos aprofundar aquilo que os estudantes não gostam nas aulas e pudemos observar na fala das crianças seus questionamentos e angústias referentes às situações que ocorrem em relação à professora e aos demais estudantes da turma.

Luís: Quando ela reclama, reclama com todo mundo.
Entrevistadora: Mas por que ela reclama com todo mundo?
Luís: quando esquece de fazer a tarefa.
Entrevistadora: Então é isso que você não gosta?
Luís: É isso.
Entrevistadora: Tem mais alguma coisa?
Luís: Tem mais um mesmo.
Entrevistadora: O quê?
Luís: Eu vou ter que não dizer, mas essa vai ser o pior negócio do mundo.
Entrevistadora: Diga, essa entrevista é nossa...
Luís: Olha só. Tem um negócio que a tia faz que eu fico dizendo: “terminei, tia”, ela fala: “tá bom, deixa aí pra eu pegar”. Quando bate o horário de ir pra casa, ela não faz o negócio, fica lá meus projetos.
Entrevistadora: E aí ela não vê seus projetos?
Luís: É, o meu negócio fica lá. Imagina a turma da tarde pegando meu material.

Mateus: Sim
Entrevistadora: O quê?
Mateus: Dos alunos.
Entrevistadora: Por que dos alunos?
Mateus: Eles batem.
Entrevistadora: E você fala isso para a professora?
Mateus: Não.

Diante dos relatos dos entrevistados, Luís traz dois pontos importantes para serem discutidos. O primeiro é relacionado às reclamações que parte da professora para com os demais estudantes quando eles não fazem as tarefas ofertadas. O segundo ponto que nos chama a atenção é referente aos trabalhos realizados pelos discentes que acabam não sendo valorizados pela professora, trazendo a desmotivação para a realização dos próximos a serem concluídos.

Segundo Pinheiro (2008, p.155), “existe de fato uma resistência das escolas, em geral, em trabalhar o desenvolvimento dos componentes curriculares de modo articulado com estratégias de estímulo à criatividade e à motivação para aprender dos alunos”. O professor que estimula o seu estudante faz com este fique motivado.

Em contrapartida, Mateus chama a atenção sobre a agressividade, deixando em evidência um dos entraves com que deparamos na educação.

O QUE A PROFESSORA FAZ QUE VOCÊ GOSTA?

Nesta categoria da entrevista, buscamos analisar o que os estudantes identificam ser aquilo que a professora faz que eles gostam. Pudemos observar um brilho nos olhos das crianças em suas falas, e Luís responde que o que a professora faz que ele gosta é *Quando me ama*. Já Mateus responde que é *Quando fica comigo*. Acreditamos, assim como Luczinski, que:

O educador, o professor de sala de aula precisa ter viva consciência que ele é o grande agente social construtor do aprendizado e da evolução do indivíduo aluno, através de cuja posição naturalmente definida ele detém a capacidade de sedimentar as bases de uma renovação social, a partir da escola onde trabalha, da cidade em que mora, do seu país e, por extensão, do mundo em que habita. (2009. p. 119)

Percebe-se que a fala de ambas as crianças são comuns, pois, como bem menciona o Luczinski (2009), o professor tem papel fundamental na construção dos sujeitos, sendo ele um referencial que detém um poder transformador, podendo, assim, atribuir uma sensibilidade dos seus educandos.

DIFICULDADES ENFRENTADAS

Nesta categoria, ao questionar sobre as dificuldades que as crianças com deficiência passam no contexto escolar, os dois estudantes focaram na dificuldade com a matemática. Segue diálogo com Luís:

Luís: Matemática.
Entrevistadora: O quê, por exemplo?
Luís: Aquelas contas, tem de menos e também de mais, menos mais, menos mais, você tem que diminuir e aumentar ao mesmo tempo, não dá pra fazer isso, pelo amor de Deus é muito difícil!
Entrevistadora: E quem te ajuda?
Luís: Faço sozinho.
Entrevistadora: Você sente dificuldade?
Luís: Claro, ninguém ajuda eu. Uma vida cruel na minha casa.
Entrevistadora: E aqui na escola a professora te ajuda?
Luís: É... Ajuda, também reclama. Reclama? Reclama.
Entrevistadora: Reclama como?
Luís: Você sabe.
Entrevistadora: Sei não!
Luís: Como todos os professores fazem. Exemplos Luís: exemplo não, é assim mesmo.

Fazendo uma relação com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, Borba et al. (1986) traz que “As crianças se deparam com as dificuldades na adição e subtração de transformações ou de relações, e essas dificuldades são devidos, em parte, à falta de variedade de problemas ensinados na escola”. (p. 127)

Deve-se refletir sobre como os docentes precisam estar atentos ao olhar das necessidades dos seus estudantes, possibilitando um trabalho mais didático, provocando desafios, com diversidade, partindo do real, do concreto, para a superação dos problemas aditivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escassez de pesquisas que levem em consideração a escuta das crianças com deficiência conduziu a elaboração sobre esta temática, fazendo pensar em prolongar a discussão a respeito da importância do protagonismo das crianças em seu processo de escolarização. Ao analisarmos como o protagonismo da criança com deficiência pode contribuir para a prática pedagógica dos professores, chegamos à conclusão de que, quando é levada em consideração a escuta da criança, o docente poderá moldar seus planos de aula, adequando-os ao que o seu estudante com deficiência traz para a melhoria de suas práticas, relacionando às adequações curriculares, à rotina, aos planejamentos e ao desenvolvimento. Identificamos que as potencialidades das crianças com deficiência a partir do seu protagonismo ficam mais visíveis quando é levado em consideração o que o estudante

gosta, por exemplo, desenhar, pintar, brincar, o que faz com que a rotina do discente se torna mais prazerosa, com ganhos no seu desenvolvimento.

Quando se dá importância àquilo que o estudante tem mais afeição ou aos desejos no ambiente escolar e o professor está aberto a escutá-lo, é promovida uma mudança na sua prática em relação às especificidades; assim, a aprendizagem se torna significativa e o desenvolvimento, mais satisfatório. O professor que se preocupa com a participação de seu estudante, moldando seu plano de aula, faz com que o discente fique mais motivado a ir para a escola. Ou seja, verificamos que é importante a escuta da criança com deficiência em seu cotidiano escolar para que assim o desenvolvimento do indivíduo seja favorecido. Sabendo da importância que os professores têm no desenvolvimento da emancipação das crianças com deficiência, acreditamos que o estímulo à autonomia dos seus discentes proporciona ganhos pedagógicos, além de criar espaço para o protagonismo dos estudantes no que tange ao seu processo educacional. Para finalizarmos, buscamos mostrar como esses indivíduos podem participar e contribuir, por meio da escuta, para uma aprendizagem significativa, que obtenha de ganhos tanto para os estudantes quanto para os professores.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. O que significa inclusão? **Entrevista Centro de Referência em Educação Mário Covas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em 10 abril. 2019.
- ANTUNES, K. C. V., FERNANDES, E. M., GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.
- BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. (2ª ed.). São Paulo: Manole, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 13,146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de junho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1**. Brasília-DF, 2012.
- CARVALHO, R. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**, Porto Alegre. Mediação, 2010.
- COSTA, D. Plano educacional individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 140 p. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2016.
- CUBERES, M. T. G. Programar a articulação. In: CUBERES, M. T. G. et al. (Orgs.) **Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- DELGADO, A.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n.125, p.161-162, 2005.
- DELMASSO, M. C. S.; ARAUJO, R. C. T. Atribuições de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar. In: OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. (Orgs.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília-SP: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

Importância do protagonismo da criança...

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª edição. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, M. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço pedagógico, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 11 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales (ACI)**. Madrid: CEPE, 2002.

GUERRA, E. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GURALNICK, M. J. Peer social networks of young boys with developmental delays. **American Journal on Mental Retardation**, 101, 595-612, 1997.

JESUS, D.A.D de; GERMANO. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. **II jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD**. Florianópolis - SC, 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar: consequências educativas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LIMA, M. Monografia: a engenharia da produção acadêmica. 2 ed. **Revista atual**. São Paulo: Saraiva, 2008.

LUCZINSKI, M. Dislexia e Inclusão. In: GOMES, M. (Org). **Construindo as trilhas para Inclusão**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das diferenças nas escolas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAZZOTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, M. **O Processo de Socialização na escola: A evolução da condição social da criança**. In: CODO, S. (Org.). **Psicologia social: O homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOURA, E. W.; SILVA, P. A. C. **Aspectos Clínicos e Práticos da Reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2005.

OLIVEIRA, F.; BIZ, V.; FREIRE, M. Processos de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. **Núcleo de Ensino/ PROGRAD** – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília-SP, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico. 3. edição. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, N. A. A. de. GONÇALVES, M. C. V. A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista ECCOM**, v. 6, n. 11, jan./jun. 2005.

PIRES, S. F. S; BRANCO, A.U. **Protagonismo infantil**: co-construindo significados em meio as práticas sociais. Brasília-DF, Brasil: 2007.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**. v.20, n. Especial, 2002.

ROSA, N. F.; AMARO, K. N.; SANTOS, A. P. M; XAVIER R. F. C.; ECHEVARRIETA, J. C.; MEDEIROS, D. L.; GOMES, L. J. Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19, 2013.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. **Revista Interações**, n 2, 2006.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 04, 2012.

SASSAKI, K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZ, S. **Falar e escutar na sala de aula**: propostas de atividades práticas.1. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 12 - 17.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogida. **Fundamentos de Defectologia** Madri, Espana: Visor, 2012. (Original publicado em 1974)

DOSSIÊ “DILEMAS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO, E CONSELHOS ESTADUAIS”

APRESENTAÇÃO

É uma alegria para nós, a oportunidade de publicação na Revista Cadernos de Pesquisa da UFMA, que traz em suas edições, publicações relevantes e importantes para o campo educacional. Desta forma, o presente Dossiê visa socializar resultados de investigações desenvolvidas por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras da Rede Universitas/Br (<http://www.redeuniversitas.com.br/>). Eles fazem parte também do GT 11 – Política de Educação Superior da ANPEd, especificamente com o Subprojeto 3: Nova gestão pública e a reconfiguração da avaliação e da regulação da Educação Superior, acerca das temáticas: avaliação, regulação, normativas e Conselhos Estaduais de Educação e suas influências modeladoras

Contém estudos que abrangem temáticas sobre avaliação e regulação, histórico e normativas da Educação Superior, bem como pesquisa sobre o papel dos Conselhos Estaduais. Os artigos buscam contribuir com discussões e reflexões sobre a temática, com suas diversas e controversas nuances da avaliação e da regulação.

Ao longo dos anos houve uma profunda transformação em como é entendida e posta em prática avaliação e regulação da Educação Superior no Brasil e isso aponta a importância em analisar tais alterações em um contexto mais amplo, que se relaciona com a concepção, reforma e reestruturação das normativas. O SINAES define que os resultados da avaliação institucional são o resultado dos processos de regulação e supervisão da educação superior. No entanto, outras regulamentações e normativas vem sendo postas, conferindo complexidade nos processos de avaliação e regulação da graduação e pós-graduação no Brasil. Assim, os processos de regulação requerem estudos para serem compreendidas as formas e objetivos das avaliações, para que os critérios estejam em consonância com o real, o possível e o desejado como avaliação.

No Brasil, devido à extensão do território nacional, há uma regionalização das IES nos estados da Federação, as quais seguem as normativas legais dos Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias de Ensino Superior locais. No contexto brasileiro, os Conselhos Estaduais são os órgãos responsáveis pela definição das normas que devem ser seguidas na área educacional estadual, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, em consonância com as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os processos de regulação e avaliação das Instituições de Ensino Superior Estaduais, Universidades, Faculdades e Centros de Ensino Superior, são normatizados pelos Conselhos Estaduais de Educação nos quais elas se

inserem, considerando as características regionais e autonomia dos Estados na esfera da Educação Superior que ofertam, em simultâneo, em que atendem as diretrizes emanadas do MEC e do Conselho Nacional de Educação, sobretudo os processos de avaliação e regulação previstos no Sinaes. Sobre a importância da IES estaduais para o desenvolvimento regional e de suas particularidades quanto como se organizam em relação à legislação nacional e estadual do ensino superior que ofertam, e, também, ao papel atribuído aos Conselhos Estaduais de Educação nos processos de regulação e avaliação da Educação Superior dos estados brasileiros, é que alguns pesquisadores do Eixo 3 da Rede Universidades/Br julgaram de extrema relevância a proposição deste Dossiê: Dilemas e Perspectivas da Avaliação e Regulação da Educação Superior: Histórico, Normativas e Conselhos Estaduais.

Nesse sentido, o Dossiê é composto por artigos que tratam das temáticas, com os seguintes autores e autoras: José Emílio Díaz Ballén (Colômbia), Marilda Pasqual Schneider (Brasil) e Camila Regina Rostirola (Brasil) com o artigo intitulado Avaliação da educação superior em perspectiva comparada, que analisa e compara o processo de avaliação da educação superior entre Brasil e Colômbia. Regilson Maciel Borges e Mary Ângela Teixeira Brandalise buscam, em uma perspectiva histórica, analisar a produção científica brasileira sobre as experiências de avaliação institucional publicadas em periódicos científicos na área da Educação ao longo da década de 1990. Andreliza Cristina, Ana Lúcia Cunha Duarte e Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert esperam contribuir para debates e estudos sobre a avaliação e regulação da pós-graduação stricto sensu, bem como para reflexões sobre o engajamento dos atores sociais integrantes dos programas e a responsabilização na construção de processos avaliativos democráticos e socialmente comprometidos. Fabíola de Jesus Soares Santana e Nadja Fonsêca da Silva trazem como proposta analisar o uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA a partir da regulação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MA. Karen Cristina Jensen e Simone de Fátima Flach visam tecer considerações sobre como os Conselhos de Educação se constituíram no Brasil em cotejamento com a produção acadêmica sobre a temática. Joelma dos Santos Bernardes busca em sua pesquisa identificar as contribuições para a gestão educacional dos relatórios de Autoavaliação Institucional produzidos pela Comissão Própria de Avaliação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Clicia Buhner Martins, Elismara Zaias Kaile e Graciete Tozetto Goes apresentam um trabalho que visa compreender o papel do Conselho Estadual de Educação na avaliação e regulação do ensino superior no estado do Paraná, em entrevistas semiestruturadas com os representantes do Conselho Estadual de Educação. Maria Eliza Nogueira Oliveira e José Carlos Rothen objetivam identificar o paradigma que embasou a ação dos grupos responsáveis pela elaboração do sistema da avaliação da pós-graduação e compreender as influências e tendências internacionais, nacionais e locais presentes na

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

construção do cenário educacional brasileiro que possibilitaram a emergência da atual política de pós-graduação.

Salientamos, como toda proposta de estudo, ela não se esgota nas temáticas aqui apresentadas, sendo, a ousadia deste Dossiê propor caminhos e reflexões sobre os vários processos de avaliação e de regulação da Educação Superior.

Desejamos a todos e todas que apreciarão o Dossiê, uma ótima leitura.

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte
Profa. Dra. Andreliza Cristina Souza
Profa. Dra. Joelma dos Santos Bernardes
Organizadoras

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA COMPARADA

EVALUATION OF HIGHER EDUCATION IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSPECTIVA COMPARATIVA

José Emílio Díaz Ballén

<https://orcid.org/0000-0002-4999-569X>

Marilda Pasqual Schneider

<https://orcid.org/0000-0003-3019-008X>

Camila Regina Rostirola

<https://orcid.org/0000-0001-8280-8879>

Resumo: No intuito de contribuir com o debate sobre as formas de regulação e controle da educação, forjadas na fase aguda das reformas neoliberais na América Latina, o presente texto tem por objetivo descrever e analisar experiências de avaliação da educação superior na Colômbia e no Brasil. Os aspectos metodológicos estão regrados por uma abordagem analítica-descritiva, e problematizadora das políticas de avaliação educacional, materializando-se na identificação de semelhanças, diferenças, aproximações e convergências entre a realidade educacional colombiana e a brasileira. Aborda o contexto político-econômico da reforma da educação superior na América Latina, retratando brevemente e de forma amostral políticas e práticas de avaliação e acreditação na América Latina.

Palavras-chave: Educação Superior. Reforma da Educação Superior. Avaliação.

Abstract: In order to contribute to the debate on the forms of regulation and control of education, forged in the acute phase of neoliberal reforms in Latin America, the present text aims to describe and analyze experiences of evaluation of higher education in Colombia and Brazil. The methodological aspects are governed by an analytical-descriptive and problematizing approach to educational evaluation policies, materializing in the identification of similarities, differences, approximations and convergences between the Colombian and Brazilian educational reality. It addresses the political-economic context of higher education reform in Latin America, briefly portraying policies and practices of evaluation and accreditation in a sample form.

Keywords: Higher Education. Higher Education Reform. Evaluation.

Resumén: Con el fin de contribuir al debate sobre las formas de regulación y control de la educación, forjado en la fase aguda de las reformas neoliberales en América Latina, el presente texto tiene como objetivo

describir y analizar experiencias de evaluación de la educación superior en Colombia y Brasil. Los aspectos metodológicos se rigen por un enfoque analítico-descriptivo y problematizador de las políticas de evaluación educativa, materializándose en la identificación de similitudes, diferencias, aproximaciones y convergencias entre la realidad educativa colombiana y brasileña. Aborda el contexto político-económico de la reforma de la educación superior en América Latina, describiendo brevemente las políticas y prácticas de evaluación y acreditación en América Latina.

Palabras clave: Educación Superior. Reforma de la Educación Superior. Evaluación.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os países da América Latina têm sido chamados a promover o (re)direcionamento das políticas públicas no campo da educação (SANDER, 2008), sob os auspícios de organizações multilaterais¹, tais como o Grupo Banco Mundial (GBM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Enquanto entidades de abrangência supranacional, na lógica da interlocução e do desenvolvimento global e local, essas organizações têm priorizado a realização de diagnósticos e diretrizes orientadores de reformas implementadas por meio de uma pedagogia que tem o capital como determinante. Desse modo, o exercício de uma hegemonia discursiva sobre a definição e formulação de políticas públicas e sociais, no campo educacional, ocorre, sobretudo, em decorrência das operações financeiras e de assistência técnica ofertadas aos países situados na periferia do sistema capitalista.

Em meio a um intenso processo mundial de reformas, as orientações e diretrizes disseminadas pelas organizações multilaterais têm contribuído com a realização de alterações profundas no papel e nas funções do Estado com impactos na educação e na gestão das instituições e dos sistemas de ensino. No que tange à educação superior, há um reforço em direção à valorização dos resultados em detrimento da produção de conhecimento, elemento central da tradicional cultura profissional universitária (CHAUÍ, 2003; BERNHEIM; CHAUÍ, 2008; TEODORO, 2014; SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016; CZERNISZ; FREIBERGER, 2018; SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF; CHAVES, 2018; MAUÉS, 2019).

No epicentro dessas mudanças está a ascensão do neoliberalismo e das novas formas de gestão pública operadas pelos estados-nação, que impõe a lógica da performatividade como produtora de mudanças “[...] no modo como as universidades (e outras instituições de ensino superior) definem a justificam sua existência institucional” (TEODORO, 2014, p.233).

Quer seja nos países da América Latina ou de outros continentes, como a Europa, por exemplo, a virada do século XX para o XXI representou o ápice da legitimação dos

1 Dalla Corte, Sarturi e Morosini (2018, p.15) definem os organismos multilaterais como “[...] entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local voltado para as múltiplas áreas da atividade humana.”

modos como as instituições de ensino passaram a ser administradas e sustentadas em/por modelos de gestão empresarial e na ideia de conhecimento como capital econômico. Em tal contexto, difundiu-se a visão de que a avaliação e a acreditação² das instituições de educação superior seriam uma estratégia política de garantia do cumprimento de um conjunto de critérios e padrões previamente definidos com o propósito de maior regulação e controle da qualidade destas instituições.

Assim é que, conforme destaca Oliveira (2009, p. 4), a avaliação “[...] vem se caracterizando como um dos vetores estruturantes das políticas públicas educativas contemporâneas [...]”. Não obstante, ainda que forças transnacionais e supranacionais operem no sentido de produzir consensos em torno das finalidades das mudanças educacionais, a ênfase nas políticas e práticas de avaliação das instituições de educação superior nos países da América Latina, revela diferentes enfoques, concepções e finalidades (LAMARRA, 2012).

É, pois, no curso deste debate que se insere o presente texto. Considerando-se que, de acordo com o enfoque, as políticas de avaliação implantadas em países da América Latina podem enfatizar mais a dimensão valorativa - atribuição de juízos de valor - ou a tomada de decisões - atribuição diagnóstica (LAMARRA, 2012), o objetivo deste estudo consiste em examinar traços comuns e especificidades nas experiências de avaliação da educação superior na Colômbia e no Brasil, consideradas um recorte amostral das políticas e práticas de avaliação e acreditação na América Latina. A escolha do objeto se justifica em virtude de uma investigação conjunta entre investigadores desses dois países, que abrange um contexto mais amplo de análise das políticas de avaliação educacional e *accountability* em países da América Latina.

O interesse pela Educação Comparada (KANDEL, 1933, 1960, 1961; BEREDAY, 1972; GARRIDO, 1986; BONITATIBUS, 1989; GOERGEN, 1991; SOUZA, 2009; COHEN; KAZAMIAS, 2012) se inscreve numa abordagem analítica-descritiva e problematizadora das políticas de avaliação educacional que, a partir da década de 1990, assumiram uma dimensão internacional especialmente devido aos estudos comparados realizados por organismos multilaterais e pela comunidade científica internacional.

Apesar da indiscutível perda de prestígio sofrida entre as décadas de 1970 e 1980, quer seja pela utilização dos resultados dos estudos comparados para legitimar ações reformadoras difundidas por organizações multilaterais (BONITATIBUS, 1989) ou pelo descrédito quanto à contribuição do conhecimento gerado e das experiências recolhidas durante estes estudos para a solução de problemas educacionais concretos, no contexto

2 Segundo Dias Sobrinho (2006, p. 282), na educação superior, a acreditação corresponde ao ato de “dar fé pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio; es brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando públicamente que los títulos otorgados logran niveles predefinidos; es comprobar oficialmente que una institución educativa - o un programa específico - cumple o no con los requisitos de calidad y, por tanto, los certificados que otorga son válidos o no.”

contemporâneo, admite-se a contribuição que o método comparativo pode oferecer para uma análise aprofundada dos problemas educacionais.

Contudo, conforme defende Goergen, (1991, p. 17) o caminho para a superação do atual estado de letargia dos métodos comparativos é voltar as atenções para a realidade latino-americana. Trata-se, segundo o autor, “[...] de conhecer melhor aquilo que nos está próximo e de fazer o que, no momento, temos condições de fazer”. Na esteira do autor, temos que os estudos comparados devem tomar como objetos de investigação duas ou mais realidades com algumas similitudes, de modo a assegurar o necessário rigor metodológico do ponto de vista das escolhas políticas do investigador no exercício da análise comparativa.

Com esse intuito, desde o ano de 2019, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* em Países da América Latina (Geppaya) atua no desenvolvimento conjunto de uma pesquisa sistemática, que procura compreender o funcionamento dos sistemas educacionais de quatro países da América Latina (Brasil, Chile, Colômbia e México), e analisar as especificidades das políticas de avaliação educacional que operam por meio de mecanismos de *accountability* na América Latina.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos utilizados para o estudo em tela buscam materializar-se na identificação de semelhanças, diferenças, aproximações e convergências das políticas de avaliação da educação superior em curso na Colômbia e no Brasil, com o intuito de compreender de forma significativa a dinâmica das forças políticas, econômicas e sociais que contribuíram e contribuem com as medidas de regulação e controle da educação superior na América Latina.

CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

A década de 1990 é considerada, pela literatura da área, um dos marcos principais das reformas educacionais na América Latina, motivadas, em boa parte, pela Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien (Tailândia), precisamente no ano de 1990 (CASSASUS, 2001; KRAWCZYK; VIEIRA, 2001; FRIGOTTO, 2003; CARNOY, 2004; KRAWCZYK, 2005; OLIVEIRA, 2005). Realizada por organizações multilaterais, como o GBM, a OCDE e a Unesco, interessadas em fixar uma agenda comum para a região, a Conferência de Jomtien definiu não apenas as prioridades, como também as estratégias a partir das quais as reformas educacionais iriam ocorrer no âmbito dos países da América Latina.

A identificação das razões que teriam levado essas organizações a advogar em favor de uma agenda comum para a reforma educacional na América Latina, implica retroceder ao contexto político-econômico da década anterior, anos 1980, em que passou a vigorar a

teoria do capital humano no bojo da qual a educação foi definida como fator de produção e desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2003).

A ideia-chave da teoria do capital humano é de que o investimento em educação constitui uma fonte rentável, quer seja no plano individual ou de desenvolvimento dos Estados-nação (FRIGOTTO, 2003). Nesse contexto, investir em educação básica seria a solução mágica para as desigualdades sociais e econômicas entre países situados em diferentes regiões geográficas. Essa panaceia foi amplamente difundida pelas organizações multilaterais entre os anos de 1970 e 1980, durante a crise estrutural e, conforme destaca Frigotto (2003, p. 65) “organicamente engendrada na natureza das relações sociais e capitalistas”.

Conforme evidencia o autor, no plano político-econômico, a crise dos anos 70/80 deu-se em virtude do esgotamento do modelo de Estado de Bem-Estar social e da insolvência do modelo fordista de desenvolvimento capitalista, estratégia predominante de acumulação e regulação social desde os anos 30 do século XX. Aninhadas no ideário neoliberal, as críticas ao excessivo intervencionismo do Estado no mercado e ao seu caráter demasiado burocrático na administração dos serviços públicos, confluíram para uma reestruturação e reorganização do capitalismo sob os auspícios do novo gerencialismo e da nova gestão pública (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Sob o pretexto de aumentar o rendimento, a eficiência e a eficácia dos setores públicos nas burocracias modernas (VERGER; NORMAND, 2015), o novo gerencialismo e a nova gestão pública introduziram modos de organizar e gerir o serviço público regrados por valores do setor privado, com a utilização de mecanismos alinhados à lógica de regulação capitalista. No bojo das transformações econômicas, institucionais e políticas - e das relações entre elas (KRAWCZYK; VIEIRA, 2009) - ocorreram as reformas educacionais da década de 1990.

No plano regional, são listados por Cassassus (2001, p. 13) três objetivos das reformas educacionais na América Latina. O primeiro, de “situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento sua contribuição tanto no aspecto econômico como no social”. O segundo, de “iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão”. Por fim, o terceiro objetivo teria sido, conforme destaca o mesmo autor, de “melhorar os níveis de aprendizado por meio de ações no nível micro e macro”. Enquanto no nível macro umas das soluções forjadas foi a instalação de sistemas nacionais de avaliação externa, das aprendizagens dos estudantes e do professor, no nível micro, as ações concentraram-se na aplicação de mecanismos de *accountability* regulados pelos resultados das instituições de ensino nas avaliações externas e na padronização curricular (CASSASSUS, 2001). Esses objetivos guiaram as mudanças engendradas pelos Estados-nação tanto na educação básica como na educação superior.

Uma das principais tensões geradas na reforma da educação superior, na América Latina, deu-se em torno da qualidade em vista da ampliação de tipos de instituições - a maioria de caráter privado e com ensino a distância. A necessidade de estabelecer proces-

tos de regulação frente ao aumento e à disparidade das instituições de educação superior (LAMARRA, 2012) gerou condições adequadas à implantação e ou reformulação de políticas de avaliação e acreditação.

A expressiva maioria dos países da América Latina iniciou a construção de seus modelos de avaliação da educação superior na década de 1990. Apesar de a expressiva maioria deles priorizarem a avaliação por agências externas às instituições de ensino, com regulação predominantemente pelo Estado, há uma diversidade de modelos vigorando na América Latina, inclusive com programas operados por agências reguladas pela sociedade ou mesmo por instâncias internacionais. Os sistemas de avaliação baseiam-se prioritariamente em padrões e indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos que concedem o certificado de acreditação (Estado ou agências reguladas pela sociedade) e, geralmente, incluem mecanismos de autoavaliação e de avaliação externa por pares (DIAS SOBRINHO, 2006).

A predominância de programas de avaliação externas com a finalidade de controlar e regular as ações e os currículos têm contribuído para reforçar o caráter performativo das instituições de educação superior, com impactos na autonomia universitária, na pesquisa e no tipo de conhecimento difundido nas instituições públicas. Aos poucos, a autoavaliação cede espaço aos modelos de avaliação e acreditação externos, com foco nos resultados, contribuindo com a proliferação de corporações transnacionais de educação superior com finalidade predominantemente mercantil. Os mecanismos de autoavaliação utilizados pelas instituições de ensino reduzem-se a tarefas meramente burocráticas, com pouco ou nenhuma influência na construção de espaços coletivos de reflexão, diálogo e tomada de decisão.

Considerando o contexto brevemente esboçado, interessa-nos analisar experiências de avaliação da educação superior em países da América Latina.

A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA

Na Colômbia, uma das mais recentes reformas educacionais ocorreu no marco das recomendações das organizações multilaterais, em pleno alinhamento com as instâncias bancárias mundiais. Assim, a implementação do discurso sobre os poderes de Bolonha e os acordos Deseco³ continuou. Por essas e outras razões, as políticas públicas de avaliação da educação superior emergem das diretrizes da OCDE, dos anos 1970, que recomendam “para melhorar os resultados da aprendizagem, o país, antes de tudo, precisa definir

3 A sigla Deseco significa Definição e Seleção de Competências. Trata-se de um projeto iniciado pela OCDE, em 1977, com o objetivo de fornecer um quadro conceitual para a identificação de competências-chave e fortalecer pesquisas internacionais que medem o nível de competências de jovens e adultos (NIÑO; TAMAYO; GAMA; DÍAZ, 2016).

expectativas claras sobre os valores, conhecimentos e competências que os alunos devem adquirir em cada etapa do ciclo educativo” (OCDE, 2016, p. 17).

Com base nessa premissa, a abordagem de avaliação de Resultados de Aprendizagem (RA) implementada na Colômbia resulta do movimento mundial de padronização curricular com efeitos imediatos em todos os sistemas educacionais regionais e locais (NIÑO; TAMAYO; DÍAZ; GAMA, 2014, 2017; CESU, 2022). Parafrazeando Niño, Tamayo, Díaz e Gama (2014), é evidente a cascata de dispositivos de controle e regulação no quadro das demandas sociais sobre a qualidade da educação na Colômbia. Nesse sentido, é preciso compreender quais interesses se busca garantir com esses dispositivos. Continuar a abrir caminho a mais provas externas e normalizadas para o controle medição da qualidade das instituições, do desempenho dos alunos nas provas e, nessa correspondência, para medir as instituições e o corpo docente, especialmente das instituições públicas na perspectiva das leis do mercado seria a solução?

Nessa ordem de ideias, pretende-se medir indiretamente a qualidade do ensino dos professores e do próprio currículo, como resultado das políticas públicas de controle e monitoramento da educação, exercício do estabelecimento legal dos Gabinetes de Garantia da Qualidade de Educação em Instituições de Ensino (FRERO; SAAVEDRA, 2019). Compreende, portanto, as razões não informadas das recentes disposições nacionais, no âmbito dos registros qualificados e os requisitos de acreditação de Programas em Instituições de Ensino Superior (especialmente quanto à Resolução 021795 de 19 de novembro de 2020, o Convênio 02 de 2020 e o Decreto 1330, de 2019, do Ministério da Educação colombiana) que decretam, de um golpe de caneta, a criação de sistemas de avaliação da aprendizagem baseados no RA, apesar das vozes de resistência política e pedagógica da academia, acadêmicos e pesquisadores do setor público e, até mesmo, de instituições universitárias privadas do país (SUE, 2022).

A regulamentação desses Programas se manifesta associada ao fortalecimento da diversidade e da autonomia universitária de dar protagonismo à obtenção da qualidade da educação. Contudo, se refundam em uma pedagogia por objetivos de aprendizagem, típica da década de setenta, ou seja, com ênfase na tecnologia, além de sua articulação com o discurso do currículo e avaliação por competência, da primeira década do século XXI na Colômbia (NIÑO; TAMAYO; DÍAZ; GAMA, 2014, 2017).

Particularmente, a política de avaliação colombiana foi fortalecida a partir do ICFES (para a década de 1990, foi declarado como o Instituto de Promoção do Ensino Superior), por meio da aplicação de testes de conhecimento e aptidões, obrigatórios desde 1980 para os alunos do último grau do ensino médio, como requisito para ingresso no ensino superior. Somente em 2009, o ICFES renovado (declarado como Instituto de Avaliação da Qualidade) introduz, em primeira instância, o Teste Saber 11 e o Saber Pro (entre o período de 2003 a 2007 a denominação dada a esses exames era ECAES - Exámenes de Calidad de Educación Superior).

Ressalta-se que o Saber Pro mede as habilidades dos alunos das diferentes carreiras universitárias no último semestre - hoje, pretende fortalecer a avaliação como medida dos Resultados de Aprendizagem - e, por isso, monitorar a qualidade da educação das instituições universitárias e acelerar a implementação de novos testes em carreiras e programas universitários (PEÑA, 2013).

A Figura 1 tem o objetivo de mostrar um panorama amplo, mas complexo, das implicações e efeitos da complexa e discutida reforma desencadeada com a promulgação do Decreto 1330, de 2020, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem com a mesma prática e compreensão da avaliação da aprendizagem dos alunos.

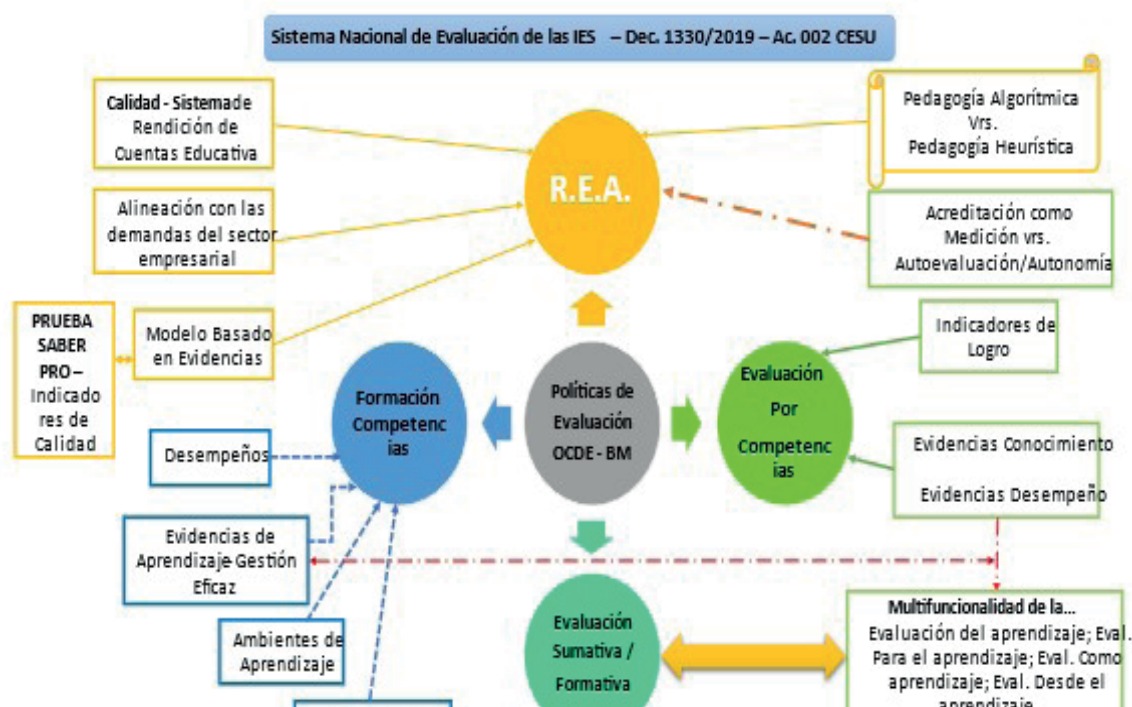


Figura 01: Elaboração própria (2021).

Assim, pode-se inferir como a mediação dos resultados das aprendizagens induzem à homogeneização e à padronização dos programas e currículos de todas as carreiras universitárias, aspecto que obedece à lógica da competitividade internacional focada no aprendizado por objetivos como referência para acelerar e incrementar as avaliações externas e padronizadas.

Diante desse panorama da implantação de tecnologias de governança, baseadas na racionalidade neoliberal na esfera social e educacional, será conveniente responder com uma proposta contra hegemônica que poderia emergir do tecido das comunidades e redes educacionais da educação superior na América Latina (NIÑO; TAMAYO; DIAZ; GAMA, 2014). Da mesma forma, será conveniente formalizar um compromisso com uma avaliação educacional em uma perspectiva multidimensional, com profundo sentido ético e político

que promova a justiça social e a igualdade para todos os alunos, para as trajetórias de formação desenvolvidas pelos professores universitários, mas atendendo às trajetórias de aprendizagem diversas e singulares dos alunos (MURILLO; HIDALGO, 2015).

A princípio, as RAs se baseariam em uma abordagem centrada na avaliação como medida e na abordagem de *accountability* para o mercado educacional, mas permitindo ênfase em indicadores econométricos para fins de comparação, controle e regulação dentro da lógica de sistemas que o Ministério da Educação adotou. A longo prazo, enormes esforços são feitos para redirecionar o ensino superior para uma possível padronização das carreiras e currículos universitários, embora isso signifique reduzir ainda mais a autonomia institucional, o direito ao ensino gratuito e, portanto, acaba por ignorar as trajetórias universitárias em relação às suas propostas curriculares e acadêmicas; as trajetórias formativas do corpo docente e, dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem ficam reduzidos à obtenção de resultados altos ou baixos em provas externas.

Os principais argumentos apresentados por universidades e professores universitários como efeitos inesperados dessa política pública em avaliação, podem ser evidenciados nas falas a seguir, extraídas do documento do Sistema Universitário Estadual⁴ (Sue, 2021).

No caso da autonomia universitária, são trazidas as palavras da diretoria do SUE, por meio das quais afirma que

é privilegiado o entendimento de uma ideia única de universidade em detrimento de outras formas de entendimento que promovam ou fortaleçam o território, a cultura e as comunidades locais, e a função que esta cumpre no cuidado do pensamento livre, autônomo e crítico e na construção do conhecimento para além dos fins impostos pelo exterior (SUE, 2022, p. 6).

Além disso, importa discutir a gênese e o desenvolvimento da introdução dos Resultados de Aprendizagem no quadro do discurso das competências em educação. Na verdade, essa reforma não traz nada de novo para a formação e avaliação da aprendizagem, podendo ser considerada mais do mesmo. Ou seja, corrobora o retrocesso à racionalidade técnica e burocrática do ensino e aprendizagem (NIÑO, 2006), ignorando especificamente as novas e relevantes contribuições das teorias da aprendizagem e, conseqüentemente, distanciando-se das novas compreensões e suportes oferecidos pela avaliação formativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma reforma que afeta as trajetórias de formação das instituições e programas universitários ao colocar toda a ênfase na aprendizagem enquanto a proposta do currículo e da avaliação por objetivos é retomada da versão conhecida de Ralph

4 Documento editado pela Comissão de Vicerrectores e Rectores do Sistema Universitário Estatal colombiano, a partir dos aportes da Mesa Crítica de Avaliação da Universidad Pedagógica Nacional, a propósito da publicação do Decreto 1330 sobre a avaliação por Resultados da Aprendizaje e de la Resolución 021795, de 2020.

Tyler, dos anos 1940, nos EUA, somando-se a ela todas as contribuições do behaviorismo, da psicométrica e das taxonomias de objetivos instrucionais e comportamentais de Bloom e Gagné (ano), entre outros.

Nas palavras de acadêmicos e pesquisadores das instituições universitárias, representados na Sue, “essa é uma das questões centrais da análise, pois a aprendizagem como eixo central do processo educativo reduz o ensino, quando não é desconhecido, e, com isso, a própria concepção do professor” (SUE, 2022, p. 5). A pedagogia por objetivos que emerge com uma abordagem algorítmica é obcecada pelos números e resultados quantificáveis das provas, para convocar uma maior discussão pedagógica e heurística de como entender o currículo e a avaliação por competências em trânsito para os RAs, por ora, em fortes cenários de discussão e debate entre a academia e nas instâncias do sistema educacional colombiano.

Acrescenta-se, por fim, que, na Colômbia, a política de avaliação da educação superior tem o intuito de redirecionar os professores universitários para ajustes técnicos e operacionais em sua prática pedagógica e avaliativa. O rigor do ensino é operacionalizado e as universidades são obrigadas a criar sistemas de avaliação padronizados que aderem a políticas de responsabilização educacional e enfatizam dispositivos de medição sob o pretexto de alcançar a qualidade na educação. Em suma, é um retrocesso à tecnologia educacional, ao currículo e à avaliação por objetivos de aprendizagem dos anos trinta e quarenta do século passado, sob a égide da eficácia e eficiência da gestão e administração de empresas para regularizar a educação e a pedagogia.

É prioridade para acadêmicos e pesquisadores em nível local, regional e continental, pensar em algumas ações críticas e proativas em meio ao mar de discussões e objeções a política pública de avaliação e prestação de contas na educação superior. É urgente desenvolver ações de ordem institucional, administrativa, acadêmica e de comunicação e divulgação nas IES, que aprofundem os efeitos formativos e para a prática avaliativa dos professores nas salas de aula universitárias. Conseqüentemente, ações colegiadas que permitam a construção de projetos de pesquisa institucionais e interinstitucionais colaborativos que abordem os efeitos dessas reformas para a formação, mas também, agregando sinergias que possam possibilitar caminhos de reconceituação de resultados de aprendizagem a partir de marcos e trajetórias das mesmas universidades, e como fruto da reflexão com os professores e os demais atores que conformam as comunidades diferenciadas de formação universitária.

A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As reformas influenciadas pelo modelo neoliberal culminaram em mudanças significativas no papel do Estado. No âmbito da educação, as políticas encetadas a partir de então tomam as avaliações em larga escala como o principal vetor por onde operam as

formas de regulação e controle educacionais perpetradas pelo Estado, ou seja, “o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país) impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias sob seu domínio” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 493).

Esse crescente interesse demonstrado por mecanismos de avaliação tem marcado a passagem de um modelo de Estado Provedor para um modelo de Estado Regulador, ou o que Neave (2001) denomina de Estado Avaliador. O emprego do termo Estado Avaliador remonta à década de 1980 e aos estudos de Neave (2001), que buscou explicitar os diferentes fenômenos ocorridos na educação superior. Para o autor, o seu surgimento não está atrelado apenas às transformações advindas do modelo econômico, mas responde às novas demandas para obter eficiência, qualidade e verificar o cumprimento de atividades rotineiras, principalmente advindas da abertura do ensino superior ao mercado.

O Estado Avaliador remonta à adoção de preceitos de mercado por meio da incorporação do modelo de gestão da esfera privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativo. Afonso (2009) menciona que essas alterações são fruto da assunção da cultura gerencial e da conseqüente criação de mecanismos de controle e prestação de contas, associadas a políticas de avaliação educacional.

No Brasil, as experiências de avaliação da educação ganharam destaque, marcadamente, a partir da década de 1990. Não obstante, quando falamos da educação superior, a história remonta a mais de trinta anos. Informações disponíveis no site oficial do Inep denotam que, antes mesmo da criação do Sinaes, o Brasil já possuía outras experiências com a avaliação da educação superior, dentre as quais pode-se destacar a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) no ano de 1983, a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) no ano de 1993, e do Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, no ano de 1996.

O Provão foi a primeira experiência, no Brasil, que envolveu a aplicação de exames de forma universal e obrigatória, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). O exame foi direcionado, na sua primeira edição, aos estudantes dos cursos de administração, direito e engenharia civil. Ao longo dos anos foi ampliando as áreas de abrangência de forma gradativa, sendo que, no ano de 2003, 30 (trinta) cursos foram avaliados.

Essa forma de avaliação foi alvo de inúmeras críticas, pois os resultados do exame eram objeto de ranqueamento e competição entre as instituições, ou seja, passaram a ser usados como instrumento para medir a qualidade do ensino superior no Brasil. E, ainda, por estar na visão dos especialistas em avaliação, atrelada fortemente aos preceitos neoliberais (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006), especialmente, por ter sido implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O Provão foi mantido no primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). No entanto, como forma de amenizar as críticas e o viés neoliberal presente nesse

modelo de avaliação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou os resultados dos cursos em ordem alfabética. Tal medida foi adotada como forma de dificultar a realização de rankings.

Paralelo a realização do Provão, no ano de 2003, o Ministério de Educação designou uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) para estudar o tema da avaliação do ensino superior. Nesse mesmo ano, a CEA propôs a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Sinaes foi instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A criação do Sinaes atende às deliberações da LDB 9.394/96, que delegou à União a tarefa de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2017).

Integram o Sinaes, os seguintes processos avaliativos: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Juntos, esses três processos constituem o ciclo avaliativo do Sinaes e demarcam os aspectos objeto de regulação e avaliação por parte da União.

A metodologia do Sinaes foi pensada com o intuito de retirar o foco unicamente na avaliação dos estudantes, a exemplo do que vinha ocorrendo com o Provão, e focar em uma avaliação mais sistêmica, ou seja, que tenha como foco a instituição de ensino. Segundo destacam Canan e Eloy (2016, p. 622), “o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa, extensão, dentre os quais estão a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, o corpo docente, as instalações físicas, entre outros aspectos”.

Os componentes do Sinaes que tratam da avaliação das instituições e da avaliação dos cursos não serão objeto desse estudo. Constituirá nosso objeto de análise, a avaliação do desempenho dos estudantes, ou seja, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Instituído pela Portaria n. 2.051 de 9 de julho de 2004, o Enade “é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio do desempenho dos estudantes” (Inep, 2022). Tem por objetivos:

acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009, p.167).

De forma geral, o Enade avalia o rendimento dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. O intuito de avaliar iniciantes e concluintes é incluir nos re-

sultados a noção de valor agregado, ou seja, uma forma de medir a aprendizagem ao longo do ensino superior. Cabe mencionar que em alguns anos, a exemplo do ano de 2017, os ingressantes foram registrados no sistema, contudo, não realizaram a avaliação.

O Inep, instância responsável pelo Enade, divulga todos os anos, em seu site oficial, o regulamento desse mecanismo de avaliação, assim como um edital com as informações sobre diretrizes, procedimentos e prazos. Vale destacarmos que, como forma de não onerar os cofres públicos, a cada ano são escolhidos um conjunto de cursos a serem avaliados, ou seja, o Inep realiza o Enade de forma anual, contudo, os cursos são avaliados de forma trianual. Atualmente, integram o Enade, quatro instrumentos de coleta de dados: prova, questionário do estudante, questionário de percepção da prova e questionário do coordenador de curso.

A prova é constituída por duas partes, uma de formação geral e a outra de componentes específicos. Na formação geral, as questões buscam avaliar se os estudantes compreendem “temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação profissional específico e que sejam importantes para a realidade contemporânea” (INEP, 2019, p.4). Avalia, também, “aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto” (INEP, 2019, p.4). Já a parte de componentes específicos, tem como foco de avaliação o domínio de conhecimentos específicos de cada um dos cursos avaliados.

O instrumento de avaliação, prova, é composto por questões objetivas e discursivas. São vinte questões na parte de formação geral e trinta na parte de componentes específicos. O estudante possui quatro horas para responder a avaliação.

No que tange aos demais instrumentos avaliativos que integram o Enade, cabe mencionarmos que o questionário do estudante é destinado a levantar informações sobre o perfil dos estudantes avaliados especialmente, suas condições socioeconômicas. O Questionário de Percepção de Prova busca aferir a percepção dos estudantes em relação à prova e o Questionário do Coordenador de Curso identifica o perfil do coordenador.

O Enade é um componente curricular obrigatório, com registro no histórico escolar de cada estudante. A inscrição dos estudantes é realizada por representantes da Instituição de Ensino Superior, e a não participação na avaliação, impossibilita a colação de grau e a emissão do diploma. Trata-se de uma estratégia de regulação para garantir que todos os estudantes se comprometam em participar de tal iniciativa.

Os resultados individuais da prova são divulgados unicamente para os estudantes. No entanto, tendo por base o desempenho do conjunto de estudantes que realizaram a prova, é calculada uma nota que varia de 1 a 5. Para se chegar a essa nota, é feito um cálculo que leva em conta as médias de desempenho da parte de formação geral e de componentes específicos, sendo esta última a que tem maior peso na composição da média.

A nota, de 1 a 5, vai compor a avaliação do curso, conforme explicam Ristoff e Lima-na (2015, p. 1):

[...] a nota do Enade não será a nota do curso, mas, como prevê a legislação, parte do conjunto das dimensões da nota da avaliação do curso. Portanto, nenhuma decisão regulatória (reconhecimento, renovação de reconhecimento, fechamento de curso), será tomada em função apenas do desempenho dos estudantes no exame. A nota do curso no Enade será somada à nota do curso obtida durante a avaliação in loco, a ser feita periodicamente por comissões de especialistas nas diversas áreas do conhecimento [...].

Ainda que o intento do Sinaes fosse usar a nota do Enade como um dos elementos que compõem o conceito do curso, ou seja, tirar o foco da avaliação de desempenho dos estudantes, quando analisamos o Enade, de maneira isolada, é possível perceber que ele guarda muitas similitudes com o antigo Provão. Por conta disso, perpetua-se, no Brasil, uma supervalorização dos testes padronizados como forma de medir a qualidade da educação superior.

Práticas como treinos para as provas, ranqueamento dos cursos e das instituições e uso das notas como forma de atrair estudantes para os cursos têm sido comuns no Brasil. Destaca-se, também, o uso do teste como elemento para a construção curricular na universidade e mudanças na gestão dos cursos em função dos baixos resultados (CANAN; ELOY, 2016).

Por conta dessas práticas, tem se intensificado, nos últimos anos, as críticas ao Enade. Não obstante, para Cunha (2005, p. 23), elas “não têm sido suficientes e acabam sendo engolidas pela ordem dominante”. Organismos multilaterais, conforme mencionado, apregoam uma educação centrada nos preceitos neoliberais e têm sido os principais defensores de mecanismos de avaliação como forma de aferição da qualidade educacional (CANAN; ELOY, 2016; ARAGÃO; BERTAGNA, 2012). Para Dias Sobrinho (2008), trata-se de um conceito de qualidade regado a significados do mundo dos negócios e diretamente relacionado aos preceitos de mercado.

Além do uso de exames de desempenho, nas últimas décadas, têm integrado os sistemas de avaliação da educação superior os processos de acreditação das instituições. Contudo, avaliação e acreditação são processos distintos. Conforme Polidori e Carvalho (2016, p. 824), “a avaliação é um processo em que o destinatário do relatório avaliado é a instituição e essa o interpreta para fim de automonitoramento, no processo de acreditação o objetivo do relatório de credenciamento é informar uma parcela da opinião pública”.

O processo de acreditação é organizado por uma instância externa à instituição educacional e é formulada em termos de sim/não (ERICHSEN, 2007). Normalmente, é coordenado pelo Estado, não obstante, dadas as influências do Processo de Bolonha, há uma forte tendência a delegar essa tarefa para instituições externas ao Estado, com vistas a aumentar o controle e a regulação.

No Brasil, a acreditação é conhecida como o processo de credenciamento a que as instituições precisam ser submetidas para iniciar as suas atividades acadêmicas. Segundo informações disponíveis no site oficial do Ministério da Educação, o primeiro credenciamen-

to, para faculdades e centros universitários, possui prazo máximo de três anos e, para as universidades, de cinco anos. O credenciamento deve ser solicitado pela instituição de ensino superior ao final de cada ciclo avaliativo do Sinaes. Caso a instituição não alcance uma nota satisfatória no processo de credenciamento, o MEC determina um prazo para que a mesma se adeque às exigências requeridas. Se as exigências não forem cumpridas no prazo determinado, a instituição pode perder o seu credenciamento.

De forma geral, apesar das mudanças vislumbradas no sistema de avaliação da educação superior no Brasil, verifica-se uma tendência ao uso da avaliação e do credenciamento como instrumentos de regulação da qualidade nas instituições de educação superior brasileiras e seus resultados têm servido para a composição de rankings de cursos e Instituições de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nome da qualidade da educação superior, os países analisados têm se movimentado em direção aos mecanismos de avaliação e registros qualificados como uma exigência para permanecer no quadro de competitividade no âmbito das leis do mercado educacional. Consequentemente, a prestação de contas, a partir de sua abordagem de avaliação e medição, traz consigo o controle e a regulação do ensino por meio da implementação de políticas de avaliação externa dos cursos e instituições.

Nos sistemas nacionais do Brasil e da Colômbia há aspectos isomórficos sobre os fatores condicionantes das políticas públicas de avaliação externa e acreditação. Por um lado, vigilância, avaliação de desempenho e maior controle da ação dos docentes e das instituições enquanto estratégias para a governança do Estado neoliberal no campo educacional. Por outro lado, uma espécie de gestão técnica e instrumental introduzida nas instituições públicas universitárias desses países, que converge para a necessidade de produção de evidências, de racionalização e padronização do trabalho pedagógico e do conhecimento produzido e disseminado por elas.

Os programas nacionais de avaliação dos dois países possuem uma tradição de aproximadamente trinta anos. Contudo, enquanto no Brasil a primeira experiência de aplicação de exames para os estudantes da educação superior ocorreu no ano de 1996, com a implantação do Provão, na Colômbia, a lógica de avaliação da qualidade foi instituída nos anos 1970, sob a batuta da OCDE que, em 1977, deu início a um projeto para a definição e seleção de competências em jovens e adultos, o Deseco. Essa política foi reforçada a partir de 2009, com a implantação de exames, o Saber Pro, que mede as habilidades dos alunos das diferentes carreiras universitárias no último semestre. Trata-se, conforme demonstrado, de uma avaliação que focaliza os resultados das aprendizagens e o monitoramento da qualidade das instituições universitárias colombianas.

A avaliação da educação superior, no Brasil, também é regrada por um conjunto de competências consideradas necessárias ao futuro profissional. Conforme demonstrado, o Enade focaliza um conjunto de competências gerais e específicas da realidade brasileira e mundial em articulação com as diferentes áreas do conhecimento. Contudo, enquanto na Colômbia a avaliação é anual e recai sobre todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, no Brasil, predomina a ideia de ciclo avaliativo de três anos, com a aplicação de exames para os estudantes concluintes que tiverem cursado um percentual mínimo de créditos definidos pelo sistema nacional de avaliação.

A partir das experiências de avaliação nos dois países, é possível inferir algumas das consequências para os sistemas de educação superior, acentuadas em virtude dos resultados obtidos pelos estudantes e seus cursos nos processos avaliativos. Por conta dessas consequências, professores e instituições de ensino acabam alinhando os conhecimentos produzidos e disseminando aos estudantes nas provas de desempenho e, portanto, direcionando todos os seus esforços para a preparação para os exames, minimizando o leque de possibilidades de uma avaliação formativa, como direito à educação de qualidade para todos.

Pelos dados coletados, constata-se uma certa tendência à adquirir maior centralidade nos processos avaliativos da educação superior. Essa tendência remete a uma agenda global com poder de regulação sobre os critérios para a caracterização de uma instituição universitária de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARAGÃO, J. E. de O. S.; ERTAGNA, R. H. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 237-248, 2012.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: Cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008.
- BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da Universidade à Commoditycidade**. Ou de como e Quando, se a Educação/Formação é Sacrificada no Altar do Mercado. O Futuro da Universidade se Situará em Algum Lugar do Passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. **Sinaes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5.ed. ampliada. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, 2016.
- CARNOY, M. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** Trad. S. Bath. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CASSASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Trad. L. Pontual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.
- CESU. **La evaluación por resultados de aprendizaje y la Resolución 021795 del MEN de 2020**. 2022.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.
- COWEN, R.; KAZAMIAS, A. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco: Capes, 2012.

Avaliação da educação superior em perspectiva comparada

CUNHA, M. I. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.

CZERNISZ, E. C. S; FREIBERGER, L. D. L. Alterações recentes da educação superior: limites e perspectivas para a universidade pública. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 277-296, 2018.

DALA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C.; MOROSINI, M. C. Apresentação Dossiê Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 15-20, 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: Global University for Innovation. **La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?** Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. p, 282-295.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior, riscos e avanços. **EccosS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 67-93, 2008.

ERICHSEN, H. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 17, p. 22-49, jan./jun, 2007.

FORERO, D.; SAAVEDRA, C. **Los 10 pasos para hacer de Colombia la Mejor Educada de América Latina**. Fedesarrollo, Bogotá, D.C, 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GARRIDO, J. L. G. **Fundamentos de Educação comparada**. 2. ed. Madrid: Editorial Dykinson, 1986.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, v. 2, n. 3, p. 5-16, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES**. Dispõe sobre o cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enade)**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

KANDEL, I. L. **Comparative Education**. Boston: Houghton Mifflin, 1933.

KANDEL, I. L. **Educação comparada**. São Paulo: Editora Nacional. 1960.

KANDEL, I. **Uma nova era em educação: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

- LAMARRA, N. F. Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 661-688, 2012.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto 1330 de 2019**. Colombia: MEN, 2020.
- MURILLO, J.; HIDALGO, N. Enfoques Fundantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n.1, p. 43-61, 2015.
- NEAVE, G. Reconsideración del estado evaluador. In: NEAVE, G. (org.). **Educación superior: histórica e política**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240.
- NIÑO, L. S. El sujeto en la evaluación educativa. **Revista Opciones Pedagógicas**, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, n. 32-33, 2006.
- NIÑO, L. S.; TAMAYO, L. A.; DÍAZ, J. E.; GAMA, A. **Estándares y Evaluación: ¿medición o formación?** Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- NIÑO, L. S.; TAMAYO, L. A.; DÍAZ, J. E.; GAMA, A. **Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela**. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
- OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación**. La Educación en Colombia, 2016.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A. Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez, 2017.
- OLIVEIRA, T. R. Diferenças e convergências dos processos de avaliação da educação superior na Argentina, Brasil e Uruguai: uma perspectiva comparada. In: Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 9, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.
- PARCERISA, L. **Título do artigo**. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 1, n. 2, p. 11-42, 2016.
- PEÑA, A. **O ICFES**. Rumo a um sistema integrado para avaliação dos resultados da aprendizagem: Alinhamento do Conhecimento 11º Bogotá, 10 de outubro, 2013.
- POLIDORI, M. M.; CARVALHO, N. O. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 821-836, nov., 2016.
- RIQUELME, G. M.; LÓPEZ, M. A.; BASTÍAS, L. S. Responsabilidade Educacional: uma discussão teórica. **Revista de Estudos e Experiências em Educação**, v.1, n.35, p. 119-131, 2018.
- RISTOFF, D.; LIMANA, A. **O Enade como parte da avaliação da Educação Superior**. 2022. Disponível em: <http://3em.ubi.pt/o_enade.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008.

SANTOS, A.V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; CHAVES, V. L. J. Corporações privadas na educação superior brasileira: Implicações das novas práticas organizacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 136, p. 2-21, 2018.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, jun, 2016.

SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, 2016.

SISTEMA UNIVERSITÁRIO ESTADUAL (SUE). A avaliação por Resultados de Aprendizagem e a Resolução 021795 dos Homens de 2020. **Documento da Comissão de Vice-Reitores e Reitores do Sistema Universitário Estadual da Colômbia**, 2021.

SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

STOBART, G. **Tempos de teste: os usos e abusos da avaliação**. Madrid: Morata, 2010.

TEODORO, A. A Educação Superior na Europa e América Latina. Propostas para uma Universidade cidadã no século XXI, **RAES - Revista Argentina de Educação Superior**, v. 6 n. 8, p. 2019-2050, 2014.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOAREA, J. F. S. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

VERNER, A.; VERNER, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, jul.set., p. 599-622, 2015.

YELICICH, C. Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-17, 2017.

EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ANOS 1990

INSTITUTIONAL EVALUATION EXPERIENCES IN BRAZILIAN UNIVERSITIES: THE SCIENTIFIC PRODUCTION OF THE 1990'S

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LOS AÑOS 1990

Regilson Maciel Borges

<https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

Mary Ângela Teixeira Brandalise

<https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar a produção científica brasileira sobre as experiências de avaliação institucional publicadas em periódicos científicos na área da Educação ao longo da década de 1990. O texto é um recorte de parte de uma pesquisa de pós-doutoramento, de caráter bibliográfico, cujo objeto de investigação foi a revisão sistemática de literatura da produção científica sobre avaliação da Educação Superior no Brasil, no período de 1990 a 2019. O mapeamento das produções foi realizado no portal Educ@, da Fundação Carlos Chagas, e nos portais de periódicos institucionais, sendo utilizadas como descritores de busca as expressões: avaliação institucional, avaliação da educação superior e avaliação do ensino superior. Foram encontrados 415 artigos sobre a temática pesquisada, distribuídos em 32 periódicos da área, que foram classificados em 13 eixos temáticos. Desses artigos, 82 versam sobre experiências de avaliação institucional, dos quais 25 foram publicados na década de 1990, a qual ficou marcada como a década da avaliação no Brasil. A escolha da análise dos 25 artigos justifica-se pela relevância dessas publicações para o campo da avaliação na Educação Superior, em particular pela produção teórica oriunda das experiências pioneiras de avaliação institucional realizadas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. A análise empreendida traz: as concepções sobre avaliação institucional presente nos artigos; os procedimentos metodológicos adotados nos processos de avaliação; as resistências encontradas no desenvolvimento das avaliações e as tentativas de criação de uma cultura de avaliação; as principais referências que fundamentaram os artigos analisados.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Superior. Universidade. Análise bibliográfica.

Abstract: This paper aimed to analyze the Brazilian scientific production on the institutional evaluation experiences published in scientific journals in the area of Education throughout the 1990s. The text is a cutoff of a postdoctoral research, of bibliographic character, whose object of investigation was the systematic literature

Experiências de avaliação institucional...

review of the scientific production on the evaluation of Higher Education in Brazil, from 1990 to 2019. The mapping of productions was carried out at the Educ@ portal, which belongs to the Carlos Chagas Foundation, and in the portals of institutional journals, being used as search descriptors the following expressions in Portuguese: *avaliação institucional* [institutional evaluation], *avaliação da educação superior* [higher education evaluation] e *avaliação do ensino superior* [higher education evaluation]. It was found 415 articles on the researched theme, distributed in 32 journals in the area, which were classified into 13 thematic axes. Of these articles, 82 deal with institutional evaluation experiences, of which 25 were published in the 1990s, which was marked as the decade of evaluation in Brazil. The choice of the analysis of the 25 articles is justified by the relevance of these publications to the field of evaluation in Higher Education, in particular by theoretical production from the pioneering experiences of institutional evaluation carried out in the Brazilian Higher Education institutions. The analysis undertaken brings: the conceptions on institutional evaluation present in the articles; the methodological procedures adopted in the evaluation processes; the resistances found in the development of the evaluations and the attempts to create an evaluation culture; the main references that underlie the analyzed articles.

Keywords: Institutional Evaluation. Higher education. University. Bibliographic analysis.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la producción científica brasileña sobre las experiencias de evaluación institucional publicadas en revistas científicas en el área de la Educación a lo largo de la década de 1990. El texto es un recorte de parte de una investigación de pos doctorado con carácter bibliográfico, cuyo objeto de investigación fue la revisión sistemática de literatura de la producción científica sobre la evaluación de la Educación Superior en Brasil, de 1990 a 2019. El mapeo de las producciones fue realizado en el portal Educ@, de la Fundación Carlos Chagas, y en los portales de revistas institucionales, siendo utilizadas como descriptores de búsqueda las expresiones en Portugués: *avaliação institucional* [evaluación institucional], *avaliação da educação superior* [evaluación de la educación superior] y *avaliação do ensino superior* [evaluación de la educación superior]. Fueron encontrados 415 artículos sobre la temática investigada, distribuidos en 32 revistas del área, que fueron clasificados en 13 ejes temáticos. De esos artículos, 82 tratan sobre experiencias de evaluación institucional, de los cuales 25 fueron publicados en la década de 1990, que fue marcada como la década de la evaluación en Brasil. La elección del análisis de los 25 artículos se justifica por la relevancia de estas publicaciones para el campo de la evaluación en la Educación Superior, en particular por la producción teórica proveniente de las experiencias pioneras de evaluación institucional realizadas en Instituciones de Educación Superior brasileñas. El análisis emprendido trae: las concepciones sobre evaluación institucional presente en los artículos; los procedimientos metodológicos adoptados en los procesos de evaluación; las resistencias encontradas en el desarrollo de las evaluaciones y los intentos de creación de una cultura de evaluación; las principales referencias que fundamentaron los artículos analizados.

Palabras clave: Evaluación Institucional. Educación Superior. Universidad. Análisis bibliográfico.

INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se no campo das políticas de avaliação, o qual vem se consolidando no Brasil desde os anos de 1990, resultado da centralidade que a avaliação adquiriu nas políticas educacionais daquele período, tanto para a Educação Básica, caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998, quanto para a Educação Superior, caso do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (Paiub), em 1993, e do Exame Nacional dos Cursos (ENC-Provão), em 1995.

Naquele período, a temática da Avaliação Institucional da Educação Superior ganhou notoriedade no país, associada principalmente às questões da autonomia e da qualidade da educação, pautas que eram de interesse do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995; RISTOFF, 1995).

Para Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 8), dois foram os principais aspectos resultantes desses debates: o primeiro foi o fortalecimento da “[...] orientação que concebe a avaliação como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica”; e o segundo foi a consolidação “[...] sobre princípios e as estratégias e, sobretudo, desenvolver os processos de avaliação institucional”.

No entanto, convém ressaltar que a necessidade da avaliação institucional das universidades brasileiras começou a ser delineada no início dos anos de 1980, quando a questão da avaliação passou a chamar atenção da comunidade científica, dos movimentos docentes e das agências governamentais ligadas à Educação Superior. Dias Sobrinho e Balzan (1995) apontam dois principais motivos da necessidade da avaliação institucional que emergiram no período: o cumprimento do princípio de prestação de contas à sociedade; e o fortalecimento das instituições públicas ante as contínuas ameaças de privatização. Na década dos anos de 1980, três propostas, de curta vigência, foram implementadas: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), em 1983; o Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNRES), em 1985; e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (Geres), em 1986 (BARREYRO; ROTHEN, 2011; DIAS SOBRINHO, 2003).

Entretanto, foi somente a partir da década dos anos de 1990 que a avaliação institucional da Educação Superior adquiriu um caráter mais sistemático e contínuo, com as iniciativas implementadas pelo Paiub, de 1993 a 1995, e depois pelo ENC-Provão. A respeito do Paiub, Leite (2005, p. 23) ressalta que foi “[...] o primeiro contato das IES [Instituições de Ensino Superior] nacionais com um procedimento institucional nacional de avaliação”: o programa estabelecia três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada Universidade, a avaliação interna, a avaliação externa e a reavaliação. Quanto ao ENC-Provão, Dias Sobrinho (2010, p. 203) destaca que foi “[...] gradualmente efetivado como o instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira a partir de 1996, vigorando até 2003”: tratava-se de um exame de amplitude nacional, que era aplicado a estudantes concluintes de áreas pré-selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Cabe ressaltar que essas políticas oficiais de avaliação da Educação Superior foram precedidas por algumas experiências de avaliação institucional desenvolvidas no interior de algumas universidades brasileiras, caso das práticas avaliativas realizadas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pela Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC), pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)¹. Dias Sobrinho e Barzan (1995, p. 8) mencionam que essas iniciativas tiveram o mérito “[...] não só da produção de uma significativa massa crítica na área, mas também de definirem a titularidade da avaliação”. Tais práticas de avaliação se encontram reunidas no livro organizado por Balzan e Dias Sobrinho, sob o título *Avaliação Institucional: teoria e experiências*, publicado pela primeira vez pela Cortez Editora, em 1995. Nele, estão reunidas “[...] as primeiras reflexões sistemáticas sobre processos concretos de avaliação institucional” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 9) nas universidades, o que, segundo seus organizadores, reflete o pioneirismo da obra nas discussões sobre o tema.

Na obra, a avaliação institucional é concebida como “[...] um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995, p. 9). Igualmente, Belloni (1999, p. 38) refere-se à avaliação institucional como “[...] análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida”. Dias Sobrinho (2000, p. 103), por sua vez, salienta que “[...] a avaliação institucional não é a soma de pequenas análises isoladas ou justaposição de avaliações episódicas e pontuais”, mas se trata de “[...] uma ação global, não apenas relativamente ao objeto, que é a universidade [...], mas também quanto ao sujeito, que é coletivo, potencialmente todo o universo de docentes, estudantes e servidores [...]”.

No sentido apresentado, entende-se que a avaliação institucional vai além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, pois não se trata apenas de uma tarefa técnico-burocrática que é exigida por lei (SAUL, 1990), tampouco se resume em medidas de punição ou premiação para os atores institucionais que fazem a Universidade. O objetivo da avaliação institucional é, portanto, o aperfeiçoamento das instituições, buscando, assim, a melhoria de qualidade da Universidade (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995), por meio da identificação dos fatores responsáveis pelo bom andamento e pelas dificuldades, visando sua superação (BELLONI, 1999).

A partir desse cenário, o presente estudo objetivou analisar a produção científica brasileira sobre as experiências de avaliação institucional publicada em periódicos científicos na área da Educação ao longo da década de 1990. Com isso, busca-se compreender

¹ A Revista Educação Superior y Sociedad (ESS), editada pelo Instituto Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), publicou, em 1994, um número especial sobre Avaliação Institucional no Brasil, no qual constam as experiências desenvolvidas pela UnB, pela Unicamp, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela UFSC, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela PUC-Campinas Ver o número em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/28/30>. Acesso em: 5 jun. 2022.

o desenvolvimento da avaliação institucional no cenário da Educação Superior no Brasil a partir das experiências de avaliação desenvolvidas em universidades naquele período.

O artigo está organizado em três seções além desta introdução e das considerações finais. Na sequência, descreve-se a metodologia da pesquisa com a indicação do percurso e dos procedimentos de análise. Em seguida, apresenta-se o mapeamento da produção científica sobre experiências institucionais de avaliação produzidas no período de 1990 a 2019. Por fim, destacam-se as concepções de avaliação, os procedimentos de avaliação adotados, as resistências e a cultura de avaliação e as referências que fundamentaram os estudos que abordaram as experiências institucionais publicadas na década de 1990.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada no âmbito de um pós-doutoramento, tendo como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, entendida como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

O levantamento bibliográfico foi realizado na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Educ@ Publicações *Online* de Educação, da Fundação Carlos Chagas (FCC), e nos portais de periódicos institucionais, sendo utilizadas como descritores de busca as expressões: avaliação institucional, avaliação da educação superior e avaliação do ensino superior. Foram encontrados 415 artigos sobre a temática pesquisada, publicados no período de 1990 a 2019, distribuídos em 32 periódicos da área da Educação.

Os artigos foram classificados nos seguintes eixos temáticos: 1. Experiências institucionais de avaliação (82 artigos); 2. Histórico da avaliação da Educação Superior no Brasil (59 artigos); 3. Considerações teóricas sobre a avaliação da Educação Superior (65 artigos); 4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (60 artigos); 5. Avaliação de curso (27 artigos); 6. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (19 artigos); 7. ENC-Provão (26 artigos); 8. Avaliação do desempenho docente (20 artigos); 9. Sugestões para avaliação da Educação Superior (18 artigos); 10. Paiub (13 artigos); 11. Avaliação da extensão (sete artigos); 12. Meta-avaliação (sete artigos); 13. Outros assuntos (12 artigos). Para fins deste texto, serão analisados, mais a frente, apenas os artigos que compõem o eixo temático “Experiências institucionais de avaliação”, por tratar-se de um tema diretamente relacionado à discussão em tela.

Após a identificação dos 415 artigos que discutem avaliação da Educação Superior e sua classificação nos 13 eixos temáticos anteriormente apresentados, o passo seguinte foi a organização de banco de dados a partir do *download* de cada um dos artigos em *Portable Document Format* (PDF), sendo estes separados em pastas que continham o título de cada um dos 32 periódicos científicos nos quais foram publicados os artigos, os quais fo-

ram salvos pelos anos de publicação e sobrenome dos autores. Posteriormente, os artigos foram catalogados segundo o ano de publicação, os periódicos, a editoração do periódico, as Instituições de Ensino Superior (IES) retratadas na produção, a autoria do artigo e a organização administrativa das IES.

Em seguida, procedeu-se com a análise e a interpretação dos dados, etapa que é considerada o “núcleo central da pesquisa” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167). Neste artigo, destaca-se o mapeamento da produção científica dos 82 artigos que compõem o eixo temático “Experiências institucionais de avaliação”, e a análise de conteúdo de 25 artigos que foram publicados ao longo da década de 1990. Na análise de conteúdo (BARDIN, 1995), buscou-se evidenciar: as concepções sobre avaliação institucional; os procedimentos metodológicos adotados nos processos de avaliação; as resistências aos processos avaliativos e a tentativa da criação de uma cultura de avaliação; e as principais fontes de referência que fundamentaram os artigos analisados.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO – 1990-2019

Nesta seção, é apresentado o mapeamento das produções publicadas em periódicos científicos que retratam “Experiências institucionais de avaliação” que foram produzidas no período de 1990 a 2019. Conforme pontuado na metodologia, trata-se do eixo temático que concentrou a maior parte dos artigos selecionados na pesquisa bibliográfica, configurando um total de 82 (19,7%) artigos dos 415 que discutem Avaliação Institucional da Educação Superior. Os artigos foram publicados em 12 periódicos da área da Educação, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos segundo periódico, editora e quantidade de artigos (1990-2019)

| Periódico | Editora ² | Quantidade de artigos |
|--|--------------------------|-----------------------|
| Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior | Unicamp/Uniso | 48 |
| Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação | Fundação Cesgranrio | 9 |
| Meta: Avaliação | Fundação Cesgranrio | 6 |
| Pro-Posições | Unicamp | 6 |
| Estudos em Avaliação Educacional | Fundação Carlos Chagas | 5 |
| Educação: Teoria e Prática | Unesp/Campus Rio Claro | 2 |
| Diálogo Educacional | PUCPR | 1 |
| Linhas Críticas | Universidade de Brasília | 1 |

2 As siglas ainda não apresentadas neste texto correspondem à Universidade de Sorocaba (Uniso), à Universidade Estadual Paulista (Unesp), à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

| | | |
|---|--------------|----|
| Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos | Inep | 1 |
| Revista de Educação PUC-Campinas | PUC-Campinas | 1 |
| Revista de Educação Pública | UFMT | 1 |
| Revista Educação em Questão | UFRN | 1 |
| Total | | 82 |

Fonte: Os autores (2020).

Na Tabela 1, observa-se que a maioria dos artigos foi publicada na revista Avaliação, editada pela Unicamp e pela Uniso. A revista Avaliação foi criada, no ano de 1996, pela Rede de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (Raies), entidade que reunia pesquisadores que integravam o Paiub e sentiam que o Programa vinha sendo ignorado pelo governo da época, assim “[...] a Revista teria dupla função: de constituir o campo teórico da avaliação da educação superior, bem como, de ser um instrumento de resistência e de defesa do PAIUB” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 271). Na sua criação, a revista teve como editores os professores José Dias Sobrinho, Dildo Ristoff, Denise Leite, Newton Barzan, dentre outros pesquisadores que se identificavam com as ideias do Paiub (PALHARINI, 2003), e que mais tarde vieram a se constituir como referência para as discussões sobre avaliação da Educação Superior.

A respeito da organização administrativa da natureza jurídica das IES que foram listadas nos artigos selecionados na pesquisa no eixo “Experiências institucionais de avaliação”, sejam instituições públicas (federais, estaduais ou municipais), sejam privadas (com fins lucrativos ou sem fins lucrativos), a Tabela 2 a seguir distribui os textos conforme a categoria administrativa.

Tabela 2 – Distribuição dos artigos segundo organização administrativa

| Organização administrativa | IES | Quantidade de IES |
|--|--|-------------------|
| Pessoa jurídica de direito público – federal | Universidade Federal do Ceará (UFC)/Universidade de Brasília (UnB)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/Universidade Federal de Goiás (UFG)/Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)/Universidade Federal Fluminense (UFF)/Universidade Federal do Acre (Ufac)/Universidade Federal do Rio Grande (Furg)/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)/Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade Federal de Viçosa (UFV)/Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)/Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR)/Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). | 20 |

Tabela 2 – Distribuição dos artigos segundo organização administrativa

| Organização administrativa | IES | Quantidade de IES |
|--|---|-------------------|
| Privada sem fins lucrativos | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)/Universidade São Francisco (USF)/Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)/Universidade Católica de Santos (UniSantos)/Universidade Católica de Brasília (UCB)/Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)/Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)/Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)/Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)/Universidade Nilton Lins (Uninilton Lins)/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)/Universidade de Passo Fundo (UPF)/Universidade Católica do Salvador (UCSal)/Centro Universitário Metodista IPA/Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung)/Centro Universitário/Universidade de Uberaba (Uniube)/Universidade Sagrado Coração (USC)/Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica)/Faculdades do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). | 20 |
| Pessoa jurídica de direito público – estadual | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)/Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc)/Universidade Estadual do Ceará (Uece)/Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc)/Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)/Universidade Regional do Cariri (Urca)/Universidade do Estado da Bahia (Uneb)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | 11 |
| Privada com fins lucrativos | Universidade Estácio de Sá (Unesa)/Centro Universitário Newton Paiva (Newton)/Universidade Veiga de Almeida (UVA). | 3 |
| Pessoa jurídica de direito público – municipal | Universidade Regional de Blumenau (Furb) | 1 |
| Sem definição | Faculdades Privadas de Salvador | 1 |
| | Total | 56 ³ |

Fonte: Os autores (2020).

Na Tabela 2, observa-se que os artigos retratam as experiências de avaliação das Instituições distribuídas em 20 IES públicas federais; 11 instituições públicas estaduais; e uma instituição municipal. No caso das IES privadas, as sem fins lucrativos totalizaram 20 instituições, enquanto as instituições com fins lucrativos perfizeram três instituições. Em um artigo não foi informado o *status* das faculdades pesquisadas, apenas que se tratava de 14 faculdades privadas.

3 Note-se que o total de 56 Instituições indicadas ao final desta tabela é inferior à quantidade de 82 artigos classificados no eixo “Experiências institucionais de avaliação” devido a uma mesma IES aparecer em mais de um artigo.

Quanto à distribuição temporal de publicação dos 82 artigos que compõem o eixo temático “Experiências institucionais de avaliação”, segundo o ano de publicação, verifica-se que: no período de 1990 a 1999, foram publicados 25 artigos; de 2000 a 2009, foram publicados 30 artigos; e de 2010 a 2019, foram publicados 27 artigos. Ressalta-se novamente que, neste artigo, a análise se concentra na produção publicada nos anos de 1990, considerando que as experiências daquele período apresentam “[...] contribuições importantes para a construção de teoria, discutindo fundamentos, princípios e questões metodológicas [...] bastante representativas” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 9).

Com relação à distribuição dos 25 artigos que foram publicados na década de 1990 sobre “Experiências institucionais de avaliação” e seus respectivos casos retratados, a Tabela 3 destaca os estudos e seus autores a partir do maior número de ocorrência de artigos sobre um mesmo caso.

Tabela 3 – Distribuição dos artigos segundo a experiência institucional de avaliação retratada

| Experiência de Avaliação Institucional | Autoria | Quantidade de artigos |
|---|---|------------------------------|
| Unicamp | Balzan (1994) Dias Sobrinho (1995) Vogt (1996) | 3 |
| UnB | Bareicha et al. (1997) Kipnis (1990) Trigueiro (1995) | 3 |
| UFSC | Bazzo e Moretti (1997) Moretti (1995) Ristoff (1996) | 3 |
| UFRJ | Bielschowski (1996) Marinho (1996) | 2 |
| UFG | Loureiro, Faleiro e Almeida (1996) | 1 |
| Unesp | Marini (1998) | 1 |
| UFPB | Azevêdo et al. (1996) | 1 |
| UFRGS | Leite (1996) | 1 |
| Unijuí | Lopes e Silva (1998) | 1 |
| UFPE | Souza (1995) | 1 |
| UEPG | Both (1997) | 1 |
| Udesc | Heizen <i>et al.</i> (1997) | 1 |
| UniSantos | Martins <i>et al.</i> (1999) | 1 |
| Unisul | Carvalho <i>et al.</i> (1999) | 1 |
| Uece | Frota (1999) | 1 |
| Uesc | Gasparetto (1999) | 1 |
| USF | Marques e Keim (1995) | 1 |
| Unicap | Bizerra, Carvalho e Galindo (1995) | 1 |
| Total | | 25 |

Fonte: Os autores (2020).

Na Tabela 3, nota-se que quatro instituições tiveram seus processos de avaliação apresentados em mais de duas publicações: três artigos expuseram as avaliações realizadas na Unicamp, na UnB e na UFSC; e um artigo trata da avaliação desenvolvida na UFRJ. Cabe destacar que os processos de avaliação desenvolvidos por essas instituições, nos anos de 1990, são reconhecidos por apresentarem “[...] princípios como a democratização do processo e a participação da comunidade como fundamentais para o processo avaliativo [...]” (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2019, p. 484).

EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDAS POR UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NOS ANOS DE 1990

Nesta seção, discutem-se as produções científicas que traduzem experiências de avaliação institucional desenvolvidas no interior de 18 universidades brasileiras nos anos de 1990. Segundo Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 8), essas primeiras experiências de avaliação institucional “[...] serviram de inspiração e cimento da construção [...] de um modelo de avaliação de instituições de ensino superior, de âmbito nacional”. Leite (2005, p. 23) destaca, ainda, que as “[...] universidades públicas anteciparam-se ao Estado para propor avaliações não reguladoras, menos conservadoras do que aquelas conhecidas [...]”.

Nas produções selecionadas para análise, circunscrevem-se aquelas experiências institucionais de avaliação que são apresentadas nos 25 artigos publicados no período de 1990 a 1999, considerando que, ao longo da década de 1990, os processos de avaliação que foram construídos pelas instituições “[...] contribuem significativamente para assegurar que a avaliação institucional continue sendo um capital cultural inalienável das Universidades” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 9). Além disso, a referida década ficou marcada como “a década da avaliação” no Brasil, dada “[...] a importância da avaliação como estratégia de monitoramento das reformas empreendidas pelo governo [...]” da época (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 74).

Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 9) ressaltam que as iniciativas de avaliação praticadas pelas Instituições no início dos anos de 1990 resultam de um movimento em que “[...] a comunidade acadêmica, em processos intersubjetivos define os critérios, os objetos, as finalidades, as estratégias, bem como praticamente realizar a avaliação”.

A partir da relevância das experiências de avaliação institucional realizadas e em diferentes IES e das produções acadêmicas que delas se originaram, a análise aqui realizada buscou evidenciar: a) as concepções sobre avaliação institucional presentes nas produções analisadas; b) os procedimentos metodológicos adotados nos processos de avaliação conduzidos pelas IES; c) as resistências encontradas no desenvolvimento das avaliações e as tentativas de criação de uma cultura de avaliação; e d) as principais referências que fundamentaram os artigos analisados.

- **Concepções sobre avaliação institucional presentes nas produções analisadas**

Nesta categoria, as produções analisadas destacam concepções que entendem a avaliação como processo, relacionada à qualidade, ao compromisso coletivo, com funções formativa e diagnóstica, como autorreflexão, como processo institucional e orientador das ações avaliativas no interior das IES.

Um elemento característico da avaliação destacada nos estudos foi a sua dimensão processual. Dias Sobrinho (1995, p. 51), ao retratar a avaliação da Unicamp, destaca que “[...] a avaliação institucional é um processo de julgamento de valor sistemático a respeito do desenvolvimento de todas as dimensões de uma instituição”. Nessa mesma perspectiva, Both (1997, p. 34), ao tratar da UEPG, ressalta que “[...] a avaliação institucional – assim como o ensino-aprendizagem – necessita ser conduzida como processo”, pois, a avaliação “[...] não se caracteriza nem como agente punitivo, nem premiativo, mas também não representa neutralidade. É ela uma questão de maturidade institucional e de responsabilidade para com a qualidade” (BOTH, 1997, p. 35). Igualmente, Carvalho *et al.* (1999, p. 67), ao discutirem a avaliação da Unisul, apontam a avaliação institucional “[...] como um processo contínuo de aperfeiçoamento das ações desenvolvidas pela universidade na busca de qualidade de seus serviços de ensino, pesquisa, extensão e gestão”.

Outra característica presente nos estudos foi a dimensão da avaliação e sua relação com a questão da qualidade. Marques e Keim (1995, p. 93-94), ao retratarem a avaliação da USF, mencionam que, no processo avaliativo, “[...] o que se pretende é identificar prioridades, estabelecer metas circunscritas e discutir processos e procedimentos que viabilizam a melhoria da qualidade”. A questão da qualidade é também apontada por Both (1996, p. 35), ao destacar que “[...] avaliação, processo e qualidade são um trinômio de garantia inadiável para o sucesso de uma Instituição de Ensino Superior, quando plenamente interagentes”, pois, segundo o autor, “[...] a avaliação institucional representa um compromisso da Universidade com a qualidade, não apenas acadêmica, mas igualmente social e cultural e responde às expectativas da comunidade universitária de aprimorar o seu desempenho nos níveis interno e externo”.

Heizen *et al.* (1997, p. 20), ao tratarem da avaliação da Udesc, afirmam que a avaliação institucional “[...] é uma das estratégias para averiguar, salvaguardar/aprimorar a Qualidade do projeto de ação pedagógica da Universidade”. Da mesma forma, Gasparetto (1999, p. 73), quando discute a avaliação da Uesc, menciona que a avaliação institucional “[...] é um processo, sem fim, de busca da qualidade do fazer universitário e pressupõe e exige predisposição à mudança”, por isso é “[...] impensável concebê-la dissociada da mudança, mais do que isso, de uma cultura da mudança”.

Alguns estudos destacaram a necessidade do envolvimento coletivo de todos no processo avaliativo. Kipnis (1990, p. 8), ao tratar da avaliação da UnB, concebe a avaliação institucional como “[...] um amplo projeto de pesquisa dentro da universidade, conduzido

por professores/pesquisadores que encaminham o processo e realizam constantes análises sobre o desenvolvimento da metodologia”. O caráter coletivo da avaliação é assinalado por Bizerra, Carvalho e Galindo (1995, p. 396), ao discutirem a avaliação da Unicap, ressaltando que “[...] a avaliação, baseada no trabalho coletivo, levará necessariamente à explicitação das contradições que serão objeto de um processo de discussão/negociação, tendo por finalidade a recreação desses princípios norteadores”. Leite (1996, p. 33), ao relatar a avaliação da UFRGS, destaca que a avaliação se torna “[...] instrumento de democratização quando pensada e executada como projeto coletivo que torne socialmente visíveis as ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade relacionadas a suas formas de gestão [...]”.

Com base nesses pressupostos participativos, Marques e Keim (1995, p. 94) apontam a necessidade da avaliação “[...] conquistar, cada vez mais, a confiança de todos os envolvidos nesse processo de forma que ela se torne parte inseparável e insubstituível das relações pedagógico-didáticas e administrativas”. Gasparetto (1999, p. 73) destaca que a avaliação “[...] pressupõe o envolvimento e a disposição de cada ator-sujeito em buscar patamares superiores de qualidade e de relevância de seu fazer”. Para Frota (1999, p. 34), quando retrata a avaliação da Uece, afirma que “[...] avaliar implica um procedimento tecnicamente competente e legitimado pelos que fazem a instituição”, isso implica que “[...] seus princípios, conceitos e indicadores terão que ser claros e aceitos pela comunidade”. Marini (1998, p. 18), ao tratar da avaliação da Unesp, chama atenção que a avaliação é um trabalho coletivo que envolve “[...] diferentes segmentos da universidade num processo de relações democráticas”.

As funções formativa e diagnóstica da avaliação também foram pontuadas em alguns estudos como características da avaliação institucional. Dias Sobrinho (1995, p. 51) destaca a função formativa da avaliação ao mencionar que se trata de “[...] um processo basicamente pedagógico, de orientação muito mais formativa que somativa”. Segundo o autor, a “[...] avaliação institucional, enquanto processo formativo, ultrapassa largamente a mera medida da adequação dos meios aos fins. Mais do que aspectos técnicos: a formação humana situa-se num terreno muito mais amplo e incerto, complexo e variável, da moral e da política” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 52). A função diagnóstica da avaliação também foi mencionada por Marques e Keim (1995, p. 93-94), ao salientarem que “[...] o significado da avaliação como diagnóstico da realidade, em que serão possíveis ações condizentes com a complexidade das múltiplas relações que constituem o universo acadêmico”, e Bizerra, Carvalho e Galindo (1995, p. 395), que entendem que a avaliação “[...] deve ocupar-se com o diagnóstico dos principais problemas e o fornecimento de elementos para a tomada de decisões que conduzam às mudanças e transformações necessárias”.

A compreensão da avaliação institucional como processo de autorreflexão, de autoavaliação, constituiu-se na preocupação de alguns autores quando trataram dos processos de avaliação. A esse respeito, Heizen *et al.* (1997, p. 20) mencionam que “[...] a avaliação

é todo o processo que a Universidade empreende na direção da auto-reflexão sobre suas finalidades, seus processos e seus resultados”. Segundo esses autores, esse processo trata de “[...] um voltar-se para si mesmo, com um olhar também longe para vislumbrar o efeito, a consequência do quanto, do quando, do que, do como, do porquê, do para quê se está fazendo universidade” (HEIZEN *et al.*, 1997, p. 20). Martins *et al.* (1997, p. 66), ao apresentarem a avaliação da UniSantos, apontam que “[...] a auto-avaliação significa o fortalecimento da autonomia universitária”. Marini (1998, p. 19) afirma que uma das características da avaliação é “[...] sua capacidade de alimentar um processo de autoconsciência e de definição da identidade institucional”.

Outra característica da avaliação, quando assumida como processo institucional, é seu caráter contínuo, orientador e de mudança. Moretti (1995, p. 56), ao tratar da avaliação da UFSC, aponta que “[...] a continuidade da avaliação, a possibilidade de que ela faça parte da instituição como uma atividade inerente a um cenário que requer revisão constante, sem o caráter de controle ou punição”. Bielschowski (1996, p. 31), ao discutir a avaliação da UFRJ, menciona que “[...] avaliar se caracteriza como uma ação que orienta os caminhos que um programa e uma Instituição devem seguir”, assim como “[...] estimula seus participantes a segui-los, gerando e preservando o seu compromisso de assim proceder”. Gasparetto (1999, p. 73) entende que a avaliação corresponde a “[...] um processo de mudança e de melhoria lento, gradual, com avanços e retrocessos, de não acomodação, de compromisso com o futuro”. Na perspectiva da mudança, Both (1997, p. 33-34) pontua que a avaliação contribui para que a IES reflita “[...] sobre o seu papel na sociedade como promotora e socializadora do saber capaz de compreender e de modificar a realidade”.

Por fim, alguns estudos destacam orientações das ações avaliativas no interior das IES. Bielschowski (1996, p. 29) defende que a avaliação “[...] deve estimular a flexibilidade e a adaptação por um lado e, ao mesmo tempo, por outro lado, desafiar e provocar as transformações, sobretudo naqueles [...] que se agarram à estabilidade para não crescer”. Souza (1995), ao tratar da avaliação da UFPE, ressalta que cabe à avaliação:

Melhorar a qualidade das decisões, aumentar as chances de se atingir os objetivos, enriquecer o conhecimento sobre a instituição, facilitar o processo de redirecionamento dos objetivos, prestar contas à sociedade, caracterizar melhor os aspectos positivos e negativos da instituição, identificar as diversas interrelações entre os fatores relevantes, orientar o MEC na distribuição do orçamento, evidenciar potencialidades. (SOUZA, 1995, p. 82).

Para Dias Sobrinho (1995, p. 52), a avaliação institucional “[...] deve promover uma imersão consciente nas dinâmicas da rotina universitária portadora de uma grande diversidade de valores e afirmações políticas, de preferências pessoais diferenciadas e escolhas coletivas”. Carvalho *et al.* (1999, p. 67) pontuam que a avaliação deve “[...] oportunizar

reflexões críticas e encetar novos propósitos e objetivos sempre que necessários para a maximização crescente dos seus pontos positivos e a minimização dos pontos negativos”.

- **Procedimentos metodológicos adotados nos processos de avaliação conduzidos pelas IES**

Nesta categoria, sobre os procedimentos adotados na avaliação institucional, destaca-se, inicialmente, a quem coube a condução dos processos de avaliação relatados nos artigos analisados. Na UnB, Kipnis (1990, p. 8) ressalta que, desde 1986, período em que a universidade começou seus processos de avaliação institucional, a figura do avaliador não existia, o que se tinha eram “[...] pessoas (pesquisadores) dedicados à discussão do tema e que sugerem uma metodologia de avaliação a partir de informações propiciadas por outros agentes envolvidos em cada setor da Universidade”. No caso da avaliação da UFPE, os cuidados da avaliação ficaram por conta do Laboratório de Qualidade e Avaliação de Sistemas (LQAS) (SOUZA, 1995). Na Unicamp, as discussões foram conduzidas pelas Comissões Centrais de Graduação e de Pós-Graduação (DIAS SOBRINHO, 1995).

A avaliação da UnB era realizada pelo Centro de Avaliação Institucional (CAI) (TRIGUEIRO, 1995). A avaliação da USF ficou sob responsabilidade do Departamento de Avaliação, vinculado à Divisão de Gestão de Qualidade, segundo Marques e Keim (1995). No caso da avaliação da UFPB, a avaliação foi conduzida pela Comissão Permanente de Melhoria do Ensino (CPME) (AZEVEDO *et al.*, 1996). A avaliação da UFRGS foi conduzida pelos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAU) (LEITE, 1996).

Na UEPG, o processo ficou sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e com uma equipe que incluía os diferentes segmentos da comunidade universitária (professores, alunos e funcionários) (BOTH, 1997). Na UniSantos, a avaliação foi implementada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), órgão assessor da Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade (MARTINS *et al.*, 1997). Na Unijuí, o processo foi conduzido pela Comissão de Avaliação, “[...] que exercia o papel de coordenadora e não executora do processo” (LOPES; SILVA, 1998, p. 48).

Na Unisul, conforme Carvalho *et al.* (1999), a avaliação ficou a cargo da Comissão de Avaliação Institucional. Na Uece, o processo foi conduzido pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Avaliação (Nepa) (FROTA, 1999). Na Uesc, a avaliação foi realizada pela Comissão de Avaliação Institucional (GASPARETTO, 1999).

Outro ponto relacionado aos procedimentos metodológicos desenvolvidos pelas instituições em seus processos avaliatórios diz respeito ao desenvolvimento propriamente dito do processo. Na UnB, o processo de avaliação considerou três frentes: a autoavaliação, a avaliação externa e a pesquisa sobre o mercado de trabalho para os diferentes cursos, que, nesse caso, envolveu a Associação de ex-aluno (TRIGUEIRO, 1995). No caso da Unicamp, também participaram ex-alunos egressos da Graduação que responderam a um questioná-

rio contendo 25 itens (BALZAN, 1994). Os ex-alunos integraram o Programa de Avaliação Institucional da UFSC e foram considerados importantes atores do processo avaliativo (BAZZO; MORETTI, 1997).

Na Unicamp, os momentos de avaliação foram marcados pela “diagnose e auto-avaliação”, pela “avaliação externa” e pela “reavaliação ou meta-avaliação” (DIAS SOBRINHO, 1995). Na UFSC, as etapas do processo de avaliação foram organizadas nos seguintes subprojetos: “Programa de Formação para os Docentes da UFSC, Questionário ao Aluno, Questionário ao Professor, Questionário ao Ex-aluno, Informações da Instituição, Avaliação da Pós-Graduação, Seminários de Curso de Graduação, Seminários de Pós-Graduação” (MORETTI, 1995, p. 63).

Na USF, a primeira etapa da avaliação consistiu em um “[...] diagnóstico abrangente da universidade para detectar aspectos de excelência ou carência de sua estrutura acadêmica, administrativa e comunitária”, seguida pela avaliação centrada no docente, que “[...] utilizou um instrumento composto de sete categorias, cada qual com cinco indicadores” (MARQUES; KEIM, 1995, p. 85).

Na Unicap, o modelo de avaliação de currículo adotado foi o paradigma da avaliação emancipatória elaborado por Ana Maria Saul. O modelo materializa-se em três momentos articulados: 1) expressão e descrição da realidade; 2) crítica do material expresso; e 3) criação coletiva (BIZERRA; CARVALHO; GALINDO, 1995). O foco no currículo também constituiu a avaliação da UFG, que foi realizada pelo emprego de questionários a 20 professores da Faculdade de Educação (LOUREIRO; FALEIRO; ALMEIDA, 1996).

Na UFPE, a metodologia de avaliação considerou aspectos quantitativos a partir de “[...] um conjunto de modelos e indicadores acordado previamente, cujos dados e construtos devem ser disponíveis a todos os avaliadores com frequência adequada”, após esses modelos “[...] devem ser feitas análises qualitativas” (SOUZA, 1995, p. 83). A perspectiva quantitativa também foi destacada no delineamento metodológico da UFRJ, quando o desenvolvimento da Avaliação Organizacional “[...] permitiu realizar avaliações quantitativas da eficiência do complexo organizacional correspondente a UFRJ” (MARINHO, 1996, p. 419).

Na UFRGS, o foco de análise foi a Graduação, considerando que “[...] cada curso interessado em participar, aderiu voluntariamente ao Programa, constituindo seu NAU – Núcleo de Avaliação da Unidade” (LEITE, 1996, p. 33). Essa avaliação desenvolveu-se na avaliação do curso, preparação do Relatório de Avaliação Interna e na Avaliação Externa.

Na UFRJ, o processo da avaliação seguiu o trajeto de: 1) identificação, análise e priorização de preocupações de temas preocupantes; 2) formulação de questões avaliativas; 3) busca de indicadores que expressem o significado do mérito ou da relevância exigido pelas questões avaliativas; 4) coleta de informações pertinentes; 5) análise e sistematização das informações coletadas; 6) interpretação dos resultados como ponto culminante do processo avaliativo; e 7) divulgação da resposta às questões avaliativas (BIELSCHOWSKI, 1996).

Na avaliação da UniSantos, o processo fez-se por meio de Avaliação interna ou autoavaliação, que utilizou questionários e outros dois momentos: o da avaliação externa e o da programação. No caso da avaliação externa, a intenção era que ela fosse realizada “[...] por profissionais e/ou associações profissionais e pares” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 68).

Na UnB, outro estudo buscou “[...] identificar as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da UnB” (BAREICHA *et al.*, 1997, p. 72), a fim de auxiliar a avaliação e a gestão de cursos de Graduação. Para tanto, foram utilizados questionários compostos de cinco perguntas que buscaram saber os motivos que levaram os alunos na escolha: 1) do curso; 2) do período; 3) da UnB; 4) da conclusão do curso; e 5) de querer deixar o curso.

Na UEPG, o processo de avaliação baseou-se em duas variáveis: a quantitativa, que envolveu dados de ordem numérica, como número de alunos, de professores, de pessoal técnico e administrativo, e dados de infraestrutura e de apoio; e a qualitativa, que se baseou nas avaliações do desempenho do ensino por alunos e professores, do desempenho da Universidade por ex-alunos, do desempenho dos serviços administrativos, do desempenho da Universidade por representantes da sociedade, na identificação da realidade socioeducacional dos alunos da Universidade e no levantamento de dados quantitativos do ensino (BOTH, 1997).

Na Udesc, a avaliação abrangeu cinco indicadores: corpo discente; corpo docente; infraestrutura; gestão administrativa; e currículo. O processo iniciou com a Preparação, seguida da Autoavaliação (com sondagem no ambiente externo – SAE e Sondagem no Ambiente Interno – SAI), da Hétero-Avaliação por Pares Externos, Reavaliação e Realimentação/Difusão (HEIZEN *et al.*, 1997).

Na Unijuí, a avaliação foi feita a partir da coleta de dois conjuntos de instrumentos de informações: aqueles que viabilizassem “a coleta de informações em documentos” e “[...] aqueles exigidos pelo trabalho de campo: expectativas dos agentes (alunos, professores, funcionários e demais agentes da prática universitária)” (LOPES; SILVA, 1998, p. 48).

Na Unesp, as fases do processo avaliatório partiram do delineamento do processo de avaliação, da formalização do projeto de avaliação com seus objetivos e princípios, da constituição do Grupo de Trabalho de Avaliação Acadêmica (GTAA), da definição de indicadores de produção acadêmica e da seleção dos indicadores e a sua ponderação (MARINI, 1998).

Na Uece, o processo começou com o contato com professores e estudantes por meio de realizações de sensibilização, sendo posteriormente elaborados quatro modelos de questionário, dois para os professores e dois para os alunos (FROTA, 1999). Já, na Uesc, o processo foi delineado “em um duplo movimento”, que se deu, inicialmente, pela aproximação de “[...] cada ator-sujeito do processo universitário e de cada instância burocrático-acadêmica pelo aprimoramento dos instrumentos das técnicas [...]” e, depois, o “[...] outro movimento consiste no alargamento e no aprofundamento do alcance do processo de autoavaliação [...]” (GASPARETTO, 1999, p. 78).

- **Resistências encontradas no desenvolvimento das avaliações e tentativas de criação de uma cultura de avaliação**

Nesta categoria, alguns estudos apontaram elementos relacionados às resistências que o processo de avaliação sofre e a possibilidade da criação de uma cultura de avaliação. Sobre as resistências, Kipnis (1990, p. 7) destaca “[...] a grande resistência encontrada, no caso pela comunidade docente da UnB, quando um grupo de quatro pesquisadores se apresentava como a ‘comissão de avaliação’ da Universidade” e se questionava “[...] por que os próprios docentes não poderiam realizar a avaliação, ou mesmo alunos ou, ainda, pares da área avaliada”. Na avaliação da UEPG, Both (1997, p. 36) salienta que se observou “[...] certa resistência por parte de alguns segmentos da comunidade universitária com relação à avaliação institucional, mas felizmente estes representaram, na época, uma minoria”, pois “[...] a maior parte dos envolvidos acolhe, [...], com otimismo o processo, encarando-o como uma oportunidade a mais de aperfeiçoamento pessoal e institucional”. Carvalho *et al.* (1999, p. 71) explicam que “[...] a resistência é um fenômeno psicossocial e está presente no início de qualquer situação nova, portanto, também no processo de avaliação”, principalmente porque, segundo os autores, “[...] no meio universitário, o hábito de se avaliar e se avaliado ainda não está instalado”.

Outro ponto abordado diz respeito à criação de uma cultura de avaliação. Dias Sobrinho (1995, p. 52) ressalta que o processo avaliativo com viés formativo, com vistas à melhoria da instituição, “[...] não só chega a uma visão global da instituição [...]”, “[...] mas também se instala como cultura avaliativa introjetada nas práticas da Universidade, podendo intervir qualitativamente nos processos e relações do cotidiano institucional”. Both (1997, p. 36) aponta que poucos são os professores que se autoavaliam, restringindo-se a cultura de avaliação, muitas vezes, à “[...] avaliação do processo ensino aprendizagem, tendo como principal alvo o aluno”. Martins *et al.* (1997, p. 71) consideram que é preciso criar uma “[...] cultura avaliativa como um processo constante de aprimoramento do seu quadro funcional e dos seus serviços prestados”. Gasparetto (1999), por sua vez, assinala que a criação de uma cultura de avaliação é questão de tempo e que, por isso, criar uma cultura implicaria mudanças que se direcionam à melhoria da qualidade.

- **Principais referências que fundamentaram os artigos analisados**

Ao final da análise dos 25 artigos que compõem o foco de estudo apresentado nesta seção, foi possível a identificação das principais referências que fundamentaram os trabalhos no tocante à discussão sobre avaliação institucional da Educação Superior. Com um total de cinco menções nos artigos de Dias Sobrinho (1995), Bizerra, Carvalho e Galindo (1995), Vogt (1996), Both (1997) e Gasparetto (1999) aparece o livro *Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados*, de autoria de José Dias Sobrinho, que foi

publicado em 1994, pela editora da Unicamp. Com três referências nos artigos de Martins *et al.* (1997), Frota (1999) e Gasparetto (1999) encontra-se o artigo *Princípios do Programa de Avaliação Institucional*, de autoria de Dilvo Ristoff, que foi publicado na revista *Avaliação*, no ano de 1996.

Nos artigos de Bizerra, Carvalho e Galindo (1995) e Martins *et al.* (1997), é referenciado o livro *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e formulação de currículo*, de autoria de Ana Maria Saul, publicado em 1988 pela editora Cortez e Autores Associados. Nos artigos de Frota (1999) e Gasparetto (1999), também foi referenciado duas vezes o artigo *Avaliação institucional: marco teórico e político*, de autoria de José Dias Sobrinho, publicado na revista *Avaliação* em 1996. Nos artigos de Bizerra, Carvalho e Galindo (1995) e Martins *et al.* (1997) aparece o livro *Avaliação da Universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente*, de autoria de Isaura Belloni, publicado em 1989 pela editora Cortez e Autores Associados.

Outros autores como Eunice Durham, com seu texto *A institucionalização da avaliação* (documento de trabalho); Bernardo Kipnis, com *Avaliação institucional: a experiência da Universidade de Brasília* (artigo); Marcos Masseto, com *Avaliação Institucional: definição e posicionamentos* (artigo); Héglio Trindade, com *Avaliação institucional das universidades federais: existência e construção* (artigo); Carlos Bielschowski, com *Avaliação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia* (artigo); Denise Leite e Oscar Osório, com *Avaliação institucional das universidades: quantificação de impactos e mudanças associadas* (artigo); Antonio Amorim, com *Avaliação institucional da universidade* (livro); e Newton Balzan, com *Avaliação institucional: teoria e experiências* (livro), também tiveram seus textos referenciados nos artigos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo sobre as experiências de avaliação institucional empreendidas nas universidades brasileiras na década de 1990 marca um período de significativa produção acadêmica que se constituiu basilar, tanto para o desenvolvimento da produção científica sobre avaliação da Educação Superior quanto para a institucionalização de práticas avaliativas no interior das IES. O estudo revelou que, dentre os 415 artigos mapeados sobre avaliação da Educação Superior, no período de 1990 a 2019, há uma diversidade de temas que foram abordados pelos pesquisadores, sinalizando que, nos 29 anos mapeados, os avanços no campo científico da avaliação da Educação Superior foram significativos – dentre eles estão os 25 destacados neste texto voltados às experiências de avaliação institucional publicados nos anos de 1990.

O primeiro aspecto a ressaltar é **que as 82 produções** foram publicadas em 12 periódicos nacionais. Dessas produções, 58% foram no periódico *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, cujos editores foram os professores José Dias Sobrinho,

Dilvo Ristoff, Denise Leite, Newton César Balzan, pesquisadores precursores de pesquisas em avaliação institucional nas IES, os quais podem ser considerados como pesquisadores de renomada contribuição para a Avaliação da Educação Superior no Brasil.

Quanto à organização administrativa das IES em que as experiências de avaliação institucional foram realizadas e analisadas nos artigos, houve, à época, a presença tanto de IES públicas (federais, estaduais ou municipais) quanto privadas (com fins lucrativos ou sem fins lucrativos), dado que mostra a relevância atribuída à implementação de processos avaliativos pelas IES, independentemente da organização administrativa à qual pertenciam.

Na análise de conteúdo realizada nos 25 artigos publicados na década de 1990, foram consideradas as categorias de análise: concepções de avaliação institucional; procedimentos metodológicos adotados nos processos de avaliação; resistências aos processos avaliativos e tentativa da criação de uma cultura de avaliação; e as principais fontes de referência que fundamentaram os artigos analisados.

Na categoria sobre concepções de avaliação institucional, as perspectivas das produções apontaram para uma compreensão de avaliação que se caracteriza como processo contínuo de julgamento das ações desenvolvidas pelas instituições, que se direciona para a busca da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Consiste em um processo coletivo que requer a confiança, a participação e a legitimidade de todos os que fazem a instituição, do qual se espera finalidades diagnósticas e formativas que alimentem processos de autorreflexão e de autoavaliação.

Na categoria que discute os procedimentos metodológicos adotados pelas instituições na condução de seus processos de avaliação, verificou-se que os processos foram conduzidos por diferentes instâncias das universidades, caso de Laboratórios, Comissões de Avaliação, Centro de Avaliação Institucional, Departamento de Avaliação e Núcleos de Avaliação. Quanto aos procedimentos empregados na coleta de dados, os mais recorrentes foram os questionários e a produção de indicadores provenientes de informações institucionais, com o acréscimo de avaliações externas e meta-avaliação.

Na categoria que pontua as resistências aos processos de avaliação desenvolvidos nas instituições, observou-se que as questões se direcionam principalmente para quem seriam os avaliadores diante dessa nova situação de se avaliar e ser avaliado, considerando o caráter punitivo assumido pela avaliação em alguns momentos. Os artigos analisados destacam, ainda, a necessidade da criação de uma cultura de avaliação que insira a avaliação no cotidiano da instituição, visando o aprimoramento institucional direcionado à melhoria de sua qualidade.

Na categoria final, foram apresentadas as principais referências que fundamentaram os artigos analisados, com destaque para as cinco referências à obra de José Dias Sobrinho que retrata a avaliação institucional realizada na Unicamp, seguida do artigo de Dilvo Ristoff sobre a sua leitura dos princípios do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, com três menções nas referências dos artigos. Outros trabalhos foram referencia-

dos duas vezes, caso do livro sobre Avaliação Emancipatória, de Ana Maria Saul, do artigo sobre marco teórico e político da avaliação institucional, de José Dias Sobrinho, e do livro de Isaura Belloni que apresenta uma proposta de avaliação institucional da universidade.

Por fim, cabe registrar que as experiências de avaliação analisadas neste artigo possibilitaram compreender que o desenvolvimento histórico do campo da avaliação institucional no Brasil recebeu importantes contribuições das avaliações realizadas pelas IES no início dos anos de 1990, seja pelas considerações teóricas presentes nas concepções de avaliação anunciadas, seja pelas práticas adotadas com os procedimentos empreendidos nos processos avaliativos ou, ainda, pela inclusão da avaliação na agenda institucional. Alguns dos princípios decorrentes dessas experiências, tais como a ideia de processo, de sensibilização, de participação, de coletividade, de meta-avaliação, entre outros, foram diretamente adotados na construção das políticas de avaliação da Educação Superior, notadamente na proposta do Paiub, sendo mais tarde retomados pelo Sinaes.

REFERÊNCIAS

- AZEVÊDO, Neroaldo Pontes de *et al.* Avaliação institucional da UFPB: construindo o autoconhecimento. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 43-48, dez. 1996.
- BALZAN, Newton César. Pesquisa, avaliação institucional e desenvolvimento da qualidade do ensino superior: relações de reciprocidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 32-41, jul. 1994.
- BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- BAREICHA, Paulo Sérgio *et al.* Representação social e avaliação do curso de pedagogia da UnB: os motivos, os valores e os interesses dos alunos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 3, n. 3-4, p. 69-93, 1997. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v3i3-4.2639>
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da educação superior como política pública. *In*: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. (org.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.
- BAZZO, Vera Lúcia; MORETTI, Mércles Thadeu. Programa de avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: fala o ex-aluno. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 67-75, set. 1997.
- BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v5i9.2752>
- BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 29-32, jul. 1996.
- BIZERRA, Maria da Conceição; CARVALHO, Maria Helena da Costa; GALINDO, Maria Lúcia Cavalcanti. Avaliação do currículo: instrumento de mudança do curso de Pedagogia – a experiência da Universidade Católica de Pernambuco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 393-400, out./dez. 1995.
- BOTH, Ivo José. Avaliação institucional agente de modernização administrativa e da educação. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 33-42, set. 1997.
- CARVALHO, Eduardo Búrigo de *et al.* A avaliação institucional: um processo permanente. **Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 4, p. 67-72, dez. 1999.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp – condições, princípios, processo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 41-54, mar. 1995.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Experiências de avaliação institucional...

- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>
- DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. Introdução. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-13.
- FROTA, Horácio. Avaliação da UECE: desafio institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 4, p. 27-35, dez. 1999.
- GASPARETTO, Agenor. Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da ESC, Ilhéus, Bahia. **Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 27-35, set. 1999.
- HEIZEN, Jadna Lúcia Neves *et al.* Avaliação institucional na Udesc: visualizando o fluxograma processual. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 19-24, mar. 1997.
- KIPNIS, Bernardo. Avaliação institucional: a experiência da Universidade de Brasília. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 7-8, 1990. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae00119902400>
- LEITE, Denise. A avaliação em prática. **Avaliação**, Campinas, n. 1, v. 1, p. 33-41, jul. 1996.
- LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LOPES, Fernando Dias; SILVA, Ilton Benoni da. Unijuí: uma experiência de avaliação institucional participada. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 45-52, jun. 1998.
- LOUREIRO, Marcos Correia da Silva; FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Subsídios para uma avaliação de currículo: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 183-196, abr./jun. 1996.
- MAGALHÃES, Nara Maria Emanuelli; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. Programas de avaliação externa na educação superior brasileira, repercussões até o SINAES e consequências no contexto UFRGS. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 475-492, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200008>
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARINHO, Alexandre. Metodologias para avaliação e ordenação de universidades públicas: o caso da UFRJ e demais instituições Federais de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 403-424, out./dez. 1996.

MARINI, Thereza. A avaliação institucional da Unesp: um processo de construção coletiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.79i193.1016>

MARQUES, Maria Aparecida Barbosa; KEIM, Ernesto Jacob. Avaliação institucional na universidade de São Francisco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 85-94, mar. 1995.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues *et al.* A avaliação institucional da Universidade Católica de Santos. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 65-72, mar. 1997.

MORETTI, Mércles Thadeu. Avaliação institucional na Universidade Federal de Santa Catarina. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 55-66, mar. 1995.

PALHARINI, Francisco de Assis. Revista Avaliação: por uma avaliação autônoma e democrática. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 37-58, mar. 2003.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. *In*: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 37-51.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação na Universidade Federal de Santa Catarina: uma proposta de metodologia. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 25-28, jul. 1996.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. A “RAIES” e a Revista Avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200003>

SAUL, Ana Maria. Avaliação da Universidade: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 17-19, 1990. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae00119902403>

SOUZA, Fernando Menezes Campello de. Avaliação institucional na Universidade Federal de Pernambuco: o Laboratório de Qualidade e Avaliação de Sistemas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 79-84, mar. 1995.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Experiência em avaliação institucional da Universidade de Brasília. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 67-78, mar. 1995.

VOGT, Carlos. Autonomia e avaliação institucional: a experiência da Unicamp (1990-1994). **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 39-42, dez. 1996.

AValiação DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL – CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS

EVALUATION OF GRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL - CHARACTERIZATION AND PERSPECTIVES

EVALUACIÓN DE LA GRADUACIÓN DE POSGRADO STRICTO SENSU EN BRASIL - CARACTERIZACIÓN Y PERSPECTIVAS

Andreliza Cristina Souza¹

<http://orcid.org/0000-0002-4860-7608>

Ana Lúcia Cunha Duarte²

<https://orcid.org/0000-0002-6176-6750>

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert³

<https://orcid.org/0000-0002-8994-1469>

Resumo: No Brasil, os cursos de pós-graduação são regidos por normativas que organizam sua oferta e lhes conferem reconhecimento, tendo seus processos de avaliação conduzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O presente artigo tem como tema a avaliação da pós-graduação no Brasil. Partindo de um estudo bibliográfico e documental, o trabalho apresenta referenciais conceituais que têm ancorado os processos de avaliação da educação superior, resgate de marcos primordiais da pós-graduação brasileira, a história da avaliação da pós-graduação, e as tensões que permeiam os processos avaliativos atuais. Espera-se que este artigo possa contribuir para debates e estudos sobre a avaliação e regulação da pós-graduação stricto sensu, bem como para reflexões sobre o engajamento dos atores sociais integrantes dos programas e a responsabilização na construção de processos avaliativos democráticos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: Pós-Graduação Stricto Sensu. Regulação. Avaliação. Gestão Universitária.

Abstract: In Brazil, the post-graduation courses are governed by norms that organize their offer and give them recognition, having their evaluation processes conducted by the Coordination for the Improvement of Higher Lev-

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMG) – Campus Pantanal. Corumbá – MS, Brasil. E-mail: andrelizacsouza@gmail.com

2 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: anaduarte@professor.uema.br

3 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo – SP, Brasil. E-mail: otiliaseiffert@gmail.com; o.seiffert@unifesp.br

Avaliação da pós-graduação strictu sensu no Brasil...

el Personnel (CAPES). The present article has as its theme the evaluation of post-graduation courses in Brazil. Based on a bibliographic and documental study, the work presents conceptual references which have anchored the processes of evaluation of higher education, rescue of primordial milestones of Brazilian post-graduation, the history of post-graduation evaluation and the tensions which permeate the current evaluation processes. It is hoped that this article may contribute to debates and studies on the evaluation and regulation of the post-graduation stricto sensu, as well as to reflections on the engagement of social actors integrating the programs and the co-responsibility in the construction of democratic and socially committed evaluation processes.

Keywords: Stricto sensu post-graduation. Regulation. Evaluation. University Management.

Resumen: En Brasil, los cursos de postgrado se rigen por una normativa que organiza su oferta y les da reconocimiento, teniendo sus procesos de evaluación dirigidos por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Este artículo tiene como tema la evaluación posterior a la graduación en Brasil. A partir de un estudio bibliográfico y documental, el trabajo presenta las referencias conceptuales que han anclado los procesos de evaluación de la Educación Superior, el rescate de los hitos primordiales de la posgraduación brasileña, la historia de la evaluación de la posgraduación y las tensiones que permean los procesos de evaluación actuales. Se espera que este artículo pueda contribuir a los debates y estudios sobre la evaluación y regulación del posgrado stricto sensu, así como a las reflexiones sobre el compromiso de los actores sociales que integran los programas y la corresponsabilidad en la construcción de procesos de evaluación democráticos y socialmente comprometidos.

Palabras clave: Posgraduación stricto sensu. Regulación. Evaluación. Gestión universitaria.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira apresenta contribuições significativas à formação de profissionais, à produção científica, ao avanço científico e tecnológico e em atividades desenvolvidas junto à sociedade. Entretanto, a defesa e garantia de um sistema de qualidade exigem contínuos debates, reflexões críticas e estudos sobre o seu processo de avaliação.

Ao realizar uma revisão da literatura sobre essa temática, constata-se ainda uma tímida produção, revelando-se insuficiente para explicar as especificidades dos processos de avaliação desenvolvidos ao longo da trajetória da pós-graduação stricto sensu. Por outro lado, essa constatação mobiliza a realização de estudos que possam contribuir e ampliar a compreensão da configuração dessa modalidade de ensino, ou seja, a apreensão das mudanças, recuos, conflitos e tensões implicados na própria dinâmica da avaliação.

Em decorrência dos desafios que se impõem à pós-graduação stricto sensu, assume-se, neste trabalho, o objetivo de analisar o processo de avaliação dos programas de mestrados e doutorados, incluindo reflexões sobre referencial conceitual de avaliação e marcos históricos da pós-graduação brasileira.

AVALIAÇÃO – REFERENCIAL CONCEITUAL E DIRETRIZES NACIONAIS

A avaliação tem ganhado espaço na agenda educacional nas últimas décadas no Brasil, sendo estudada sob diferentes perspectivas. O estudo sobre o tema tem ampliado

mais complexidade à medida que novas pesquisas são realizadas e produzem novos conhecimentos, novas formas de se pensar, realizar e interpretar seus resultados. Por isso, é preciso contextualizar de onde se fala e o que se entende ao tratar sobre processos avaliativos. Isso porque, enquanto prática social, não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais na qual está inserida.

Na busca por uma definição do que é uma avaliação, muitos teóricos constroem seus pressupostos e afirmações sobre o assunto. O que chama atenção é que não há uma representação precisa e consistente do que é, de fato, avaliar. O que muitas obras trazem é a aproximação: algo que se entende de maneira geral. Guba e Lincoln (2011, p. 27, grifo no original) defendem que “não existe nenhuma forma ‘correta’ de definir avaliação”, pois se houvesse uma definição única, a discussão sobre como deve ser conduzida ou sobre os propósitos da avaliação perderia o sentido. Enfim, conceituar avaliação, suas tendências e perspectivas não é uma tarefa fácil ou simples. É preciso compreender além de seu significado, é preciso conhecer a sua essência.

Dentre as tentativas de definir a avaliação, buscando em diferentes fontes, o dicionário traz que avaliar é o mesmo que calcular ou determinar o valor, o mérito ou o merecimento de alguma coisa; reconhecer a importância, a intensidade, a força de algo (MICHAELIS, 1998). Mas essa definição é insuficiente perante a complexidade dos processos avaliativos atuais.

Avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito, com objetivo de melhorar a condução das ações a ele direcionadas. Para realizar uma avaliação, é necessário investigar, diagnosticar, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos do processo avaliativo (SOUZA, 2016).

A avaliação é uma construção histórica e social, que está inserida nos núcleos do poder e, por isso mesmo, é dinâmica e atravessada de contradições. Trata-se de um conjunto de práticas, formas e conceitos variados, que encontram justificativas e fundamentos nos diversos momentos da sociedade e, por esse motivo, não é um conceito já dado, definido e fechado.

Por seu caráter complexo, composto por um conjunto variado e eivado de tensões, não se apresenta de forma isolada, mas está sempre articulada com outros fenômenos vigentes em distintos setores de atividades da vida social. Em síntese, pode-se dizer que a avaliação é uma produção social e histórica conectada a outras produções sociais e históricas com as quais mantém relações interativas (DIAS SOBRINHO, 2003). Essa definição é uma escolha dentre muitas possibilidades de se compreender a avaliação, que se dá como resultado de estudos e pesquisas construídas ao longo dos anos, uma síntese oriunda do exercício reflexivo complexo que permeia as atividades de quem estuda e avalia.

A expansão das pesquisas em avaliação, originalmente se consolidou em outros países do mundo antes de se fortalecer no Brasil. Nos Estados Unidos, principalmente a partir da década de 1960, foram implantados programas de combate à pobreza, cujos in-

vestimentos realizados no setor educacional não surtiram os efeitos esperados em termos de igualização de oportunidades, o que gerou uma desconfiança com relação aos efeitos sociais da educação, criando “a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas” (AFONSO, 2009, p. 44).

A avaliação da educação se tornou central a partir da década de 1990, no Brasil, com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, principalmente com a “visão gerencial da educação e a sua mercantilização” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 11). A avaliação que era até então realizada por professores, com objetivo de verificar a aprendizagem de estudantes, alcançou uma nova dimensão, incorporada à agenda governamental no início dos anos de 1990 no Brasil. Os principais fatores que fortaleceram a avaliação educacional foram: a consolidação da democracia, o reajuste econômico, a redução dos recursos destinados às áreas sociais e a imposição de maiores exigências pelos órgãos financiadores (especialmente os internacionais). Uma onda de racionalização dos recursos atingiu a política e a economia nesse período, resultando na necessidade da inclusão de critérios de eficácia, efetividade e eficiência para a utilização dos recursos financeiros. À esses critérios, soma-se a preocupação com o accountability (prestação de contas), que passou a envolver a gestão pública brasileira (RUS PEREZ, 2010).

No entanto, perfazendo o caminho histórico, observa-se que foi a grande efervescência da década de 1980 no campo educacional que favoreceu as discussões sobre avaliação. O aumento do ensino superior noturno e o crescimento do setor privado na educação superior somados a uma longa crise econômica, transição política e a constituinte, possibilitaram o surgimento de novas discussões no campo educacional

Um dos maiores destaques dessa década no tocante à educação superior foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido no final do governo militar, em 1983, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), cujo objetivo principal era avaliar a Reforma Universitária de 1968. Nesse processo, seriam conhecidas as condições de produção e disseminação do conhecimento, sendo necessário, então, diagnosticar as condições que envolviam as universidades e instituições isoladas de ensino superior, públicas e privadas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Dentre os temas abordados no contexto do PARU estavam: a qualidade do ensino; a relação da pesquisa com o ensino; a extensão, a prestação de serviços e a assistência comunitária; as atividades administrativas e sua influência no ensino e na pesquisa. Contudo, por disputas internas, o PARU foi desativado antes mesmo de apresentar seus resultados (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

No âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), no ano de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que elaborou uma proposta nacional de avaliação, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Para Rothen e Barreyro (2008, p. 147), o PAIUB trazia em sua concepção a avaliação enquanto melhoria da qualidade das IES e incorporava elementos como avaliação exter-

na e indicadores quantitativos, sem a intenção de vincular avaliação-financiamento-regulação. A ideia inicial do programa era a avaliação institucional, iniciando pela graduação, frente à repercussão social do ensino de graduação, mas essa opção gerou resultados não desejados, uma vez que no Governo de Fernando Henrique Cardoso a avaliação acabou sendo referente aos cursos e não da instituição como um todo (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Ainda na década de 1990, em meio às discussões sobre a avaliação e o esvaziamento do PAIUB, foi institucionalizado o Exame Nacional de Cursos (Provão), pela Lei 9.131 de 1995 (BRASIL, 1995), como mecanismo de regulação da educação superior, exame que vigorou até 2003. Dentre as críticas atribuídas a esse modelo de avaliação, a principal era a coerção que ele exercia, buscando a uniformização dos currículos em todas as IES do Brasil para atender às demandas do exame, cujos resultados eram utilizados para elaboração de ranque entre as IES (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Para Dias Sobrinho (2010), esse modelo de avaliação, centrada nos resultados do desempenho, define a avaliação como um quadro legal-burocrático com finalidade normativa e punitiva, além de promover a hierarquização dos cursos e induz à lógica de práticas pedagógicas voltadas ao bom desempenho dos estudantes no exame.

Em 1996, após uma discussão de oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 foi aprovada. Ao analisar a LDBEN, Cury (1997) aponta que, em função desta lei, criou-se um verdadeiro sistema de avaliação, tal foi a importância conceitual, estratégica e operacional que a avaliação passou a ter, sob controle da União.

A avaliação também foi um tema bastante presente nas propostas do governo Lula, (2003-1006; 2009-2011) sendo que se pretendia que a avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959). Em 2004 foi sancionada a Lei 10.861, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa lei define que os resultados da avaliação institucional são o resultado dos processos de regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004).

A proposta do SINAES trouxe como referência os princípios fundadores do PAIUB, no entanto, houve embates entre os membros do governo sobre o papel que a avaliação deveria assumir: “de um lado, defensores da avaliação como controle e manutenção do Provão; de outro, uma proposta vinculada aos princípios do PAIUB” (ROTHEN; BARREYRO, 2010, p. 170).

Ristoff (2004, p. 180) explica que o SINAES traz:

O deslocamento do centro da avaliação de uma simples prova para um conjunto diversificado de instrumentos, entre eles, a avaliação institucional, a avaliação de áreas e cursos, a avaliação do desempenho discente, o censo da educação superior, a avaliação da pós-graduação pela CAPES, permite lançar diferentes olhares sobre as instituições em particular e sobre a educação superior em geral.

A Lei 10.861 aponta em seu art. 3º inciso II as dimensões que serão avaliadas pelo SINAES, e traz a pós-graduação como componente da avaliação da educação superior, sendo que o parágrafo 1º do mesmo artigo explicita que cada IES terá pontuação específica referente para esse nível, nos parâmetros da CAPES. Percebe-se que, embora o SINAES não trate da pós-graduação especificamente, esta acaba por influenciar os resultados das avaliações das IES.

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – FRAGMENTOS DE SUA HISTÓRIA

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil tiveram seu início na década de 1930, quando Francisco Campos, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, propôs a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Esse modelo foi implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade de São Paulo. Na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, surge formalmente o termo “pós-graduação”. É na década de 1950 que ganha destaque os acordos firmados entre Estados Unidos e Brasil, que implicaram em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2003).

Nessa década evidencia-se o reconhecimento que o capital humano e o domínio do conhecimento científico e tecnológico constituíam condições indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social e para a soberania nacional. Nesse contexto, que se impunha o rápido desenvolvimento industrial do país e seus problemas, colocava-se a problemática questão educacional, exigindo medidas racionais e práticas para solucionar a inadequação do sistema educacional frente à nova ordem econômica e social emergente. O intelectual e educador Anísio Teixeira argumentava que o desenvolvimento nos diversos campos (econômico, político, social e cultural) não resultaria somente da intervenção estatal na economia, mas também de uma intervenção que procedesse às necessárias e prementes reformas no sistema nacional educacional em uma perspectiva de adequação do processo educacional à nova etapa de desenvolvimento econômico (GOUVÊA, 2012).

Entre os eventos relevantes estão a criação em 1951 de dois importantíssimos órgãos federais de fomento: O Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, concebido para “promover, estimular e coordenar o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (TOLMASQUIM; DOMINGUES, 1998, p. 1), e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951, Art. 2º). Seu primeiro diretor foi Anísio Teixeira, que permaneceu no cargo até 1964. Nesse ano, o nome da instituição foi alterado para

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, denominação mantida até os dias atuais (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Cabe destacar que, conforme analisa Gouvêia (2012), a constituição da CAPES representou um reflexo da política desenvolvimentista, ou seja, do consequente modelo de industrialização implantado no país, além de expressar a “relação entre economia e educação, evidenciando a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico” (GOUVÊIA, 2012, p. 379). Nesse sentido, o desenvolvimento científico e tecnológico passou a constituir-se como uma estratégia necessária para a modernização da sociedade brasileira. O autor ainda argumenta que a composição da CAPES teve “instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio” (GOUVÊIA, 2012, p. 379). Por conseguinte, essa diversidade representava a própria diversidade dos interesses políticos e econômicos em disputa em todos os campos.

A análise do dispositivo legal que deu origem à CAPES evidencia a preocupação com a especialização, o aperfeiçoamento, o treinamento e a expansão dos centros que poderiam desenvolver essas atividades e, também, com o ensino de pós-graduação, uma demanda para o desenvolvimento nacional (GOUVÊIA, 2012).

O início da trajetória em direção à criação de programas da pós-graduação, ou melhor a urgência da consolidação de um sistema de pós-graduação implicou necessariamente em investimentos (bolsas de estudo) na formação de docentes no exterior e na vinda de docentes estrangeiros às universidades brasileiras. Esse processo sinalizava que “o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos” (SANTOS, 2003, p. 629). Além disso,

[...] a importação de teóricos e de teorias, essa “ciência de reprodução” só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido mais parecido com o país desenvolvido (SANTOS, 2003, p. 629).

Nesse resgate de marcos da pós-graduação brasileira cabe ainda destacar alguns dispositivos legais que ancoraram sua institucionalização. A Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB No 4.024 de 1961 (Art.69), de maneira genérica, estabeleceu que cursos de pós-graduação poderiam ser ministrados em instituições de educação superior, além dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (BRASIL, 1961).

Nessa direção, em 1965, é emitido o Parecer No 977 do Conselho Nacional da Educação, conhecido como Parecer Sucupira, que regulamentou o ensino de pós-graduação stricto e lato sensu. Justificou-se a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação, considerando a imprecisão que reinava sobre a natureza desses cursos (BRASIL, 1965) e a necessidade de:

[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores, e intelectuais do mais alto padrão para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL 1965, p. 165).

Entre os relevantes argumentos da regulamentação da pós-graduação no país, vale o destaque:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (BRASIL, 1965, p. 164).

Nesse parecer foram estabelecidas as características essenciais da pós-graduação brasileira à semelhança do modelo norte americano: constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação em dois níveis independentes – mestrado e doutorado, que embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável ao curso de doutorado; o doutorado com a finalidade de proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa; a primeira etapa dos cursos envolveria aulas teóricas e a segunda a construção do trabalho de conclusão – dissertação e tese; a dissertação devendo revelar o domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; a tese de doutorado devendo representar trabalho de pesquisa com concretas contribuições para o conhecimento do tema; em síntese, esses cursos deveriam representar processos indutores ao desenvolvimento e aprofundamento à formação em cursos de graduação (BRASIL, 1965).

É oportuno, nesse breve resgate histórico, referenciar os planos nacionais da pós-graduação, que têm sua marcante importância para a configuração da trajetória da pós-graduação, arquitetada para permitir a ampliação significativa da comunidade científica

nacional e a significativa evolução da produção intelectual. O I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PNPG (1972-1974) ancorou-se na constatação de que o processo de expansão da pós-graduação até esse momento tinha sido parcialmente espontâneo e pressionado por motivos conjunturais. Explicitava o reconhecimento que a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal e ser a pós-graduação considerada um subsistema do sistema universitário, assumindo como prioridades a formação de docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, as ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais.

O II PNPG (1982-1985) teve seu objetivo também focado na formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisas, e técnicas, com vistas ao atendimento dos setores público e privado. Suas diretrizes enfatizavam a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, exigindo a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica. Para a elevação da qualidade, defendia, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

O III PNPG (1986-1989) reflete uma tendência à época do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República - a conquista da autonomia nacional. Em relação à pós-graduação, argumentou-se que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica nacional, demandando o progresso da formação de recursos humanos de alto nível. Além disso, manteve a das atividades de pós-graduação no desenvolvimento econômico do país. As metas fundamentais desse III PNPG foram o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Regulamentou, ainda, que a universidade, como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, tinha papel relevante no desenvolvimento nacional.

O IV PNPG, proposto para o período de 1994-2002, não foi promulgado, contudo, a CAPES investiu em novas diretrizes, destacando-se o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação e a inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A diversificação dos modelos de pós-graduação se concretiza com a modalidade de mestrado Profissional (1995) e a criação da área Multidisciplinar (1998).

O V PNPG (2005-2010) teve como objetivo principal de induzir o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com a intencionalidade de atender com qualidade às diversas demandas da sociedade, ou seja, fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, formar docentes para todos os níveis de ensino, especialmente da educação básica, e de quadros para mercados não acadêmicos. Entre as prioridades estavam: a cooperação interinstitucional - redes de cooperação, a cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, a formação de professores da educação

básica, formação de recursos humanos para inovação tecnológica. Quanto à avaliação dos programas, os focos são a qualidade e a excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.

O VI PNPG (2011-2020) reforçou a expansão de programas de mestrados e doutorados, a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores com ênfase à interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Ademais, passou a dar maior relevância à internacionalização, implicando na expansão da quantidade de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, no apoio a estágios no exterior (doutorado sanduíche), no incentivo à participação de pesquisadores em eventos científicos no exterior (BRASIL, 2004; 2020). No escopo dos formatos está incluído o doutorado profissional, aprovado pela Portaria 389, de 23 de março de 2017, que trata também do mestrado profissional, expressando a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (BRASIL, 2017)

Diante desse panorama evidenciamos que a configuração do ensino da pós-graduação brasileira explicita marcas e ecos de movimentos de diferentes setores da sociedade e esfera governamental, dos planos nacionais e da própria história da Capes.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: NOVOS DEBATES, VELHOS DESAFIOS

A análise da avaliação da pós-graduação stricto sensu concentra-se nas fichas avaliativas com suas dimensões, quesitos, itens e pesos. A parte do problema da pesquisa busca investigar quais as principais mudanças na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação. Privilegiamos as principais mudanças nas fichas de avaliação dos programas de pós-graduação avaliados pela Capes.

Desde a criação da Capes, existe uma centralidade na organização dos critérios e procedimentos sistemáticos para o processo de avaliação da pós-graduação no Brasil. “A primeira delas foi realizada ainda em 1978, após algumas experiências que permitiram a definição do quadro metodológico” (CAPES, 2002, p. 22). Inicialmente, as avaliações dos programas de pós-graduação no Brasil aconteciam todos os anos, sendo uma avaliação para os mestrados e outra para os doutorados, com conceitos (A a E) era uma avaliação separada e não divulgada, como é hoje. Posteriormente, decidiram enviar os relatórios aos cursos de mestrados e doutorados avaliados. Logo a avaliação passou a ser bienal com acompanhamento e divulgação dos relatórios avaliativos dos mestrados e doutorados.

A avaliação realizada estabelece um modelo de ficha avaliativa dos programas a partir do que já vinha sendo feito desde 1976. Com o Decreto nº 86.816, de janeiro de 1982, o papel dos consultores acadêmicos foi reconhecido oficialmente e a partir de 1984

as avaliações dos programas de pós-graduação passam a ser realizadas bienalmente, periodicidade mantida até 1998, quando o intervalo passou a ser trienal (CAPES, 2002, p. 26).

A avaliação é, então, trienal sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Capes. O sentido atribuído a avaliação era de “identificar as assimetrias regionais de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional”. (CAPES, 2019, p. 7).

Cabe acentuar que as áreas de conhecimento se reúnem, analisam e contribuem na elaboração da ficha de avaliação encaminhada ao Conselho Técnico Científico (CTC) para aprovação e homologação. A ficha de avaliação aprovada, é adotada como instrumento de avaliação para todos os programas, nela constam as mesmas dimensões, quesitos e itens que serão avaliados. A diferença que existe é que cada área pode inserir pequenas alterações no peso da nota e nos subitens ou ajustar itens importantes para a área avaliar, mas as dimensões avaliadas são as mesmas. A ficha de avaliação adotada em 1998 tinha as seguintes dimensões: 1 – Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Atividades de Pesquisa; 4 – Atividades de Formação; 5 – Corpo Discente; 6 – Teses e Dissertações e 7 – Produção Intelectual.

Evidencia-se que num período de 21 anos (1976 a 1997), a Capes fez a classificação dos programas de pós-graduação em escala conceitual de A até E, em que A é o maior valor, conceito atribuído aos cursos com alto padrão com destaque internacional. A partir de 1997, a classificação adotada passa a ser em escala numérica de 1 a 7, em que 7 ocupa o topo do sistema. Ainda sobre o assunto, destacamos que a Capes avalia sistematicamente todos os cursos de mestrado e doutorado, oferecidos por todas as instituições - públicas e privadas -, em todas as áreas do conhecimento.

Vale observar que a avaliação realizada nos programas de pós-graduação não diferencia os outros tipos de avaliação feitas por professores e pesquisadores. Portanto, ela não é isenta de limitações e de críticas, possíveis a outros sentidos e simplificações, também importantes nesse movimento avaliativo. No entanto, tem importância para os programas e para as instituições, haja vista que é a partir dos resultados dessas fichas que são qualificados os programas. Como observado, ela se constitui num sistema de monitoramento dos cursos de pós-graduação e também das instituições e das áreas do conhecimento, sendo, por sua vez, um importante locus de avaliação da pós-graduação no Brasil.

Todas as informações e dados usados para avaliar os programas de pós-graduação são do sistema Coleta Capes preenchidos anualmente, a partir de ficha de avaliação de cada área do conhecimento, que o(a) coordenador(a) preenche na Plataforma Sucupira com dados quantitativos e qualitativos cumulativos nos quatro anos do quadriênio avaliativo. Na ficha de avaliação do quadriênio 2013-2016 constam cinco dimensões, a saber: 1 - Proposta do Programa; 2 - Corpo Docente; 3 - Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4 - Produção Intelectual; 5 - Inserção Social. Já a ficha de avaliação do quadriênio 2017-

2020, reformulada no meio do quadriênio, passa a ter sua composição em três dimensões: 1 - Programa; 2 – Formação; 3 - Impacto na sociedade. Isso vale para os programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. No caso dos programas profissionais, na área de educação, por exemplo, existem apenas em dois itens, com uma pequena diferença na pontuação.

A área da educação, nas avaliações, tem anexado na Plataforma Sucupira outros documentos que são importantes na execução das atividades acadêmicas e científicas dos programas. A Plataforma Sucupira é um espaço de armazenamento de informações referentes aos programas, alimentado periodicamente pelos coordenadores, independentemente da área do conhecimento. Nessa plataforma, os coordenadores dos programas de pós-graduação indicam os dados quantitativos e qualitativos. A plataforma reúne materiais disponíveis em que as informações relevantes que podem ser localizadas compondo a memória de cada programa. Esse preenchimento da plataforma é obrigatório, bem como seus anexos.

Algumas questões merecem destaque na avaliação das comissões que avaliam os relatórios do Coleta Capes. Menandro e Yamamoto (2004, p. 86) já apontavam que “a avaliação é feita sem dispor de informações precisas sobre o cotidiano dos programas, sobre o clima intelectual vigente, sobre o empenho de pós-graduandos e orientadores, sobre as relações dos programas com as instituições nas quais estão sediados”. Mesmo com as alterações nas fichas de avaliação do quadriênio 2017-2020, os professores e pesquisadores ainda têm algumas preocupações quanto aos critérios da avaliação dos programas de pós-graduação.

Cabe ressaltar que as Comissões que avaliam os programas de pós-graduação produzem relatórios, a partir de um modelo de avaliação para todas as áreas do conhecimento, com exceção de alguns itens a mais ou menos nas fichas de avaliação. Quase sempre existe um ponto de tensão entre as áreas nas avaliações, no quesito da coleta de dados e informações, pois tem aspectos relevantes para uma área e/ou programa e para outros não ter relevância. Esse cenário de tensões tem causado desacordo entre as áreas do conhecimento quanto à avaliação dos programas, uma vez que o modelo de avaliação da pós-graduação pode facilmente desembocar em uma “avaliação métrica, sempre rondada pelo perigo de passar a ser um fim em si mesma, ou seja, com os meios tornando-se os fins” (MENANDRO; YAMAMOTO, 2004, p. 86).

Para esses estudiosos da avaliação, a definição dos critérios avaliativos deverá ser o aspecto mais relevante. Nesse sentido, a Capes tem definido, na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação, os quesitos e itens que norteiam o preenchimento da Plataforma Sucupira a cada ano, até fechar o quadriênio. Por exemplo, com relação ao peso dos quesitos sobre corpo docente, teses e dissertações e produção intelectual fica evidente que a área privilegia a produção do programa, o que é expresso pelo peso elevado na avaliação na área do conhecimento em Educação.

É interessante destacar que, em relação a esses aspectos, a avaliação beneficia-se da participação avaliativa do conjunto de docentes/pesquisadores da área, principalmente daqueles que integram o sistema de pós-graduação. Por um lado, tais profissionais atuam com frequência na condição de consultores acionados pelos periódicos, tendo algum nível de participação, mesmo que muito diluído, no resultado final da produção publicada dos demais programas. Por outro, participam de bancas examinadoras de dissertações e teses, atestando a qualidade das produções desenvolvidas sob orientação. Assinalamos, ainda, que esses quesitos e itens estão em muitos casos concentrados nas mãos dos avaliadores, o que não diferencia muito de outros itens avaliativos que compõem a realidade da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. De forma complementar ao que já vinha sendo analisado quanto aos aspectos relevantes da área do conhecimento nas avaliações, acrescentamos que existem outros parâmetros usados nas comparações de desempenho dos programas nos vários aspectos avaliados, o que significa dizer, portanto, que tais parâmetros não são fixos.

A relevância sobre o tema, avaliação Capes dos programas de pós-graduação, tem provocado muitas dúvidas e descontentamentos quanto aos resultados das avaliações, bem como pelas ações governamentais e institucionais que se apresentam em um quadro de incertezas e até de ação judicial quanto a divulgação dos resultados das notas do quadriênio 2017-2020.

Quanto à ficha de avaliação Capes do ano de 2021, primeiro ano do quadriênio 2021-2024, ainda está em processo de preenchimento na Plataforma Sucupira com previsão de conclusão no início de 2023, valendo tanto para os Programas Acadêmicos quanto para os Profissionais na área do conhecimento em Educação. Trouxemos alguns pontos de mudanças que merecem nossa análise da ficha de avaliação do quadriênio 2021-2024, a seguir apontamos as que consideramos principais, a exemplo, na dimensão 1 – Programa, no quesito 1.1- articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa (CAPES, 2021), com peso de 35%, encontramos pequenas mudanças e ajustes com outros itens com relação a ficha de avaliação anterior, quais sejam: coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG; aderência do programa na definição de temáticas científicas; infraestrutura (item deslocado para a dimensão programa); sala de aula, laboratórios, amplo acesso à internet, espaços multiusuários, biblioteca, espaço próprio para administração do programa, grupos de pesquisa e orientação. O item infraestrutura, como podemos citar, foi deslocado de outro quesito. Essas mudanças e ajustes provocam muitas dúvidas no ato do preenchimento da ficha pelos(as) coordenadores(as) com relação às informações para o Coleta Capes na Plataforma Sucupira, provocando dissonâncias e dilemas no preenchimento de informações, conforme nos possibilita pensar que

[...] desenvolvida em pós-graduação com qualidade compatível com as dos melhores programas internacionais de cada área, isto é, a que apresentasse bibliografias expressando o estado atual da arte, um corpo discente com participação em congressos e seminários no exterior e, finalmente, um fluxo expressivo e constante de estágios-sanduíche no exterior (HORTA; MORAES, 2015, p. 106).

No quesito 1.2 – perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa, verificamos que existia uma dimensão na ficha anterior corpo docente que passou a ser um quesito da dimensão Programa. Ainda nesse quesito, foram inseridos os itens sobre compatibilidade e adequação do perfil dos docentes permanentes e política de interação com a graduação, alterando sobremaneira o preenchimento da ficha avaliativa nessa dimensão. Reconhecemos que existem dissensos em relação aos critérios de avaliação adotados pela Capes. Vários itens da avaliação são criticados pela comunidade acadêmica, sendo também objeto de discussão constante em eventos da área e publicados em periódicos científicos (VOGEL, 2015).

O quesito 1.3 traz o planejamento estratégico do programa como item obrigatório, já na ficha de avaliação anterior consta no quesito 1.2, apenas o planejamento do programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro. A concepção do planejamento estratégico para os programas de pós-graduação “determina o que a organização quer vir a ser, retratando um estado futuro desejado, de longo prazo, de modo claro e alinhado aos valores e à missão da organização, com vistas a um ideal de realização” (MAGALHÃES; SOUZA, 2019, p. 85).

O planejamento estratégico é uma ferramenta de gestão que estabelece um plano para direcionamento da organização em um período determinado. Nele estão definidas as diretrizes de atuação, os objetivos a serem atingidos e as estratégias de alcance desses objetivos. Nos documentos Capes (2020) consta que pode ser definido como um processo sistêmico de indicação de meios para alcance de um ou mais objetivos organizacionais e caracteriza-se pela criação de alternativas e tomadas de decisão acerca do posicionamento da organização (o que é, o que faz, aonde pretende chegar).

O último quesito da dimensão Programa é a autoavaliação, instrumento obrigatório para todas as áreas do conhecimento. Nesse movimento, no ato do preenchimento do Coleta Capes deverão anexar na Plataforma Sucupira o documento do programa aprovado em colegiado com o relatório da autoavaliação realizada com estudantes, professores(as), coordenador(a), secretária e auxiliares. Vale ressaltar que, em 04 de julho de 2018, a Capes instituiu uma comissão com a missão de implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente relevante para a avaliação.

Quanto à autoavaliação, esta passa a ser reconhecida e inserida no processo de gestão dos programas de pós-graduação, o que provoca discussões acerca dos indicadores de qualidade postos para cada programa, permitindo que todos se envolvam no alcance dos indicadores que desejam ter. Assim, cada momento de avaliação deve envolver cada

vez mais a comunidade acadêmica, pois, no momento que a avaliação se torna participativa, levando em consideração a singularidade de opiniões como forma de desenvolvimento, proporciona um crescimento qualificado (PEIXOTO, 2009).

A segunda dimensão é a Formação. Nessa dimensão, observamos a concentração de dimensões e quesitos da ficha de avaliação do quadriênio 2013-2016, do corpo docente, corpo discente, tese e dissertações e produção intelectual. A nova ficha traz o quesito 2.3, só sobre egressos quanto ao destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida, nesse caso, o programa preenche um formulário anexo com todas as informações exigidas sobre os egressos no período de cinco anos. A ficha anterior colocava apenas a presença de política de acompanhamento de egressos. No quesito 2.4, qualidade das atividades de pesquisa e produção intelectual houve toda uma reorganização e inserção de novo itens avaliativos como: a) tabela de medida para a classificação do indicador; b) os trabalhos em co autoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores, serão desconsiderados da avaliação; c) os livros autorais (obras completas) indicados pelos PPG serão avaliados individualmente e classificados conforme escala; d) aos capítulos de livros e verbetes será atribuída pontuação fixa de 60 pontos.

A terceira e última dimensão, impacto na sociedade, no quesito 3.1 aborda o impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa., por inovação da produção intelectual na área da educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades (CAPES, 2020).

O quesito 3.2 trata do impacto econômico, social e cultural do programa. Na avaliação desse quesito/item é considerado o que consta na dimensão Programa quanto à missão, visão e perfil de cada programa de pós-graduação. A concepção de impacto colocada na avaliação e dos resultados apresentados, consequências ou benefícios produzidos pela sociedade, a partir de produtos, processo e tecnologias desenvolvidas pelas dissertações e teses dos egressos dos programas de pós-graduação. O quesito 3.3 é sobre a internacionalização, inserção e visibilidade.

Considerando o exposto, acreditamos que se faz necessário, no preenchimento da ficha de avaliação o detalhamento da política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento e de forma transparente colocada na página do programa. Já no que se refere à política de internacionalização, o peso está no grau de desenvolvimento das atividades de pesquisa, produção intelectual e mobilidade acadêmica. Quanto à política de inserção social, o peso

está nas temáticas locais e regionais nas teses e dissertações e também na adoção de ações afirmativas na seleção de ingressos dos estudantes.

Essa breve análise das dimensões, quesitos e itens da ficha de avaliação Capes, revela que os critérios avaliativos foram alterados no final do quadriênio 2013-2016 o que causou a ação civil pública nº 5101246-47.2021.4.02.5001/RJ, devido ao risco que corre os programas nos resultados do ranqueamentos que varia de 1 a 7, sendo 1 insuficiente e o 6 e 7 para os programas de excelência e internacionais. A maior preocupação está na mudança de critérios, pois se um programa concentra esforços para elevar sua nota, a partir de modelo de avaliação e muda no decorrer do quadriênio, esse programa poderá ser prejudicado em sua nota. Isso poderá trazer prejuízos incalculáveis tanto para os programas de excelência quanto para os que estão trabalhando para elevar sua nota para pleitear, por exemplo, um doutorado, pois se não conseguir elevar sua nota para 4, não poderá fazer isso. E alçar outro horizonte de oferta.

Esse é um pequeno exemplo de como a avaliação no quadriênio 2017-2020, da forma como foi feita, pode impactar, causando preocupações e tensões entre os programas de pós-graduação strictu sensu no Brasil. Vale lembrar que na ação civil pública, o Ministério Público Federal (MPF) destacou na ação que a retroatividade de parâmetros regulatórios e fiscalizatórios é inadmissível no direito, pois os administradores são pegos de surpresa, em momento onde não é possível rever sua conduta e evitar consequências drásticas para sua esfera de direitos.

No despacho da juíza federal, Andrea de Araújo Peixoto, foi pelo deferimento a tutela de urgência vindicada pelo MPF, para determinar à Capes que suspendesse imediatamente a avaliação dos programas de pós-graduação em andamento, e apresentasse a este Juízo em 30 (trinta) dias, a relação completa dos “critérios de avaliação”, “tipo de produção/estratos” e as “notas de corte” que estão sendo utilizados para avaliação, dividindo-os por área do conhecimento, indicando quais parâmetros de avaliação são novos em relação à avaliação quadrienal anterior (2013-2016), e a data em que foram fixados os novos parâmetros para cada área. Em razão dessa ação civil pública, o resultado da avaliação quadrienal não foi ainda divulgado e também a ficha de avaliação do Coleta Capes na Plataforma Sucupira de 2021 ainda não foi completamente preenchida, a previsão de finalização é para o próximo ano. Seguimos acompanhando o desenlace da finalização e divulgação da avaliação do quadriênio passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, enfatiza-se a importância do debate sobre avaliação da pós-graduação no Brasil e as inúmeras possibilidades de se pensar as formas de avaliar e/ou fortalecer os processos já em curso. É preciso contextualizar o que se entende por avaliação antes de empreender o debate sobre o tema, já que existem diferentes perspecti-

vas e cada uma ilumina o objeto a ser estudado de diferentes formas. Embora o campo da avaliação no Brasil já esteja fortalecido, ainda há muitas áreas que carecem de discussões mais profundas, como é o caso da avaliação da pós-graduação.

Esta revisão teórica apresenta a trajetória da pós-graduação ao longo das décadas no Brasil. Destaca-se a criação do CNPq e CAPES, órgãos que até os dias atuais estão à frente do referido nível educacional. Além disso, o resgate histórico aqui empreendido situa a legislação brasileira, os modelos em que a pós-graduação brasileira foi inspirada, bem como os planos nacionais, importantes marcos históricos, que paulatinamente desenharam/desenham a avaliação da pós-graduação de acordo com os objetivos traçados em cada plano.

O atual modelo de avaliação é apresentado com o objetivo de discutir suas potencialidades e limites, como instrumento para contribuir na reflexão que pode levar a melhoria dos processos. A discussão sobre a avaliação do quadriênio 2021-2024 é traçada com intuito de apontar as principais mudanças.

A avaliação da pós-graduação tem se mostrado objeto de permanente discussão no meio científico, em função da falta de consenso para os critérios que serão avaliados. Destaque especial é dado à ação civil pública nº 5101246-47.2021.4.02.5001/RJ, em discussão desde 2021, que busca maior transparência no processo avaliativo de forma a valorizar os esforços de profissionais envolvidos com a pós-graduação na busca por realizar uma avaliação transparente, que reflita a realidade e com critérios que não sejam alterados ao longo do processo.

Vivemos um momento histórico de tensões e ressignificações para a pós-graduação no Brasil. Ainda não foi definido o caminho da avaliação desse quadriênio, mas sabe-se que as discussões que estão sendo travadas terão reflexos nos próximos anos e poderão alterar e até mesmo transformar a visão de avaliação da pós-graduação. Espera-se que esse movimento contribua para que novas reflexões sejam produzidas, em busca de avaliações mais justas e que busquem evidenciar a qualidade tão desejada pelos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação** [online], N. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 995-997, 2006.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 29.741**, de 11 de Julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, 1951. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. Conselho Federal da Educação. **Parecer CFE no 977**, de 3 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Capex, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC-FGV. Rio de Janeiro: FGV; Brasília: CAPES. 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 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 providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação strictu sensu. Brasília, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação, 2019**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diretoria de Avaliação. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)**: uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ficha de avaliação área de Educação 2021**. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 3-19, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. L. **Capes, 50 anos**: Depoimentos a CPDOC/FGV. Brasília: Capes, 2002.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 2012.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 95-116, 2005.

MAGALHÃES, L. S.; SOUZA, M. P. de. Metodologia planeação estratégica e comunicativa: tecnologia social para o planejamento de programas de pós-graduação. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, n. 1, Rio de Janeiro, 2019.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos (Dicionários Michaelis), 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar>>. Acesso em: mar 2017.

PEIXOTO, M. do C. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009.

RISTOFF, D. I. O sinaes e os seus desafios. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 1, 2004.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior, reforma do Estado e agências reguladoras nos governos FHC. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 15, n. 1, p. 120-134, 2008.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na "Revista Ava-

Avaliação da pós-graduação strictu sensu no Brasil...

liação". **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 30, p. 167-181, 2010.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, 2010.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. v. 24, n. 83, pp. 627-641, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas [online], v. 21, n. 2, p. 415-438, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200006>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

TOLMASQUIM, A. T.; DOMINGUES, H. M. B. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): mais um acervo para a história da ciência. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online], v. 5, n. 1, p. 145-152, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59701998000100009>> Acesso em: 10 mai. 2022.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. 184p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VOGEL, M. J. M.; KOBASHI, N. Y. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. In: XVI ENANCIB, 2015, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB, 2015.

YAMAMOTO, O.; MENANDRO, P. **A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia**. Temas em Psicologia da SBP, v. 12, n. 1, p. 82-91, 2004.

O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PELA UEMA A PARTIR DA REGULAÇÃO CEE

THE USE OF THE RESULTS OF THE EVALUATION OF UNDERGRADUATE COURSES BY UEMA BASED ON THE CEE REGULATION

EL USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE CURSOS DE GRADO POR PARTE DE LA UEMA EM BASE AL REGLAMENTO CEE

Fabíola de Jesus Soares Santana¹
<https://orcid.org/0000-0002-0708-3449>

Nadja Fonsêca da Silva²
<https://orcid.org/0000-0002-6517-5886>

Resumo: Este artigo objetiva analisar o uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA a partir da regulação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MA. Para realização deste estudo, estabeleceu-se uma questão norteadora: quais ações são desenvolvidas pelos Diretores de Curso de Graduação a partir dos resultados das avaliações do CEE/MA? Como percurso metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso; a revisão de literatura; análise de fontes documentais e legais do CEE; mapeando o estado de conhecimento com estudos provenientes de normativas que tratam do papel e das atribuições dos CEE atinentes às políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. Os resultados revelam que a UEMA tem desenvolvido ações a partir dos resultados dos relatórios de avaliação interna e externa - ENADE/Inep, CEE, CPA, AVALGRAD. Consideramos que se faz necessário uma ampla discussão com os gestores da UEMA (Reitoria, Pró-Reitorias, Direções de Centro, Direções de Curso, Chefes de Departamentos, Colegiados de Curso, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE)) e Comissão Própria de Avaliação/CPA sobre a concepção de qualidade de ensino e de avaliação emancipatória, de modo a romper com a cultura do controle, da eficiência e eficácia exigidas pelo mercado, bem como analisar criticamente as políticas de regulação e avaliação, na perspectiva da (re)construção democrática da autonomia universitária com compromissos voltados à qualidade social.

1 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8066814898585035>. E-mail: fabiolasantana@professor.uema.br.

2 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9850574903473891>. E-mail: nadjafonseca2@gmail.com.

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

Palavras-chave: Políticas de Avaliação e Regulação. Conselho Estadual de Educação. UEMA. Uso dos resultados. Qualidade educacional. Desafios e possibilidades.

Abstract: This paper aims to analyze the challenges and possibilities for the use of the results of the evaluation of the dimensions and indicators of the Assessment Instrument for undergraduate courses at SINAES, taken as a reference by CEE-MA in the evaluation processes for recognition and renewal of recognition of undergraduate courses. UEMA graduation. To carry out this study, a guiding question was established: what actions are developed by the Undergraduate Course Directors based on the results of the CEE/MA assessments? As a methodological approach, a qualitative approach was used, of the case study type; the literature review; analysis of CEE documentary and legal sources; mapping the state of knowledge with studies from regulations that deal with the role and attributions of CEE-MA regarding the regulation and evaluation policies of Higher Education. The results reveal that UEMA has developed planned actions based on the results of internal and external evaluation reports, as well as in line with the PDI, to raise the quality of teaching from the perspective of formative evaluation, breaking with the culture of control, efficiency and effectiveness demanded by the market. We consider that a broad discussion is necessary with the managers of UEMA (Rectorate, Pro-Rectories, Center Directorates, Course Directors, Department Heads, Course Collegiate, Structuring Teaching Nucleus (NDE), Own Assessment Commission/CPA) on the relevance of critical analysis of regulation and evaluation policies, in the perspective of the democratic construction of university autonomy with commitments anchored to the internal and external community focused on social quality.

Keywords: Evaluation and Regulation Policies. State Board of Education. UEMA. Use of results. Challenges and possibilities.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos y posibilidades para el uso de los resultados de la evaluación de las dimensiones e indicadores del Instrumento de Evaluación de los cursos de pregrado del SINAES, tomado como referencia por el CEE-MA en los procesos de evaluación para el reconocimiento y renovación de reconocimiento de cursos de pregrado graduación UEMA. Para la realización de este estudio, se estableció una pregunta orientadora: ¿qué acciones desarrollan los Directores de Carrera a partir de los resultados de las evaluaciones CEE/MA? Como enfoque metodológico se utilizó un enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso; la revisión de la literatura; análisis de fuentes documentales y legales de la CEE; mapear el estado del conocimiento con estudios provenientes de normativas que aborden el rol y las atribuciones de las CEE frente a las políticas de regulación y evaluación de la Educación Superior. Los resultados revelan que la UEMA ha desarrollado acciones planificadas en base a los resultados de los informes de evaluación interna y externa, así como en línea con el PDI, para elevar la calidad de la docencia desde la perspectiva de la evaluación formativa, rompiendo con la cultura del control, la eficiencia y eficacia exigida por el mercado. Consideramos que es necesaria una amplia discusión con los responsables de la UEMA (Rectorado, Prorectorías, Direcciones de Centro, Direcciones de Curso, Jefes de Departamento, Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estructurante (NDE), Comisión de Evaluación Propia/CPA) sobre la pertinencia de las análisis de las políticas de regulación y evaluación, en la perspectiva de la construcción democrática de la autonomía universitaria con compromisos anclados a la comunidad interna y externa enfocados en la calidad social.

Palavras chave: Políticas de Evaluación y Regulación. Junta Estatal de Educación. UEMA. Uso de resultados. Calidad educativa. Desafios y posibilidades.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa integra o Eixo 3/ Rede Universitas, com o projeto intitulado “Atuação dos Conselhos Estaduais de Educação nas Políticas de Avaliação e Regulação da Educação

Superior e suas Influências Modeladoras nas Universidades Públicas Estaduais”, financiado pela chamada universal CNPq/2018. Neste artigo, examinamos o uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação pela UEMA a partir das políticas do CEE.

Os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil são responsáveis pela normatização da Avaliação e Regulação das IES sob sua jurisdição. Com a instituição do Sinaes em 2004, os CEE passaram a reformular as políticas de avaliação e regulação com a lógica de privatização do ensino público do Estado Avaliador.

A Universidade Estadual do Maranhão, como instituição de educação superior da esfera pública estadual, é regulada e avaliada pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA).

Este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades do uso dos resultados das ações de avaliação e regulação da Educação Superior da UEMA, tendo em vista as dimensões e os indicadores do Instrumento de Avaliação dos cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tomados como balizadores dos relatórios expedidos pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA) nos processos de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Como objetivos específicos intentamos também: identificar as normativas e os procedimentos constitutivos dos CEE; conhecer as atribuições dos CEE e compreender as proposições construídas pelos gestores da UEMA a partir do uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação expressos nos Relatórios do CEE-MA.

Os Conselhos Estaduais de Educação referem-se à orientação sobre a política educacional dos Estados, com a responsabilidade de regulamentar, por ações normativas, e organizar o Sistema de Ensino em vários níveis. Originaram-se a partir da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), oriundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº. 4. 024, de 20 de dezembro de 1961. Dessarte, compreender a dinâmica dos processos de avaliação e regulação realizados por essas entidades, bem como os resultados junto à rede pública de ensino em seus variados níveis e modalidades é de grande relevância para a pesquisa, no sentido da melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro.

Para realização deste estudo, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: Quais ações são desenvolvidas pelos Diretores de Curso de Graduação da UEMA a partir dos resultados das avaliações advindas do CEE/MA?

Quanto ao desenvolvimento, este artigo divide-se em quatro seções, intituladas respectivamente em: Atribuições do CEE-MA: O que dizem os documentos e os dispositivos legais?; Configuração das políticas de regulação e avaliação da educação superior; Percurso metodológico e Considerações finais.

2 ATRIBUIÇÕES DO CEE-MA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS DISPOSITIVOS LEGAIS?

O Conselho Nacional de Educação tem por atribuição articular e integrar, em um diálogo permanente, as Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, correspondendo às exigências de um Sistema Nacional de Educação que ultrapasse barreiras burocráticas, mediante à prática orgânica e unitária.

De forma convergente, os Conselhos Estaduais de Educação orientam a política educacional do Estado, com a responsabilidade de regulamentar, por ações normativas, e organizar o Sistema Estadual de Ensino em vários níveis, normatizam diferentes processos, começando pela autorização de funcionamento de instituições escolares públicas e privadas e nenhuma escola existe ou funciona sem o aval deles. Considerando o embasamento constitucional, apesar dos órgãos serem independentes, é necessário que respeitem as diretrizes e bases nacionais.

No que se refere aos conselhos estaduais de educação, Bordignon ressalta que

Os conselhos de educação foram concebidos como órgãos técnicos de assessoramento superior, com a função precípua de colaborar na formulação das políticas e diretrizes educacionais no interior dos sistemas. Essa função situou os conselhos como órgãos normativos. (BORDIGNON, 2009).

Esses órgãos de avaliação e regulação da esfera estadual existem como uma forma de assegurar a participação da comunidade na definição, aperfeiçoamento, avaliação e fiscalização das políticas educacionais. Embora respondam ao governo, os conselhos possuem gestão autônoma, com composições que variam de acordo com a unidade de federação a qual pertencem e estão subordinados. Têm responsabilidades tanto em relação à Educação Básica, quanto à Superior. Eles normalizam diferentes processos, começando pela autorização de funcionamento de instituições escolares públicas e privadas – nenhuma escola existe ou funciona sem o aval deles

No Maranhão, o Conselho Estadual de Educação foi criado, conforme artigos a seguir:

Art. 1º – De acordo com o Art. 10 da Lei nº 4.021 de 20 de dezembro de 1961 e que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica criado o Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

Art. 2º – O Conselho Estadual de Educação será constituído por 9(nove) membros nomeados pelo Governador do Estado, por seis anos, além do Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, que será o Presidente. (BRASIL, 1962).

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA foi criado na Lei n.º 2.235 de 28 de dezembro de 1962 para desenvolver o trabalho de inspeção de interação da

sociedade civil, constituído por professores especialistas em educação, entidades ligadas a educação e segmentos organizados da sociedade. Em sua estrutura organizacional, é composto por presidente, vice-presidente, secretário, Câmara de Educação Superior (CES), Câmara de Educação Básica (CEB) e seus secretários, assessoria, diretoria executiva, serviços administrativos e recursos humanos, serviço de documentação e processamento de dados e serviços gerais. Na composição dos titulares de cada cargo, há: Presidente do CEE/MA; Vice-Presidente do CEE/MA; Presidente da CEB; Vice-Presidente da CEB; Presidente da CES; Vice-Presidente da CES; conselheiros suplentes.

No que se refere as competências e atribuições do Conselho Estadual do Maranhão (CEE/MA), este deve participar da elaboração e desenvolvimento de diretrizes políticas educacionais do Estado. Ao analisar a atuação do CEE nas universidades públicas estaduais, poderemos compreender os processos de regulação e avaliação desenvolvidos nas instituições de educação superior, seus impactos e desafios.

Vale ressaltar que um Conselho Estadual existe como uma forma de assegurar a participação da comunidade na definição, aperfeiçoamento, avaliação e fiscalização das políticas educacionais. Embora respondam ao governo, os conselhos possuem gestão autônoma, com composições que variam de acordo com a unidade de federação à qual pertencem e estão subordinados.

Para que os Conselhos se constituam de fato, como órgãos voltados para o acompanhamento da qualidade institucional, Cury considera que

A rigor, todos estes Conselhos têm uma convergência final: garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens e adultos em escolas de qualidade. E, sendo a educação escolar um serviço público e de finalidade universal, é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções. (CURY 2000).

Na seção seguinte, apresentaremos a configuração das políticas de regulação e avaliação da educação superior a fim de que possamos compreender os desafios a serem superados a partir dos resultados das avaliações dos cursos de graduação pelo CEE/MA e de que forma eles são utilizados com intuito de melhorar a qualidade da educação ofertada.

3 CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O CEE credenciou a UEMA e desenvolve ações de avaliação para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação das IES vinculadas ao estado do Maranhão. Em novembro de 2016, com a criação da Universidade Estadual da Região

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

Tocantina do Maranhão (UEMASUL), o CEE procedeu o credenciamento institucional e permaneceu com as avaliações de reconhecimento e renovação dos respectivos cursos de graduação, antes ofertados pela UEMA, quando houve a separação dos campi de Imperatriz e Açailândia, para a criação da nova IES estadual pública.

No que se refere à atuação da Universidade Estadual do Maranhão, na área de educação superior, está distribuída nos seguintes níveis:

- Cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente;
- Cursos presenciais e a distância de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo;
- Programa de Formação de Professores para a educação básica;
- Pós-Graduação Lato Sensu (presencial e a distância) e Stricto Sensu (mestrado e doutorado).

A UEMA realiza o processo de autoavaliação conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI/UEMA, e adota os conceitos estabelecidos pelo Sinaes, em consonância com a Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004.

A avaliação busca fazer diagnóstico da qualidade da educação superior, conferindo o perfil e a qualidade do corpo docente, o desempenho dos estudantes, a gestão e a responsabilidade social da instituição. Nessa perspectiva,

A avaliação institucional deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada claramente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e sua responsabilidade social, e não atrelada às necessidades de momento dos governos e do mercado, a avaliação é uma resposta à exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e política, aumento da conscientização da comunidade acadêmica e responsabilidade social [...] (DIAS SOBRINHO, 2003. p, 40)

A avaliação contínua possibilita que a universidade conheça suas dificuldades para subsidiar a tomada de decisão colegiada a partir da mudança de concepções e atitudes da comunidade acadêmica na perspectiva da qualidade social, justa, equânime e igualitária com respeito às diversidades plurais. Portanto,

Há necessidade de destacar a importância da avaliação como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão das instituições e, além disso, sobre a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas em uma dinâmica planejada de intervenção, de mudança e de desenvolvimento institucional, levando-se em conta as características de cada instituição

e não somente o atendimento às recomendações estabelecidas pelos organismos oficiais (BRANDALISE, 2010b).

Compreendemos que as reformas e influências das políticas educacionais de avaliação e regulação nacionais repercutem nos processos de organização dos CEE e das IES. No entanto, não se pode perder de vista a emergência da própria universidade analisar conquistas e impasses.

A partir da Constituição de 1988 e as sucessivas Medidas Provisórias, o marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior, passa pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB N.9.394/96), pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) e respectivos Decretos, com o reconhecimento legal da relevância da avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade.

O processo avaliativo das universidades brasileiras está associado à política de pós-graduação promovida pela Capes, cujo sistema de avaliação pelos pares estendeu-se às agências de fomento à pesquisa.

Durante o mandato do Presidente Collor, as tentativas de implantar o “Estado avaliador” sofreram fortes resistências dos dirigentes e da comunidade universitária. No entanto, após seu *impeachment*, a curta gestão do Presidente Itamar Franco foi marcada por um processo de diálogo e negociação positivos entre o MEC e a comunidade de Educação Superior.

O Projeto de Avaliação Institucional elaborado por uma comissão de especialistas foi adotado pelo MEC e tornou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). O Paiub foi desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação, com a participação majoritária de associações de dirigentes universitários e de representantes do governo vinculados à SESu. A experiência do Paiub incluiu, nos dois primeiros anos, mais de uma centena de universidades, mas seu ritmo declinou com a orientação dada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que se restringiu ao processo de avaliação interna das universidades.

Constatou-se a construção de uma nova “agência reguladora” especializada na concepção e execução da avaliação - o Inep, revelando uma cultura avaliativa imposta de fora para dentro a partir do deslocamento de competências internas de órgãos centrais do MEC.

Nesta perspectiva, cabe à sociedade e à comunidade acadêmica não apenas o consumo das informações produzidas pela avaliação, ou seja, deixar a condição de objeto avaliado para ser sujeito avaliador, compreendendo que esse processo de inacabamento institui uma cultura de avaliação e autoavaliação formativa e emancipatória, rompendo com o paradigma da avaliação do controle, que privilegia a classificação, a competição, o *ranking* e a eficiência e eficácia típica do mercado.

A seguir detalharemos o percurso metodológico adotado neste estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo pauta-se na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que se inicia com a revisão de literatura; levantamento e análise de fontes documentais e dos dispositivos legais do CEE; mapeando o estado de conhecimento com estudos provenientes da temática do uso dos resultados dos processos avaliativos e das normativas que tratam do papel e das atribuições dos CEE no que se refere à sua constituição, trajetória histórica, organização, configuração, composição, representatividade, definição, delineamento e normalização de políticas de regulação e avaliação da Educação Superior.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

A fase exploratória caracterizou-se pelo momento de definir as unidades de análise, estabelecer contatos iniciais, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; em seguida, a delimitação do foco do estudo e coleta dos dados: seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, seguida de entrevistas, observações e análise de documentos; e análise sistemática dos dados e elaboração do relatório: organização do material coletado, leitura e releitura de todo material.

De acordo com Gil (2008), o objetivo de uma *pesquisa exploratória* é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada a revisão de literatura com o levantamento sistemático das produções científicas do Conselho Estadual de Educação (CEE) considerando o ano de aprovação e vigência Lei n.º 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES). Nosso objetivo foi mapear os estudos provenientes de fontes bibliográficas nacionais que tratam a respeito do papel exercido pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) no que diz respeito ao delineamento de políticas, acompanhamento e avaliação da Educação Superior.

A pesquisa documental é a técnica apresentada por Ludke e Andre (1986) que conforme os autores, essa técnica pode ser valiosa, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas.

A entrevista foi um método empregado na coleta de dados. Conforme Godoy (2005) ela é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um continuum que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas até entrevistas não estruturadas. A chamada entrevista estruturada é usada quando se objetiva a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. Triviños (2008) destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa se aproxima dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não há imposição de uma ordem rígida de questões.

Na segunda etapa da pesquisa, o estudo de caso junto ao CEE/MA e à UEMA com realização de entrevistas, com o objetivo de compreender as implicações da atuação do CEE nos processos administrativos e pedagógicos das IES.

De acordo com Bardin (2004), a análise do conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Conforme Richardson (1999), a análise de conteúdo tenta descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, palavras, temas, expressões, frases e quanto ao seu fundo, que tenta verificar *as tendências dos textos* e a adequação do conteúdo.

Segundo Bardin (2004, p. 89), a *análise de conteúdo* apresenta as seguintes etapas no seu processamento: 1) *Pré-análise*: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”; 2) *Descrição analítica*: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicos nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) *Interpretação referencial*: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa.

Acreditamos que os gestores que lidam com a avaliação e regulação trarão elementos representativos que nos ajudarão a compreender como os sujeitos que vivenciam o cotidiano institucional concebem a atuação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nos processos de regulação e avaliação da Educação Superior e em que medida este órgão tem exercido algum tipo de influência na gestão da instituição e dos cursos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos anos de 2020 a 2022, realizamos levantamento bibliográfico sobre a política de avaliação e regulação da educação superior, buscando conhecer como o sistema

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

estadual se articula com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para definir e colocar em prática as políticas regulatórias, ao aderirem aos processos avaliativos instituídos em âmbito federal. Portanto, as universidades estaduais são avaliadas a partir dos resultados alcançados nesses processos, por meio das ações do CEE.

Masetto (1990) destaca a importância de que a universidade e a educação cumpram seu papel também social, sendo um bem público produtor de benefícios que atingem toda a sociedade, devendo ser avaliada pela eficácia social de suas atividades e pela eficiência de seu funcionamento.

Nesse contexto, Azevedo (2011, p. 425) afirma que:

Nesses marcos, a busca da qualidade na educação implica superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino e, por conseguinte, corrigir a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares, de modo que haja retorno dos recursos investidos nas escolas. A exclusão e a discriminação educacionais decorrem, nessa ótica, de problemas adstritos à própria escola, a exemplo da ineficiência e da incompetência dos que nela atuam, causas pelas quais são explicados os fenômenos da evasão, da repetência e, enfim, da improdutividade dos seus resultados.

Saviani (2002) explicita que analisar a qualidade da educação não se reduz a uma análise de estrutura, mas sim de conjuntura. Estabelecer um parâmetro de qualidade consiste necessariamente em determinar elementos que vinculam essa qualidade a padrões que representam interesses:

Por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade. Por isso é que me parece fundamental, quando trabalho na educação, o posicionamento: é preciso saber de eu lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação. O ensino que não de esses instrumentos, por mais sofisticado que seja, é qualitativamente ruim, tem uma qualidade inadequada. (SAVIANI, 2002, p. 202).

E acrescenta, na busca de qualidade para a educação, o trabalho pedagógico deve estar ancorado em três aspectos fundamentais: “[...] aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz.” (SAVIANI, 2019, p. 158).

Portanto, a qualidade educacional, conforme defendem Dias Sobrinho e Balsan (2005), ultrapassa as camadas técnicas e científicas alcançando os mais profundos e diversos sentidos filosóficos, sociais e políticos. Desse modo, o compromisso de cada um dos atores educacionais, em sua atuação na educação superior, precisa ser concebido a partir

de uma concepção de responsabilidade que se enreda e se consolida na avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes.

Tal responsabilidade passa pela compreensão de que as questões relacionadas à avaliação situa-se na busca por uma gestão democrática que possibilite às IES enfrentar e superar os desafios impostos pelo sistema, regulado pelo viés financeiro e mercadológico.

Para desenvolver a análise de uma política pública é relevante que se adote um mecanismo que oriente e sirva de base na investigação e a na compreensão da política.

A análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009, p.10).

De acordo com Souza (2006, p.28), “dentro do campo específico da política pública, alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos”.

Um importante modelo que vem sendo adotado como referência para a análise de políticas públicas é a “abordagem do ciclo de políticas” desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (Bowe et al, 1992; Ball, 1994).

Esta “abordagem do ciclo de políticas” de acordo com Mainardes (2006, p.48) “tem sido utilizada em diferentes países, como referencial analítico consistente para políticas educacionais”.

a. Ações desenvolvidas pelos Diretores de Curso de Graduação da UEMA a partir dos resultados das avaliações advindas do CEE/MA

A abordagem do ciclo de políticas destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p.49).

O ciclo de políticas constitui-se em importante referencial que objetiva oferecer uma estrutura conceitual que supera os modelos lineares de análise, na medida em que os seus formuladores entendem que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos. Nesta perspectiva, as políticas são consideradas como um ciclo contínuo, com

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

contextos ligados e interrelacionados, sem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p.157).

Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a importância do contexto no qual as políticas são colocadas em ação. Segundo eles, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a 'problemas' específicos. As políticas - novas e velhas - são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência.

A Assessoria de Avaliação Institucional dos Cursos de Graduação vinculada à PROG, realizou em dezembro/2021, durante duas semanas, o 1º Seminário de Avaliação para a apresentação dos Planos de Ação elaborados pelos Diretores de Centro e Curso em colaboração com os professores NDE, com o objetivo de socializar experiências e ações que se comprometeram desenvolver ao longo do ano 2022, tendo como subsídios as dimensões e indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – MEC/INEP e os relatórios do CEE-MA.

A seguir, destacamos as ações elaboradas pelo coletivo dos gestores e professores do NDE dos cursos de graduação da UEMA:

DIMENSÃO 1 - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA

1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso. Reuniões e estudos com professores e alunos; Promoção de oportunidades de aprendizagem; Promoção de cursos de extensão, pesquisa e eventos acadêmicos; Incentivo aos docentes à participação de novos cursos; Participação em programas de iniciação científica, eventos acadêmicos, execução do PPC; avaliações das execuções das ações; DCN'S e outros; Fomento a iniciativas em pesquisa, extensão e atividades complementares no curso; Desenvolvimento de projetos e atividades práticas de ensino e pesquisa; Incentivo aos professores para o envolvimento com a pesquisa e extensão; Criação de um escritório escola irá ocorrer como prática inovadora; Realização de concursos públicos para contarmos com professores efetivos.

1.2 Objetivos do curso, realização de estudos com professores, alunos e egressos, proporcionando práticas que agreguem profissional e pessoalmente os discentes; Aproximação dos discentes às atividades práticas relevantes à profissão através de oficinas; Reuniões com professores e alunos; Desenvolvimento de trabalhos de forma interdisciplinar; Realização de avaliações contínuas, planos de ensino e planos de aula; Reelaboração do PPC inserindo a relação com as características locais e regionais com criação disciplinas que atendam à vocação regional.

1.3 Perfil profissional do egresso. Organização dos indicadores de gestão incluindo os processos de avaliação interna da UEMA, do curso e posteriormente, de avaliações exter-

nas disponíveis; Avaliações contínuas acerca do resultado final das disciplinas; Criação de mecanismos de acompanhamento; Reuniões e estudos com professores e alunos; Tornar mais clara a articulação entre as necessidades locais e regionais.

1.4 Estrutura curricular. Visitas técnicas e aulas práticas dos alunos. Criação fazendo escola; Articulação entre componentes curriculares; Atualização do PPC; Integração de Libras no curso, como componente transdisciplinar. Familiaridade com a modalidade a distância; Reuniões e estudos com professores e alunos.

1.5 Conteúdos curriculares. Atualização e unificação da matriz curricular dos cursos. Adequação dos conteúdos segundo as recomendações do CEE; Definição de estratégias para tornar o curso um diferencial na área da educação; Atualização do PPC e dos conteúdos curriculares; Interdisciplinaridade/transversal; Inclusão para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; Promoção de workshop sobre as políticas de educação ambiental, direitos humanos e as relações étnico- raciais, cultural afroindígena; Reuniões com professores e alunos.

1.6 Metodologia. Reuniões e estudos com professores e alunos; Garantia da regularidade na oferta das disciplinas de formação pedagógica; Fortalecimento do uso das metodologias ativas.

1.7 Estágio curricular supervisionado. Dedicção exclusiva do corpo docente em regime de 40 h.; Reuniões e estudos com professores e alunos; Institucionalização das relações com prefeituras e escolas do interior e concurso; Formalização dos convênios e elaboração do manual de estágio; Criação da coordenação de estágio de todos os cursos, elaboração de manual de estágio e estabelecimento de convênios com as instituições do TR; Aperfeiçoamento das estratégias de integração entre o ensino e o fazer pedagógico/didático a partir das competências.

1.8 Estágio curricular supervisionado: relação com a rede de escolas da educação básica. Criação da coordenação de estágio; Reuniões e estudos com professores e alunos; Estabelecimento de parcerias com as escolas; Rediscussão e redirecionamento de critérios com a rede de escolas.

1.9 Estágio curricular supervisionado –relação teoria e prática. Criação de uma coordenação de práticas pedagógicas/Letras; Revisão de estratégias formativas; Reuniões e estudos com professores e alunos.

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

1.10 Atividades complementares. Webinar e curso de nivelamento; Reuniões e estudos com professores e alunos; Melhoria do campo de estágio; Elaboração de documento orientador, específico do Campus; Institucionalização das AC.

1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Criação de site do curso para dar visibilidade aos trabalhos produzidos; Reuniões e estudos com professores e alunos; disponibilizar os TCC para acesso na internet; Transformar os melhores trabalhos em um livro.

1.12 Apoio ao discente. Reuniões e estudos com professores e alunos; Criar um repositório institucional, no site da engenharia de computação, acessível pela internet, das monografias e regimentos; Programas de capacitação docente e discente para a acessibilidade, diversidade e inclusão; Ampliação de mecanismos de acompanhamento; Implantação de políticas que viabilizem estágio não obrigatório e apoio psicopedagógico; Apoio a saúde mental do discente com encaminhamento a rede psicossocial da UEMA, acompanhamento das disciplinas e relatórios de históricos escolar; discente com participação em iniciação científica, extensão e outros.

1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa. Reuniões e estudos com professores e alunos; Elaboração de uma política mais arrojada na inclusão, capacitar professores para trabalhar na inclusão; Aumento da participação efetiva dos docentes na discussão dos resultados das avaliações; Avalgrad, simulado ENADE, Introduções de questões do ENADE, planejamento das atividades, criação de uma ouvidoria no Campus; Autoavaliação de curso local; Realização de atividades de avaliação institucional e do curso com a comunidade discente, egresso e professores externos. Implementação do processo avaliativo interno da gestão com participação de discentes, docentes, corpo técnico-administrativo; Dinamismo e interação na relação discente, docente e diretor de curso. Avaliação interna; Realização de campanha permanente da Avalgrad; Realização de simulados sobre questões ENADE.

1.14 Atividades de tutoria. Promoção de encontros com a participação dos docentes nas discussões relacionadas aos resultados das avaliações.

1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria. Sem proposições pelos diretores de curso

1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem. Formação dos professores e melhoria da estrutura laboratorial; Sensibilização do departamento sobre a importância da utilização das TIC; Investimento em mais equipamentos tecnológicos; Criação de um laboratório de tecnologias aplicadas ao ensino de história;

Organização dos laboratórios dos campi com atualização de softwares; Implementação do trabalho colaborativo com informações para gerar novos conhecimentos e competências entre docentes e discentes; Reuniões e estudos com professores e alunos; Atualização do PPC.

1.17 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Aquisição de mais exemplares para a biblioteca física, maior diversidade na virtual e compra das Normas técnicas; Reuniões e estudos com professores e alunos; Disponibilizar tecnologias de ensino; Treinamentos direcionados para a capacitação do corpo docente para questões no modelo Enade e concursos; Realizações de eventos ENADE.

1.18 Número de vagas. Realização de estudos em escolas públicas e empresas para determinar as demandas para os cursos; Ampliação de vagas no PAES; Aumento do quantitativo de vagas para oferta de cursos.

1.19 Integração com as redes públicas de ensino. Reuniões com a SEMED, URE e seus diretores de escola; Integração do curso com as redes públicas de ensino; Estabelecimento de parcerias formais entre redes de ensino público e UEMA.

1.20 Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS). Constituição da Coordenação de estágio.

1.21 Atividades práticas de ensino para licenciaturas. Reuniões e estudos com professores e alunos. Melhorar a infraestrutura, insumos, equipamentos adequados; Melhoria da infraestrutura do campus.

Nesta dimensão, verificamos que as ações mais propostas estão voltadas para formação de professores e uso das TICS, planejamento de atividades avaliativas, criação da coordenação de estágio, dentre outras. No que se refere a dimensão 2, os diretores de curso de graduação e os professores do NDE da UEMA, propuseram o desenvolvimento das seguintes ações:

DIMENSÃO 2 - CORPO DOCENTE E TUTORIAL

2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE. Análise periodicamente do PPC; Reuniões periódicas; Melhoria da atuação dos membros. Reuniões com professores e alunos; Realização de concurso; Ampliação do corpo docente com Tempo Integral; Incentivo ao exercício das funções contidas no regimento interno do NDE e Colegiado.

2.2 Equipe multidisciplinar. Ampliação do intercâmbio com a comissão de núcleo comum do CESC/UEMA.

2.3 Atuação do coordenador. Criação do cargo de diretor de curso; Elaboração do plano de ação compartilhado; Reuniões com professores e alunos.

2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso. Reuniões e estudos com professores e alunos; Otimização das demandas em conformidade com PROG/CTP.

2.5 Corpo docente: titulação. Estudos com professores, alunos e egressos; Acompanhamento do conteúdo da ementa das disciplinas; Oferta de cursos de especialização na área de saúde; Participação compulsória em treinamentos didáticos pedagógicos; Formação continuada; Efetivação de professores do curso de enfermagem; Ampliação do corpo docente com concurso público para preenchimento de vagas existentes; Incentivo à criação de grupos de pesquisa cadastrados junto ao CNPQ.

2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso. Reuniões e estudos com professores e alunos; Promover junto ao departamento de Pedagogia, cursos, palestras e seminários; Solicitar concursos para professores efetivos; Aumento do quantitativo de docentes; Ampliação do corpo docente com concurso público para preenchimento de vagas existentes; Realização de concurso público para professores efetivos com carga horária de 40 h e dedicação exclusiva; Regime de trabalho do corpo docente do curso; Reuniões e estudos com professores e alunos.

2.7 Experiência profissional do docente. Reuniões com professores e alunos; Liberação de vagas para concurso que já tem.

2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica. Promoção de experiências reais de mercado; Alteração da pontuação para a experiência profissional em docência na educação básica na avaliação curricular no edital do concurso para professores; Reuniões com professores e alunos; Ampliação de visita dos docentes às instituições de ensino básico para conhecer a problemática e deficiências dos conteúdos ministrados; Rediscussão da relação IS/EP.

2.9 Experiência no exercício da docência superior. Realização de ações voltadas para experiência na educação básica aos professores; Exercício de liderança e ser reconhecido pela sua produção; Reuniões com professores e alunos; Ampliação de visita dos docentes às instituições de ensino básico para conhecer a problemática e deficiências dos conteúdos ministrados; Redefinição da prática docente.

2.10 Atuação do colegiado de curso ou equivalente. Reuniões com professores e alunos; Concurso e carga horária de substituto; Participação ativamente das reuniões; Elaboração da agenda de 2022.1 do colegiado de curso quanto a reuniões do curso.

2.11 Titulação e formação do corpo de tutores do curso. Realização do planejamento de reuniões, registros e controle do fluxo de informações.

2.12 Produção científica, cultural, artísticas ou tecnológicas. Reuniões e estudos com professores e alunos; Elaboração de projetos de pesquisa no âmbito do ensino, pesquisa e extensão; Participação mais efetiva em produção científica; realização de concurso público; Incentivar a elaboração e submissão de projetos de pesquisa de extensão pelo corpo docente do curso; Promover eventos como palestras obrigatórias sobre atividades de pesquisas, extensão e produção tecnológica; Melhoria na produção bibliográfica dos docentes pontuação mediana no lattes; Incentivar a produção nos docentes e discentes; Promover Workshops; Editais de incentivo.

QUANTO A DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA, OS GESTORES PROPUSERAM AS SEGUINTE AÇÕES

3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral. Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores; Solicitação de concursos para professores efetivos; Sala individual para os professores; Agilizar a construção do novo campus; Construção do novo campus Uema em Balsas; Ampliação do espaço de trabalho para os docentes; Criação de espaços individuais para os docentes; Construção de salas; Novo prédio entregue inclusão de ar-condicionados, mesas para trabalho, divisórias; Proporcionar espaço físico adequado para a sala, sala de professores, sala de coordenador, biblioteca, laboratório; Construção de espaços de trabalho para professores efetivos e principalmente os dedicação exclusiva.

3.2 Espaço de trabalho do coordenador. Otimização do uso dos espaços; Criação de sala para a direção de curso; Aquisição de equipamentos e contratação de secretaria; Reformar o ambiente conforme as normas; Ampliação do espaço de trabalho; Criação de salas e equipamentos; Construção do novo campus Uema em Balsas; Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores.

3.3 Sala coletiva de professores. Aquisição de equipamentos de informática para a direção e secretária do curso; Construção de espaços de trabalhos para professores efetivos e principalmente os dedicação exclusiva; Adequação do espaço para viabilizar o trabalho

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

e integração dos docentes; Disponibilizar os recursos apropriados; Adequação do espaço para descanso e integração; Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores; Planejamento com a direção do curso e gestão superior

3.4 Salas de aula. Otimização da sala de professores/construção de novos espaços; Manutenção das salas de aula; Construir mais salas de aulas para atender à demanda em especial no turno noturno; Construção de espaços para professores; Aquisição de equipamentos tecnológicos para as salas de aula; Intensificar as manutenções dos aparelhos tecnológicos de refrigeração; Equipar com computadores e impressoras. Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores.

3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática. Mudança de prédio; Prédio de Engenharia da Computação; Climatização das salas de aulas; Manutenção para os aparelhos de Ar condicionado; Melhoria na quantidade e qualidade dos equipamentos de informática; Ampliar a sala coletiva existente; Construir um laboratório de informação; Ampliação da sala de informática; Intensificar as manutenções dos aparelhos tecnológicos; Aquisição de mais equipamentos de informática; Melhoria na quantidade e qualidade dos equipamentos de informática; Solicitação de equipamentos; Dispor de computadores para cada 5 alunos com acesso à internet, em espaço adequado; Ampliar rede de computadores e melhorar o espaço físico; Organização dos laboratórios dos campi, compra de máquinas de atualizações de softwares; Ampliar a sala coletiva e o quantitativo de equipamento; Reunião com direção do centro, Pró reitorias, reitorias e professores; Planejamento com a direção do CESC e gestão superior.

3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular(UC). Melhoria no acervo de livros disponibilizados nas bibliotecas; Aquisição de livros com referências atuais; Melhoria na quantidade de livros disponíveis nas bibliotecas; aquisição de novos títulos para atualização do acervo; Ampliação e atualização do acervo da biblioteca; Aquisição de livros da bibliografia básica disposta no PPC; Construir uma nova biblioteca; Atualização das obras no PCC; Adquirir livros em quantidade adequada para a utilização; Analisar o acervo bibliográfico; Solicitação do acervo físico bibliográfico básico; Planejamento com a direção do CESC e gestão superior; Atualizar e comprar mais livros. Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores, Criação de biblioteca central; Solicitar organização do espaço.

3.7 Bibliografia complementar por unidade curricular (UC). Atualização e ampliação do acervo bibliográfico; Compra de livros; Aquisição de mais exemplares para a biblioteca física, maior diversidade na virtual e compra da ABNT; Aquisição de livros da bibliografia complementar disposta do PPC; Aquisição de computadores, reforma da sala de informática/ contratação de técnico ou estagiário; Construir uma nova biblioteca; Aquisição de bibliogra-

fia complementares atualizadas; Melhoria na quantidade de livros disponíveis nas bibliotecas; Aquisição e doação de livros, acesso a periódicos; Adquirir livros atualizados; Adquirir novos livros; Instituir o acervo bibliográfico técnico de fruticultura; Atualização das obras no PPC; Aquisição demais exemplares de livros base; Planejamento com a direção do CESC e gestão superior; Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores.

3.8 Laboratórios didáticos de formação básica. Criação de um laboratório de línguas; Criação de laboratório didático de educação básica; Segurança, luminosidade, ventilação, adequação de material de consumo e equipamentos, contratação de técnico de laboratório; Aquisição de equipamentos de informática para aulas práticas; Reunião com direção do centro, Pró-reitorias, reitorias e professores.

3.9 Laboratórios didáticos de formação específica. Viabilizar manutenção periódicas dos equipamentos do laboratório; Habilitar os laboratórios para seu funcionamento; Construção de mais salas para laboratórios, manutenção das instalações elétricas da atual estrutura dos laboratórios do NUTENGE e contratação de um técnico; Possibilitar a ampliação do laboratório didático para a formação básica dos professores; Aquisição e manutenção de equipamentos dos laboratórios e compra de insumos necessários para aulas práticas e pesquisa científica; Adequação do mobiliário, aquisição de reagentes para os laboratórios de química, física e biologia; Construir um laboratório didático de formação específica; Criação de um laboratório didático da educação básica; Aquisição de equipamentos de informática para aulas práticas; Equipar os laboratórios com materiais e equipamentos; Reunião com direção do centro, Pró reitorias, reitorias e professores; Finalizar obras de novo prédio. Implantação de instalações adequadas para laboratórios.

3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde. Viabilizar manutenção periódicas dos equipamentos do laboratório; Aquisição de equipamentos permanentes para o laboratório de enfermagem; Organização dos laboratórios dos campi, compra de máquinas de atualizações de softwares.

3.11 Laboratórios de habilidades. Ampliar os recursos didáticos e comprar instrumentos musicais para prática dos alunos; Aquisição e manutenção de equipamentos dos laboratórios e compra de insumos necessários para aulas práticas e pesquisa científica.

3.12 Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados. Planejamento com a direção do CESC e gestão superior.

3.13 Biotérios. Adequação do mobiliário/ aquisição de recursos pedagógicos específicos do laboratório de matemática.

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística). Equipar o laboratório com recursos e insumos necessários.

3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais. Equipamentos para aulas práticas.

3.16 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Implantar um Comitê de Ética em Pesquisa; Compor o Comitê de Ética do curso de Química Licenciatura; Equipamentos para aulas práticas e de habilidades; Informação não condizente no plano de ação.

3.17 Comitê de Ética na Utilização de Animais(CEUA). Implantar um Comitê de Ética na utilização de animais.

3.18 Ambientes profissionais vinculados ao curso. Compra de livros; Melhorar logística; Inserção do comitê de ética nas pesquisas desenvolvidas no curso; Inserção de docentes do corpo docente no CEP; Buscar saber quando e como criá-lo.

Esses momentos de construção coletiva dos planos de ação pelos gestores e professores do NDE demonstram que a UEMA instituiu políticas que se coadunam com as políticas externas de avaliação e regulação dos cursos de graduação tanto do CEE quanto do SINAES. No entanto, verifica-se a possibilidade de ruptura com a lógica do mercado, quando se visualiza gestores que propõem ações para além da avaliação como controle, mas na perspectiva emancipatória.

Para Freire (1997, p. 131): “[...] a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”.

b. Possibilidades para o uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação pela UEMA a partir do CEE

Os resultados revelam a escassez de produção acadêmica referente à temática, bem como uma visão reducionista do CEE em relação às suas atribuições. Verificamos que a UEMA vem buscando desenvolver ações a partir dos resultados dos relatórios de avaliação interna e externa, bem como em consonância com o PDI, no sentido de melhorar a qualidade do ensino na perspectiva da avaliação formativa e emancipatória, de modo a romper com a cultura do controle, da eficiência e eficácia exigidas pela lógica do mercado.

As possibilidades do uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação da UEMA pela comunidade acadêmica surgem a partir das análises dos relatórios expedidos pelo CEE/MA, CPA, Avalgrad, INEP, bem como ao longo do processo do desenvolvimento

dos planos de ação elaborados pelos gestores institucionais e professores do NDE ao discutirem as dimensões da organização didático-pedagógica, Do corpo docente e infraestrutura e os respectivos indicadores de qualidade propostos no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação.

Além do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, destacam-se as dez dimensões do Sinaes de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que são levadas em consideração pelos Diretores de Curso de Graduação quando do planejamento com o NDE. As dimensões são: I - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); II - A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e a gestão, e as respectivas formas de operacionalização; III - A responsabilidade social; IV - A comunicação com a sociedade; V - As políticas de pessoal; VI - A organização e a gestão; VII - A infraestrutura física; VIII - O planejamento e a avaliação; IX - As políticas de atendimento aos estudantes; X - A sustentabilidade financeira.

Romper com a cultura do Estado Avaliador e com a ideologia do controle é uma luta de resistência constante nas instituições públicas, na perspectiva de buscar o diálogo permanente, compreendendo

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos; podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação [...] ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

É válido destacar que o processo da qualidade na educação, está a espera de pessoas críticas. Logo, em sua definição clássica, não há meia qualidade, qualidade não é “mais ou menos: ou se tem ou não se tem qualidade”. Tem que ser qualidade de serviços, produto, processo, de pessoas... (YSHIKAWA, 1981, p.43).

As concepções e os critérios da qualidade estão ligados à história e às condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Para Souza (1997, p.26)

Qualidade não é algo dado, não existe em si, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise da qualidade. Uma emergência de avaliação não se dá de modo dissociado das crenças, visão de mundo e práticas

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

sociais de quem as concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o analisar e dela é expressão.

É preciso superar a concepção de qualidade educacional hegemônica aceita automaticamente sem críticas. Segundo Saviani (2002, p. 2), este é um processo formativo, na educação formal, que consiste na passagem do senso comum à consciência filosófica: “[...] significa passar de uma criação fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulado, explícito, original intencional, ativa e cultivada.”

Segundo Duarte (2016, p. 41):

No processo de trabalho, o ser humano coloca em ação as forças da natureza para elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras, chegando a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Nesse processo, como é explicado por Marx, os seres humanos não transformam apenas a natureza, mas também a si mesmos.

Para Mészáros (2008, p. 67), não existe um momento ideal ou um período favorável para se iniciar o intento de lutar pela melhoria da qualidade da educação. “Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar ‘aqui e agora’ [...]”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta pesquisa contribui para a ampliação do debate em relação aos desafios e possibilidades quanto ao uso dos resultados da avaliação dos cursos de graduação pela UEMA na perspectiva crítica, democrática e emancipatória, rompendo com ações voltadas para a responsabilização, a fiscalização, o controle social e a prestação de contas, numa relação hierárquica e desigual.

Consideramos que se faz necessário uma ampla discussão com os gestores da UEMA (Reitoria, Pró-Reitorias, Direções de Centro, Direções de Curso, Chefes de Departamentos, Colegiados de Curso, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), Comissão Própria de Avaliação/CPA) e o CEE-MA sobre as atribuições distintas das instituições, no sentido de analisar criticamente as políticas de regulação e avaliação, na perspectiva da construção democrática da autonomia universitária ancoradas à comunidade interna e externa, com compromissos voltada à qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, p.119-131, set. 2005.
- AZEVEDO, J. M. L. **Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas**. RBPAE. v. 27, n. 3, set./dez. 2011.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação. Porto Alegre. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n. 2, 2001.
- BRASIL. LEI N.º 2.235 DE 28 DE DEZEMBRO DE 1962. **Lei de criação do Conselho Estadual de Educação, Maranhão, SL 28 dez. 1962**. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/lei-de-criacao-do-conselho-estadual-de-educacao/>>. Acesso em:25 jan.2022.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010b.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUER, M. W. e GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.
- BRASIL. Lei n. 10.861. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: SINAES e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DOU, 2004. CEE. Conselho Estadual de Educação: Disponível em: <https://cee.es.gov.br/competencias>. Acesso: 30. mar. 2022.
- CEE-MA. **Regimento Do Conselho Estadual De Educação Do Maranhão**. São Luís, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/01/regimento-conselho-estadual-educacao-maranhao.pdf>. Acesso em: 30. mar. 2022.
- CURY, C.R. J. **O Regime de Colaboração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. In: Caderno 1. O Contexto de Atuação, Natureza e Organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília. 2008.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

CURY, C. R. J. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**: São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José; BALSAN, Newton Cesar. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2005.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da Arte”**. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p.257, Ago, 2002. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. **Avaliação Institucional e Acompanhamento de instituição de ensino superior**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 21, p. 93-108, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE, Denise. **Reforma universitária: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. *Avaliação (Campinas)*, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil)**. Thesis (PhD). Institute of Education – University of London, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Campinas: Educação & Sociedade, 2009.

MARTINS, E. B. e col. **A educação como aporte de socialização e constituição da cidadania: compreendendo as relações de poder como subsídio teórico na configuração dos processos educativos**. s/d.

NOVAES, Glaucia T. F. **Habilidades e competências do Exame Nacional dos cursos de medicina**. 2002. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/ SP, São Paulo, 2002.

RAMOS, José Ribamar Bastos. **História do CEE/MA**. Site Governo do Maranhão. Disponível em: <<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/>> Acesso em: 07 abril 2022.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente**. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 17, n. 02, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAUL Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática**. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SINAES – **Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**/ [Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa educacionais Anísio Teixeira. 2009. 328 p.

SINAES – Ministério da Educação. SEED. **Avaliação e planejamento**. 2006. Disponível em: Acesso em: 30. mar. 2022.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SINAES. **Da concepção à regulamentação**. 4. ed. Brasília: INEP, 2007. SOUSA, Ana Maria Costa Marcus Nogueira. Governança no ensino superior privado. IN: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 175-190.

SAVIANI, D. **Do senso comum a consciência filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

O uso dos resultados da avaliação dos cursos...

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência.** Roteiro, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3D3LVJ3>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Porto Alegre: Sociologias, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: ENTRE A HISTÓRIA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA¹

STATE COUNCILS OF EDUCATION AND DEMOCRACY: BETWEEN HISTORY AND ACADEMIC PRODUCTION

CONSEJOS ESTATALES DE EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: ENTRE LA HISTORIA Y LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Karen Cristina Jensen

<https://orcid.org/0000-0003-1862-9547>

Simone de Fátima Flach

<https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

Resumo: Sob a luz do materialismo histórico e dialético e a partir de pesquisa bibliográfica e documental, este texto tem por objetivo tecer considerações sobre como os Conselhos de Educação se constituíram no Brasil em cotejamento com a produção acadêmica sobre a temática. Para tanto, preliminarmente, são apresentadas discussões acerca da forma de organização desses órgãos colegiados, visto que, mesmo em momentos de negacionismo governamental sobre sua importância, se caracterizam como órgãos de debate e decisões coletivas em prol de temáticas candentes da educação brasileira. Em seguida, tendo como fontes os documentos legais e normativos, são colocados em destaque o surgimento e o desenvolvimento dos Conselhos Estaduais de Educação no país, além das lacunas normativas observadas a partir da década de 1960. Por fim, a produção científica a respeito dos Conselhos Estaduais de Educação é colocada em relevo de forma a sinalizar que, apesar da carência de pesquisas a respeito da temática, é possível observar os limites de atuação de tais órgãos e a fragilidade para o exercício democrático em seu interior. Dialeticamente, é possível inferir que há possibilidades de os Conselhos de Educação se constituírem em espaço de participação e de representação social, uma vez que a essência de sua atuação é o pleno exercício democrático em defesa da educação.

Palavras-chave: Conselhos Estaduais de Educação. História dos Conselhos de Educação. Democracia.

Abstract: In the light of historical and dialectical materialism and based on bibliographic and documentary research, this text aims to make considerations about how the Education Councils were constituted in Brazil in comparison with the academic production on the subject. For that, preliminarily, discussions about the form of organization of these collegiate bodies are presented, since, even in moments of government denial about their importance, they are characterized as bodies of debate and collective decisions in favor of burning issues of the Brazilian education. Then, using legal and normative documents as sources, the emergence and

¹ Texto derivado de pesquisa de Doutorado (JENSEN, 2021), realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

development of the State Education Councils in the country are highlighted, in addition to the normative gaps observed from the 1960s onwards. Finally, the scientific production regarding the State Councils of Education is highlighted in order to signal that, despite the lack of research on the subject, it is possible to observe the limits of action of such bodies and the fragility for the democratic exercise within them. Dialectically, it is possible to infer that there are possibilities for the Education Councils to constitute themselves in a space for participation and social representation, since the essence of their action is the full democratic exercise in defense of education.

Keywords: State Councils of Education. History of Education Councils. Democracy.

Resumen: Bajo la luz del materialismo histórico y dialéctico y a partir de investigación bibliográfica y documental, este texto tiene como objetivo hacer consideraciones sobre cómo los Consejos de Educación se constituyeron en Brasil en comparación con la producción académica sobre la temática. Para ello, preliminarmente, son presentadas discusiones acerca de la forma de organización de estos órganos colegiados, visto que, aún en momentos de negación gubernamental sobre su importancia, se caracterizan como órganos de debate y decisiones colectivas a favor de temáticas candentes de la educación brasileña. En seguida, teniendo como fuentes los documentos legales y normativos, son colocados en destaque el surgimiento y el desarrollo de los Consejos Estatales de Educación en el país, además de los vacíos normativos observados a partir de la década de 1960. Finalmente, la producción científica al respecto de los Consejos Estatales de Educación es colocada en relieve de manera a señalar que, a pesar de la carencia de investigaciones sobre la temática, es posible observar los límites de actuación de tales órganos y la fragilidad para el ejercicio democrático en su interior. Dialécticamente, es posible inferir que hay posibilidades para que los Consejos de Educación se constituyan en un espacio de participación y de representación social, ya que la esencia de su actuación es el pleno ejercicio democrático en defensa de la educación.

Palabras clave: Consejos Estatales de Educación. Historia de los Consejos de Educación .

INTRODUÇÃO

Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade se unifica através do atrito dos indivíduos: e não se pode dizer que o “silêncio” não seja multiplicidade. Uma orquestra que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um só “instrumento”.

Antonio Gramsci (2007, p. 333).

A epígrafe que dá início ao presente texto, escrita em um contexto de aprofundamento do fascismo na Itália, alerta para a necessidade de participação dos indivíduos nos processos sociais, mesmo que essa participação se mostre caótica, desagregada e tumultuada. No sentido dado por Gramsci (2007), o processo democrático, pautado na multiplicidade de opiniões, nas divergências e nos atritos decorrentes, pode culminar com o desenvolvimento de uma consciência coletiva que seja capaz de unificar os objetivos em prol dos interesses que atendam a todos. Todavia, é preciso ressaltar que isso não ocorre de forma imediata, mas se constitui em processo que necessita de muitos “ensaios”.

Conforme Gramsci (2007), defende-se a existência de instâncias que promovam a participação coletiva na definição dos caminhos a serem trilhados para a educação no país. Para além das previsões legais de gestão democrática na educação e na escola, este texto foca na materialização de instâncias participativas por meio da existência de Conselhos de Educação. Nessa perspectiva, tratar sobre Conselhos de Educação é tratar de espaços coletivos de decisão, de instâncias que se pretendem horizontais e que abrigam muitas possibilidades no que diz respeito à participação popular na gestão da educação. À luz do materialismo histórico e dialético, na qualidade de método que auxilia na compreensão e no desvelamento das contradições que orientam o modo de produção capitalista, e com o objetivo de tecer considerações sobre a constituição dos Conselhos de Educação no Brasil, em paralelo com a produção acadêmica sobre a temática, este texto está organizado por esta breve Introdução, três seções nas quais se desenvolve a abordagem do tema e algumas considerações finais.

Inicialmente, são apresentadas breves notas sobre o processo democrático possível em órgãos colegiados. Nessa seção, a organização de tipo Conselho é apontada como importante instrumento de gestão democrática frente ao autoritarismo, a qual, atualmente, no Brasil, sofre sérias ameaças, especialmente após a promulgação do Decreto N° 9.759, de 11 de abril de 2019, que extinguiu todas as instâncias colegiadas que não tivessem sido criadas por lei bem como a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social (BRASIL, 2019).

Em seguida, a partir de marcos legais, são evidenciados aspectos históricos importantes que caracterizam os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) no Brasil. Os CEEs são apontados pioneiros em relação a outras iniciativas colegiadas no campo da Educação. Também é evidenciado um vácuo na legislação educacional, o qual contribui para fragilizar a relevância dos CEEs e, conseqüentemente, limita sua atuação na definição de políticas para a educação.

Na terceira e última seção, dedicada à apresentação da produção acadêmica sobre a temática, há a demonstração de que o vácuo legal se faz presente também no contexto das pesquisas e das publicações, visto que há pouquíssimos estudos sobre os CEEs e os que existem não tratam de questões universais, uma vez que se detêm sobre as especificidades dos Conselhos de determinadas unidades federativas. A análise empreendida possibilitou inferir que há limites e entraves comuns aos Conselhos de diferentes estados.

As considerações finais reafirmam a relevância dos CEEs, a emergência de estudos sobre essa instância colegiada de decisão e indicam alguns limites e possibilidades dos CEEs para o desenvolvimento da participação popular.

BREVES NOTAS SOBRE O PROCESSO DEMOCRÁTICO EM ÓRGÃOS COLEGIADOS

Desde a retomada do Estado Democrático de Direito e da promulgação da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988) até meados da segunda década dos anos 2000,

o Brasil vivenciou uma ampliação de políticas e de práticas cada vez mais partidárias do povo². Dispositivos de caráter progressista visavam desenvolver a participação popular em espaços públicos a partir do diálogo com o Estado. O maior envolvimento de agentes sociais nos processos de tomada de decisões evidenciava a demanda social por democratização.

De acordo com Cury (2006), o Estado de Direito objetiva limitar o poder estatal, criando mecanismos para evitar arbitrariedades e contribuir para a ampliação da consciência e da participação social na perspectiva da cidadania. Silva *et al.* (2005) defendem, também, que a participação social coopera para a transparência do sistema decisório, promove a visibilidade das demandas sociais e possibilita a ampliação dos direitos e das ações de interesse público.

Conforme a história já demonstrou, sem instrumentos de participação da sociedade nas decisões do Estado, corre-se o risco da instauração de governos autoritários. Por isso, canais de participação social são instrumentos essenciais para o combate às práticas autoritárias e para o desenvolvimento de modelos de gestão mais democráticos. Nessa perspectiva, a organização de Conselhos que priorizem a ampla participação social se mostra essencial para a vivência democrática.

Ao retomar o pensamento de Hannah Arendt, Gohn (2006) entende os Conselhos como espaços de ação coletiva e, conseqüentemente, como gestores da coisa pública. Para a autora, tanto setores liberais quanto setores da esquerda percebem os Conselhos como instrumentos para o exercício da democracia. Contudo, enquanto os liberais veem nessas instâncias colegiadas mecanismos de colaboração, a esquerda as entende como espaços de promoção de “[...] mudanças sociais no sentido de democratização nas relações de poder” (GOHN, 2006, p. 6).

No contexto brasileiro, na década de 1990, com a redemocratização do país, ganharam ênfase os Conselhos gestores como “[...] instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são dotados de potencial de transformação política” (GOHN, 2006, p. 7). É essa forma de Conselhos que têm maior visibilidade social no contexto contemporâneo.

Em uma sociedade de caráter democrático, os Conselhos fazem-se fundamentais. Eles permitem a representação de diversos interesses, abrindo possibilidades para que o processo de tomada de decisões não seja autoritário e que diferentes grupos sociais possam trazer ao debate público suas aspirações. Para Silva *et al.* (2005), a importância dos Conselhos na atualidade dá-se

[...] pela capacidade de expressarem interesses e estabelecerem negociações, permitindo que o debate e, em certos casos, a tomada de decisões em torno das políticas setoriais sejam realizados não apenas no Legislativo, mas também num terreno múltiplo no qual diversos atores sociais organizados estejam representados. (SILVA *et al.*, 2005, p. 381).

² Essa afirmação dá-se ao levar em consideração os anos anteriores da década de 1980, marcados pelo autoritarismo da ditadura militar.

Uma instância decisória que abriga em seu seio “gregos e troianos” pode ser uma barreira para aqueles que desejam cultivar o autoritarismo, manter o *status quo* e deliberar em favor de interesses particulares.

Mesmo diante de sua notável relevância, os Conselhos estão sob ameaça no contexto do conservadorismo brasileiro. Por meio do Decreto Nº 9.759/2019, o Governo Federal extinguiu todas as instâncias colegiadas que não tivessem sido criadas por lei (BRASIL, 2019). Com esse Decreto, os grandes Conselhos como os de Saúde e de Educação permanecem inalterados; entretanto, diversos outros foram extintos, principalmente os categorizados como Conselhos de Direitos.

O referido Decreto, além de extinguir importantes instâncias colegiadas, também fragiliza os Conselhos que ainda vigoram, colocando em risco a validade dessas instituições ao evidenciar que os processos decisórios estão centralizados no Poder Executivo. O Decreto Nº 9.759/2019 não extinguiu apenas alguns Conselhos, como também revogou o Decreto Nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que instituía a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social (BRASIL, 2014), acabando com políticas públicas que visavam fortalecer os mecanismos de participação social.

Como apontado por Gohn (2006), tanto a esquerda quanto a direita liberal defendem os Conselhos como instrumentos democráticos de tomada de decisões. São os setores conservadores que os percebem como um obstáculo. Os Conselhos são uma ameaça aos conservadores, visto que qualquer manifestação que expresse a necessidade de mudanças nas instituições tradicionais é tida como uma ameaça ao que já está instituído.

Ao agrupar pessoas com distintos posicionamentos políticos com o intuito de tomar decisões, abre-se espaço para a diversidade – o que assusta os conservadores. Um Conselho de Notáveis (RAGGIO, 2014), no qual seus membros fossem apenas especialistas indicados pelo governo, seria aceitável; contudo, um Conselho de Direitos que objetive agregar ampla diversidade de sujeitos e perspectivas políticas é um entrave para a manutenção de valores e de costumes tradicionais.

A compreensão sobre a atuação dos Conselhos na atual conjuntura político-social brasileira é uma tarefa importante, tanto para a resistência aos ataques conservadores quanto para a luta por espaços de participação popular. Tendo em vista essa necessária compreensão, a próxima seção apresenta um recorte histórico e normativo sobre os CEEs, de sua criação até a atualidade.

OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE O PIONEIRISMO E O VÁCUO LEGAL

O primeiro Conselho da área da Educação no Brasil foi instituído no período imperial. Na província da Bahia, esse Conselho foi criado “[...] em 1842 como *Concelho de Instrução Pública* [...], a partir do qual foram criadas várias leis que passaram a nortear a educação

no país” (BAHIA, 2020a, n.p.). Como não havia uma sistematização da educação em todo o país, a experiência de uma província muitas vezes era tomada como modelo para outras.

Esse Conselho era composto por seis membros nomeados pelo presidente da província e tinha por objetivos, conforme a Lei Nº 172, de 25 de maio de 1842: a) inspecionar os estabelecimentos de instrução pública; b) regular o ensino público nacional; c) dar informações ao governo sobre a conduta dos empregados na instrução pública, pedindo medidas coercitivas se necessárias; d) enviar à Assembleia Legislativa, uma vez ao ano, um relatório circunstanciado dos estabelecimentos de ensino e das aulas da província, tendo em vista o melhoramento da instrução pública (BAHIA, 2020b). De acordo com Zanetti (2007), ainda no século XIX, as províncias de Alagoas, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina instituíram instâncias colegiadas nos moldes do Conselho de Educação baiano.

Se considerarmos o termo “provinciano” como equivalente ao termo “estadual”, podemos entender os Conselhos provincianos como os precursores dos CEEs no Brasil. Assim, destacamos o pioneirismo dessa instância colegiada de decisão em relação aos demais Conselhos de Educação, como o Federal e os Municipais.

Com o estabelecimento do regime republicano, foram instituídas diversas reformas educacionais que buscavam conferir uma organicidade à educação no Brasil em âmbito Federal, e, assim, os Conselhos provincianos minguaram em detrimento das experiências nacionais. Somente na década de 1930, os CEEs foram contemplados pela legislação da República. De acordo com Oliveira, Souza e Câmara (2018), o primeiro dispositivo legal a tratar sobre os CEEs foi a Constituição Federal de 1934, que, em seu Art. 152, dispôs que os Estados e o Distrito Federal deveriam estabelecer “[...] Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino” (BRASIL, 1934, n.p.).

Entretanto, os desígnios da Carta Magna de 1934 sequer tiveram tempo de serem efetivados. Devido à situação sociopolítica do país e à repressão aos movimentos populares, com base em uma possível ameaça comunista, a Lei de Segurança Nacional Nº 38, de 4 de abril de 1935 (BRASIL, 1935), colocou o Brasil em estado de sítio (FLACH, 2009).

Em 1937, foi outorgada nova Constituição, que retrocedeu no que diz respeito ao ideário democrático de educação. O texto constitucional de 1937 não abordava a temática dos Conselhos de Educação (FLACH, 2009). Com o processo de redemocratização do país e a promulgação de uma nova Constituição Federal, nos moldes da Carta Magna de 1934 (FLACH, 2009), houve um novo fôlego para a frágil democracia brasileira e um avanço para a universalização da escola pública, mas sem menção explícita aos CEEs.

Em 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, representando um avanço para a unificação do ensino em território nacional. A LDBEN de 1961 instituiu e deu orientações,

muitas delas ainda vigentes, para os CEEs. De acordo com a Lei N° 4.024/1961, os CEEs deveriam ser

[...] organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna. (BRASIL, 1961, n.p.).

Para Oliveira, Souza e Câmara (2018), a Lei N° 4.024/1961 é um marco legal para a normatização dos CEEs, uma vez que discorreu sobre sua organização, tratando da relação articulada, e não subordinada, entre os CEEs e o Conselho Federal de Educação. A maioria dos CEEs da atualidade foi criada na década de 1960, em resposta à LDBEN desse período.

Cunha (2014) afirma que a LDB de 1961 transferiu para os Conselhos competências que antes eram do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado da Educação. Essa transferência de competências ampliou os entraves para a defesa da escola pública, tendo em vista a predominância do setor privado nos Conselhos.

A tênue democracia no Brasil foi interrompida em 1964, com a instauração da ditadura civil-militar. Uma nova Constituição foi aprovada em 1967, a qual, mais uma vez, não abordou a questão dos Conselhos em Educação. Todavia, em 1971, sob a influência de acordos internacionais, foi aprovada a Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual possibilitou a criação dos Conselhos Municipais de Educação, conforme previsto em seu Art. 71: “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto” (BRASIL, 1971, p. 6377).

Pelos desígnios da Lei N° 4.024/1961, que permitia a livre escolha dos conselheiros por parte do presidente da República e dos governadores dos estados, os Conselhos de Educação tornaram-se instrumentos de privatização da educação, conforme já amplamente abordado por Cunha (2014), Saviani (2008) e Lira (2010). Nesse sentido, é possível afirmar que os Conselhos, no período da ditadura militar, não contribuíram para a democratização do processo de tomada de decisões em relação aos rumos da educação brasileira, visto que tais órgãos serviram de centro de difusão de interesses privatistas alinhados ideologicamente ao governo, em contraposição aos interesses da classe trabalhadora, público-alvo da escola pública.

O fim do regime ditatorial militar foi marcado pelo desgaste governamental e pela efervescência por mudanças e por participação social, fatos que contribuíram para o texto da Constituição Federal de 1988. Essa Carta Magna ficou conhecida como “Constituição Cidadã” em razão de expressar ideais de democracia e de cidadania, além de estabelecer

princípios para a participação popular nos espaços públicos, ampliar os direitos sociais e indicar a modernização das relações econômicas, dentre outras questões (BRASIL, 1988).

O texto constitucional de 1988 apresenta a educação como um direito social e o ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo, quer dizer, “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2006, p. 21). A Constituição Federal estabelece, em seu Art. 205, que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137). Entretanto, mesmo sob a égide do espírito democrático que marcou o período, a Constituição Cidadã não mencionou os Conselhos de forma explícita.

Sob os auspícios democráticos que marcaram os anos posteriores à promulgação da Constituição, foi promulgada a nova LDBEN – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual foi marcada por alguns avanços significativos na organização da educação no país, especialmente no que diz respeito à definição da Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio), à participação da sociedade nos processos de gestão, por meio de conselhos escolares e/ou equivalentes e, ainda, à ampliação da escolaridade obrigatória (BRASIL, 1996). No entanto, tal diploma não mencionou de forma explícita os CEEs. Essa menção só se fez presente em 2017, com a Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro do mesmo ano, em razão da necessidade de reconhecimento de cursos técnicos experimentais (BRASIL, 2017).

Tendo em vista o vácuo legal em relação à organização, ao funcionamento e à atuação de CEEs, a próxima seção procura discutir a produção acadêmica sobre tais órgãos colegiados no contexto brasileiro.

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES

Considerando a necessidade de melhor conhecer os Conselhos Estaduais no Brasil, a revisão de literatura a respeito da temática fez-se necessária. Para tanto, foram realizadas buscas nas seguintes plataformas digitais: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Portal de Periódicos da Capes e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), visando identificar produções que tratassem da temática. Para tanto, foram analisados títulos, resumos e/ou palavras-chave, com o fito de selecionar aquelas que versavam sobre o tema e indicavam alguma análise ou descrição sobre os CEEs em algum momento dos textos.

Ao final dessa busca, 16 trabalhos foram selecionados: Valle (1991), Garcia (2004), Elias Sobrinho (2007), Garrossino (2007), Lui (2007), Pelisser (2008), Hoff (2008), Aquino

(2009), Dias (2010), Grossi Júnior (2011), Carvalho (2012), Bigarella (2015), Durli e Schneider (2015), Vasconcelos, Almeida e Peixoto (2017), Oliveira, Souza e Câmara (2018) e Bigarella e Oliveira (2018). É importante destacar que, além da reduzida produção sobre a temática, não foram localizadas discussões amplas sobre os CEEs, especialmente que tratassem das funções, da organização e da estrutura dos CEEs como esforço de sistematização de dados sobre as especificidades desse tipo de Conselho frente a outras instâncias de gestão da educação. Todas as produções tratam sobre o Conselho Estadual de Educação (CEE) de uma unidade federativa específica.

Essa baixa expressividade indica uma grande lacuna em relação ao desenvolvimento de pesquisas sobre CEEs. Corroborando a queixa sobre a pouquíssima produção na área, Oliveira, Souza e Câmara (2018, p. 683) afirmam que, em relação aos CEEs, “[...] pouco se conhece, no contexto da literatura acadêmica, e mesmo dos debates nacionais, sobre sua organização e funcionamento”. Para melhor entender sobre o conteúdo das produções selecionadas sobre a temática em questão, discorreremos, a seguir, sobre os aspectos essenciais identificados nos textos analisados.

Valle (1991) investigou o CEE de Santa Catarina, no interregno entre 1962 e 1987. Para a autora, desde a sua criação, em 1962, até o início da década de 1970, esse órgão tinha maior autonomia no processo de tomada de decisões. Entretanto, com os anos mais ferrenhos do período ditatorial, a instituição sofreu um esvaziamento, tornando-se um órgão muito mais burocrático, subordinado à Secretaria de Estado da Educação (SEED) e às políticas educacionais do regime autoritário-burocrático, que se atrelaram, cada vez mais, aos setores privilegiados da sociedade. Tratando sobre conceito e função, Valle (1991) considerou o CEE como “extensões do Poder Executivo” e como “mais uma organização burocrática do Sistema de Ensino” (VALLE, 1991, p. 103).

A autora identificou, ainda, aspectos em relação ao processo de tomada de decisões pelos conselheiros, dentre os quais podem ser destacados: a forte influência das instituições religiosas bem como das instituições privadas de ensino; o caráter técnico e burocrático da tomada de decisões; e a pseudoneutralidade em prol de decisões harmônicas. Segundo a análise empreendida, o processo de tomada de decisões dentro do referido CEE eradesvinculado dos interesses das categorias que indicaram os nomes dos conselheiros sob a justificativa de defesa de um bem comum, quer dizer, da educação estadual, como se houvesse a possibilidade de atuação neutra.

Valle (1991) também percebeu uma cultura de conciliação que não abria espaço para posições contrárias, pois as sessões plenárias tinham a função central de legitimar decisões já tomadas em outras instâncias burocráticas, as quais fortaleciam a estrutura de poder. Nesse sentido, a permanência prolongada dos conselheiros favorecia a manutenção dessa forma de organização, conferindo relações de ordem pessoal e homogênea, sem considerar interesses das instâncias sociais que os indicaram como representantes, o que garantia um controle das atividades individuais em benefício de uma visão unitária e apa-

rentemente neutra, em que as atividades dos conselheiros tinham caráter essencialmente técnicos.

A autora ainda destaca que, entre 1962 e 1970, o CEE tinha o caráter de instância político-decisória. Entretanto, após os anos mais ferrenhos da ditadura militar, o CEE de Santa Catarina tornou-se uma instância subordinada ao Poder Executivo baseada na verticalidade, no controle, no planejamento e na funcionalidade técnico-racional, reproduzindo procedimentos do então Conselho Federal de Educação, resultando um esvaziamento do poder político do Conselho. Segundo a autora:

A conformidade dos conselheiros é resultado da burocratização do exercício do poder. Esta acabou por engolfar a variabilidade dos interesses mais coletivos representados no órgão colegiado numa pseudo-visão consensual, capaz de assegurar o fechamento desse órgão em si mesmo e torná-lo mais permeável a influência dos setores sociais privilegiados. (VALLE, 1991, p. 279).

Valle (1991) identificou o caráter de associatividade dos membros do CEE, visto que o critério de seleção foi fortemente marcado pelo notório saber e pela livre escolha do governador do estado. Dessa feita, no período investigado, a grande maioria dos membros atuava há mais de 12 anos dentro do Conselho, revezando entre titularidade e suplência. Assim, a autora considerou que o CEE de Santa Catarina era permeado por práticas conservadoras que colaboravam para a manutenção e a reprodução dos interesses do Poder Executivo Estadual.

Garcia (2004), ao investigar a função do CEE de Mato Grosso do Sul no período de 1995 a 2002, identificou a mesma subordinação ao Executivo evidenciada por Valle(1991). Para a autora, os CEEs foram criados para exercer assessoramento do Poder Executivo, mas “[...] passaram a atuar fortemente como instância normativa, expedindo as regulamentações necessárias para operacionalizar a nova política educacional” (GARCIA, 2004, p. 115). Nesse sentido, segundo a autora, o CEE de Mato Grosso do Sul pouco interferiu nas definições das políticas educacionais do Estado, sendo suas ações marcadas fortemente pelo Poder Executivo, reduzindo sua função basicamente à normatividade, dedicando-se a conceder autorizações de funcionamento e aos estabelecimentos de ensino, quase como um “emissor de alvarás” que pouco age no âmbito dos reais interesses sociais (GARCIA, 2004, p. 67).

Em relação ao processo de escolha dos conselheiros, Garcia (2004) evidencia que as indicações estavam centralizadas pela decisão do governador. No período investigado, as alterações legais mais significativas em relação à indicação dos conselheiros foram o acréscimo do texto sobre a necessidade de observar-se a diversidade regional no processo de escolha e a definição de instituições da sociedade civil na composição do colegiado, conforme o Decreto Estadual Nº 9.660, de 8 de outubro de 1999, que regulamentou o processo de escolha dos membros do CEE de Mato Grosso do Sul (GARCIA, 2004). O notório

saber também foi apontado como um dos aspectos legais a serem considerados, além da representação do magistério público.

Também com locus de investigação no CEE de Mato Grosso do Sul, Bigarella (2015) analisou o papel dessa instância colegiada na definição de políticas gestoras para a Educação Básica no período de 1999 a 2014. Assim como Garcia (2004), a autora destacou o papel técnico normativo do CEE de Mato Grosso do Sul em traduzir as vontades dos governos vigentes. A baixa representatividade não permitiu que o CEE atuasse como articulador dos interesses sociais. Para a autora, em tese, os conselheiros deveriam atuar como “[...] representantes da sociedade civil e da sociedade política”, com o intuito “[...] de defender os interesses públicos e as demandas da sociedade” (BIGARELLA, 2015, p. 57), fato não corroborado pela pesquisa.

Em relação à paridade, a autora problematiza que, por um lado, se a paridade entre representantes da sociedade civil e da sociedade política é indispensável para criar um espaço de debate no qual estejam em discussão interesses distintos; por outro lado, não significa a garantia de igualdade entre essas esferas, menos ainda que os interesses de múltiplos segmentos da sociedade, principalmente os que carecem de maior representação, sejam defendidos no colegiado. Assim, a autora evidenciou que, mesmo contando com a participação de instituições da sociedade civil que representam trabalhadores da educação pública e movimentos populares, o CEE de Mato Grosso do Sul é fortemente subordinado ao Poder Executivo, na medida em que, “[...] para tomar decisões, mesmo que sejam de caráter normativo, precisa, em última instância, do aval do Executivo” (BIGARELLA, 2015, p. 116). Respalhada em Saviani (1997), a autora defende “[...] que é preciso insistir na diversificação de fontes de indicação dos conselhos, para garantir mais legitimidade, mais participação e mais representatividade” (BIGARELLA, 2015, p. 124).

Em relação à escolha dos conselheiros, a autora aponta os critérios de notório saber e a experiência em matéria de educação. Para ela, esses critérios remetem à Lei Nº 4.024/1961, na qual os conselheiros, como intelectuais notórios, se destacavam socialmente por sua grande sabedoria. Ainda segundo a pesquisadora, essa concepção contrapõe-se à Constituição de 1988 e à Lei Nº 9.394/1996, visto que “[...] trazem uma concepção baseada na participação ativa do cidadão, tem a gestão democrática como princípio, requer outros valores e espaços de participação da sociedade. Após a Constituição e a abertura democrática no país, os conselhos de educação exigem pluralismo representativo, para exercer papel decisório nas políticas públicas educacionais. Assim, nesse novo contexto, a composição dos conselhos exige não mais unicamente o saber acadêmico, mas a demonstração dos vários e diversos saberes sociais. A composição expressa à representatividade e a correlação de forças de um Conselho. (BIGARELLA, 2015, p. 113).

Como conclusões da pesquisa, Bigarella (2015) evidenciou o *status* de órgão de governo e não de Estado, posto que o CEE, no período investigado, reagiu de acordo com os paradigmas dos governos vigentes, ora ignorando a necessidade de aperfeiçoamento de

políticas democráticas, ora incorporando interesses do setor empresarial que privilegiaram a racionalidade técnica na educação.

Em artigo que trata sobre a trajetória histórica também do CEE de Mato Grosso do Sul, Bigarella e Oliveira (2018) enfatizaram aspectos como organização, composição e representatividade. As autoras evidenciaram que o CEE foi criado com base na ordem político-institucional do regime militar; assim, suas atribuições eram fundamentalmente fiscalizadoras e de caráter econômico-financeiro.

O trabalho de Elias Sobrinho (2007) trata sobre o papel do CEE da Paraíba entre 1962 e 2002. O autor aponta o papel democrático do CEE da Paraíba e suas significativas funções nesses 40 anos de atuação, com destaque para as funções normativas e de promoção e implementação de políticas educacionais a partir de relatos de ex-conselheiros do CEE da Paraíba. O referido trabalho destoa, em certa medida, dos demais aqui apresentados, pois não problematiza de forma esclarecedora os limites e as fragilidades desse Conselho, concentrando-se mais em aspectos descritivos e em tecer elogios sobre a atuação dessa instância colegiada. Além disso, essa produção, quando cotejada com as demais, apresenta divergências em relação ao surgimento dos CEEs³.

O artigo apresentado por Durli e Schneider (2015) trata da ampliação do Ensino Fundamental na região Sul do Brasil e enfatiza as necessárias revisões das propostas curriculares. Como resultado da pesquisa, as autoras evidenciaram que as orientações, tanto dos CEEs quanto das SEEDs nos três estados, apresentam um “caráter pouco expressivo”, predominando “[...] a reprodução dos textos normativos e de orientação nacionais como princípio balizador da proposta de implantação adotada pela rede estadual de cada um dos Estados sulinos” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 243).

Nem as Secretarias Estaduais de Educação nem os CEEs apresentaram propostas curriculares consistentes para a Rede Estadual, atribuindo essas responsabilidades às escolas ou aos Sistemas Municipais de Ensino, demonstrando, assim, a falta de tensionamento da realidade no âmbito da educação nas unidades federativas. As autoras destacam, também, que elementos como a imprecisão, a inconsistência e a pouca expressividade das SEEDs e dos CEEs nesse processo revelam “[...] certo privilégio do contexto de influência da política educacional na articulação entre o contexto macro e micro” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 244).

3 O autor aponta que os Conselhos de Educação foram criados entre os anos de 1962 e 1965, instituídos pela Lei N° 4.024/1961. Há divergências consideráveis nessa datação, reveladas pelos dados bastante distintos em relação ao surgimento dos CEEs encontrados. A título de exemplo, destaca-se o CEE do Rio Grande do Sul, com data de criação em 1946, o do Amapá, em 1985, o de Tocantins, com criação em 1989, o de Roraima, em 1982, sem contar o Conselho de Educação da Bahia, datado ainda do Brasil Imperial, todos fora da periodização apresentada por Elias Sobrinho (2007). Acredita-se que a data inicial de 1962 está posta em relação à normatização dada pela LDB de 1961. Não se encontrou justificativas para o estabelecimento da data final como 1965, uma vez que a dissertação de Elias Sobrinho foi defendida no ano de 2007, posteriormente à criação de CEEs como o de Tocantins e de Roraima, os quais foram desconsiderados pelo autor ao definir o ano de criação dos CEEs entre 1962 e 1965.

Aquino (2009) analisou a construção do CEE do Rio de Janeiro pós-processo de fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara no período de 1975 a 1979. A autora apresenta o cenário da educação brasileira na década de 1970, os desafios do processo de fusão dos dois estados supracitados, bem como os aspectos a respeito da construção da Secretaria Estadual de Educação e do CEE. Todavia, Aquino (2009) posiciona-se favoravelmente à atuação da Secretária de Educação do Governo Estadual, a qual contraditoriamente defende autonomia e gestão democrática e, ao mesmo tempo, expressa posturas centralizadoras e hierárquicas. Em relação à participação, a autora destaca que as ações empreendidas não evidenciam defesas de participação social mais ampla no CEE analisado. Cabe destacar que a análise feita por Aquino (2009) tem como recorte temporal o período de 1975 a 1979, anos em que a ditadura civil-militar estava ainda fortemente estabelecida. Nesse sentido, é pouco prudente cobrar dos sujeitos daquele tempo históricas posturas democráticas e defesa de representação social mais ampla, tendo em vista que isso poderia lhes custar a vida.

Ainda sobre o CEE do Rio de Janeiro, mas sob outra perspectiva, Vasconcelos, Almeida e Peixoto (2017) analisaram a trajetória dessa instância colegiada no ínterim de 1975a 2014. Como resultado dessa análise, os autores apontam que o CEE em questão foi marcado por descontinuidades no que diz respeito às políticas, “[...] tendo como consequência que a condição de órgão de Estado seja quase imperceptível no cotidiano e nas proposições do colegiado que, hoje, normatizam a educação fluminense” (VASCONCELOS; ALMEIDA; PEIXOTO, 2017, p. 701).

Para os autores, é significativa a interferência política no CEE do Rio de Janeiro, tanto na sua configuração quanto na composição do colegiado. A grande maioria dos conselheiros é indicada pelo governador do Estado e pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj). Mesmo a legislação tratando sobre a necessária paridade entre Executivo, Legislativo e entidades representativas da sociedade civil, o peso da representatividade da sociedade política é muito maior. Conforme Vasconcelos, Almeida e Peixoto (2017), a Lei Nº 6.864, de 15 de agosto de 2014, elevou o CEE do Rio de Janeiro à condição de órgão de Estado (RIO DE JANEIRO, 2014). Todavia, essa forte interferência política e a falta de outras observações legais como menção a não interrupção de mandatos e de critérios para as indicações da sociedade política comprometem a garantia dessa condição.

Os autores ainda problematizam que, contraditoriamente, a desvinculação do CEE do Rio de Janeiro da Secretaria de Estado de Educação não conferiu maior autonomia ao órgão, mas permitiu mais proximidade com o Poder Executivo. Além disso, “[...] notadamente, manteve-se a prática de ouvir o secretário de Estado de Educação, tanto na composição do colegiado, como em qualquer assunto que diga respeito ao órgão normativo da educação fluminense”, e, ainda, “[...] todos os funcionários lotados no CEE/RJ são, majoritariamente, pertencentes aos quadros dessa Secretaria, bem como ela fornece os mecanismos básicos para o seu funcionamento, sem os quais é inviabilizada qualquer ação” (VASCONCELOS;

ALMEIDA; PEIXOTO, 2017, p. 714). Essas constatações demonstram a dependência do CEE do Rio de Janeiro ao Poder Executivo Estadual, e como essa situação confere ao CEE um caráter de órgão de governo e não de Estado, como foi possível perceber a partir da leitura do trabalho de Aquino (2009).

A guisa de conclusão, Vasconcelos, Almeida e Peixoto (2017) apontam que esses limites não são exclusividade do CEE do Rio de Janeiro. Respaldados em pesquisas sobre os CEEs de outras unidades federativas, os autores indicam que tanto o caráter normativo quanto a significativa influência da sociedade política são continuidades nos CEEs de todo o Brasil.

A dissertação de Grossi Júnior (2011) trata do regime de colaboração entre os órgãos normatizadores da educação brasileira. O autor assinala que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei Nº 9.394/1996 preconizam a cooperação entre as instâncias Federal, Estaduais e Municipais para a construção e a organização dos sistemas de ensino. Contudo, ambas as legislações não tratam de forma clara sobre como esse regime de colaboração deve se efetivar. Segundo Grossi Júnior (2011), a LDB de 1996 dá poucos indícios a esse respeito em seu Art. 5º, quando expõe a necessidade de cooperação entre estados e municípios para realizar o recenseamento da população, fazer chamadas públicas e zelar pela frequência escolar (GROSSI JÚNIOR, 2011). Entretanto, a Constituição Federal de 1988 aponta para a necessidade da criação de Leis Complementares que fixem normatizações para o regime de colaboração.

Levando em conta o exposto pela Constituição Federal de 1988, o autor evidencia a fragilidade dos instrumentos legais normativos para que essa cooperação se efetive, dado que os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino, os CEEs e os Conselhos Municipais de Educação, por meio dos seus representantes no Fórum Nacional dos Conselhos de Educação e na União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, “[...] têm assinado Pactos de Cooperação, Termos de Cooperação ou Cartas” (GROSSI JÚNIOR, 2011, p. 85).

Para o autor, é preciso um maior esforço para regulamentar o regime de colaboração a partir da criação de Leis Complementares, pois só depois do estabelecimento de uma legislação é que faria sentido a elaboração de termos, de cartas e de pactos de caráter mais orientador e com menor valor legal. Nesse sentido, o autor defende a necessidade de inclusão dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na LDB de 1996, fixando aspectos como objetivos, autonomia financeira e administrativa, eleição do presidente e composição que leve em conta diferentes segmentos sociais.

Grossi Júnior (2011, p. 86) também defende um processo formativo entre os membros dos CEEs e dos Conselhos Municipais de Educação que “[...] deve ser encarado em caráter de urgência pelo Fórum Nacional dos Conselhos e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação”. Conforme o autor, é preciso desmistificar relações de hierarquia que não deveriam existir entre os sistemas de ensino, sob o risco de não concretização desse regime de cooperação.

Ainda segundo Grossi Júnior (2011), a educação brasileira é marcada por processos de centralização e de descentralização que poderiam ser minimizados com o real estabelecimento de um regime colaborativo entre União, estados e municípios. O autor acredita que o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação é um avanço para a descentralização e um espaço importante de diálogo e de construção coletiva para a normatização desse tipo de regime.

Carvalho (2012) investigou a mediação do CEE de Goiás no processo de eleição de gestores das escolas estaduais no período de 2003 a 2010. O autor apresenta problemáticas sobre concepções de democracia em autores clássicos, como também sobre concepções de gestão e de administração escolar, além de desenvolver discussões acerca da educação no estado e de seu Conselho de Educação.

Como conclusões de sua pesquisa, Carvalho (2012, p. 181) evidencia que “[...] a participação da sociedade civil ainda é limitada e tributária do patrimonialismo goiano”, mas, ainda que pequena, essa participação da sociedade civil “[...] colocou o Conselho Estadual de Educação como ator social do processo de gestão democrática das escolas estaduais” (CARVALHO, 2012, p. 181). O autor identificou que a mediação do CEE de Goiás, no referido período, foi positiva, ao normatizar e conferir regularidade ao processo de eleição dos gestores das escolas estaduais. Contudo, trata-se de uma democracia incipiente, apenas no âmbito da formalidade, que carece de muitos avanços, uma vez que a gestão democrática ainda não foi assumida como uma prioridade.

Em outra produção que compõe o levantamento da produção, destaca-se Garrossino (2007), que analisou as contribuições de Dermeval Saviani como membro do CEE de São Paulo durante a década de 1980. O autor utilizou como fonte de pesquisa, além de livros autorais, os Pareceres nos quais o referido educador foi relator e entrevistas com ex-conselheiros.

Como considerações acerca dos resultados da pesquisa, o autor identificou que os materiais analisados remetem ao momento de reabertura política pós-ditadura e a necessidade de discutir a natureza da educação. Contudo, é significativa a limitação da atuação de Dermeval Saviani dentro do CEE se comparada à relevância de sua produção acadêmica, limitação que Garrossino (2007) atribui ao perfil técnico do CEE de São Paulo.

Dermeval Saviani procurou nas suas conversas no CEE-SP, como foi relatado, chamar a atenção dos Conselheiros para questões mais substantivas da educação como: qualidade do ensino, uma formulação mais sólida do corpo docente, melhoria das condições de trabalho dos professores, prioridade de atendimento educativo às camadas majoritárias da população. Estas eram também as preocupações de alguns outros Conselheiros, mas como era um órgão subordinado ao Executivo e por ele controlado, carecia de autonomia. (GARROSSINO, 2007, p. 88).

Em relação à composição do CEE de São Paulo na década de 1980, o autor identificou que os conselheiros, em geral, representavam instituições educacionais públicas e privadas, bem como editoras de livros e jornais. Para Garrossino (2007, p. 42), “[...] embora os componentes do CEE sejam pessoas da área educacional, eles são escolhidos por critérios políticos por parte do governador do estado, o que prejudica a legitimidade de participação”. O autor destaca, também, que os conselheiros eram notáveis intelectuais do campo educacional, mas com pouca vivência da prática escolar. Em relação à função do CEE de São Paulo naquele período, o autor apresenta a natureza normativa, consultiva e deliberativa prescrita nos documentos legais do órgão; destaca, porém, o caráter burocrático e de funcionalidade técnica do CEE, ao salientar que, a partir das análises empreendidas, se evidenciou que “[...] não houve debates de ideias, mas sim cumprimento da lei” (GARROSSINO, 2007, p. 87).

Hoff (2008) investigou os fundamentos educacionais da Revista *Criteria* entre os anos de 1964 e 1968, a partir da análise de 12 artigos publicados no folheto sob a autoria de membros do CEE do Paraná. Nas publicações da Revista, os “[...] conselheiros constataram fraco ensino no estado do Paraná; buscaram a causa do baixo rendimento; examinaram regimentos e estatutos dos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares; e elaboraram subsídios à educação, textos teóricos sobre o ensino e relatos” de suas experiências educacionais (HOFF, 2008, p. 283).

Como resultados da pesquisa, o autor depreendeu que os conselheiros atrelavam o desenvolvimento econômico ao educacional, defendendo a necessidade de uma educação de melhor qualidade para conferir ao estado um avanço no campo industrial. Os artigos indicaram posturas de combate a ideologias contrárias ao desenvolvimentismo e à visão da escola como reduto de salvação da moral e da economia. A partir de uma metodologia mais descritiva, Hoff (2008) apresenta os discursos dos conselheiros e aponta para a ausência de críticas a essa escola adequada ao desenvolvimento industrial na qualidade de reprodutora do modo de produção capitalista. Entretanto, considerando que a publicação dos artigos analisados por Hoff (2008) ocorreu no contexto ditatorial, entre os anos de 1964 e 1968, seria anacrônico pretender uma postura crítica dos conselheiros na Revista *Criteria*.

Dias (2010) investigou o processo de integração dos Institutos Isolados de Ensino Superior no estado de São Paulo. A autora apresenta uma breve contextualização histórica a respeito da expansão do Ensino Superior no estado em meados da década de 1950, apontando que as faculdades enviavam à Assembleia Legislativa os pedidos de credenciamento que eram encaminhados para o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo (USP). Com a criação do CEE de São Paulo, em 1965, os pedidos de credenciamento passaram a ser responsabilidade dele, o que não se configurou como uma grande mudança no processo de tomada de decisões, dado que, nesse período, o colegiado era composto essencialmente por professores da USP.

A autora destaca que, com a proliferação de cursos superiores e de instituições de ensino, o governo do estado julgou necessário um projeto de integração dessas entidades, o que culminou em tensões entre o governador, a Assembleia Legislativa e o CEE, visto que cada uma dessas instâncias tinha, em alguma medida, legitimidade nas decisões. Segundo Dias (2010), em 1964, o então governador do estado, Adhemar de Barros, solicitou ao CEE um estudo sobre a situação dessas instituições, que culminou no Anteprojeto de Lei acerca da criação de Universidades Regionais do Estado.

Lui (2007) problematiza as relações de poder no processo de implantação da disciplina de Ensino Religioso no Estado de São Paulo, de 1994 a 2006, apresentando o CEE como uma das instituições nesse campo de disputa. Como resultado dessa pesquisa, a autora apresenta que, no processo de normatização da disciplina, “[...] prevaleceu a visão de religião como parte da história e do contexto social e não como verdade” (LUI, 2007, p. 345), já que órgãos como o CEE, nesse caso específico, tiveram um peso político maior do que as igrejas cristãs representadas pelo Conselho de Ensino Religioso de São Paulo. No entanto, Lui (2007, p. 345) salienta que “[...] numa aparente contradição, o valor da Religião para a construção da cidadania inclui uma consideração etnocêntrica dos valores morais que o ER [Ensino Religioso] poderia transmitir e consolidar nos alunos”, uma vez que essa disciplina “[...] está calcada em valores cristãos que projetou para a totalidade das religiões”.

A dissertação de Pelisser (2008) analisou a atuação do CEE do Paraná durante o governo de Jaime Lerner, no interregno de 1995 a 2002. O autor evidenciou que o CEE contribuiu para a implementação de políticas educacionais com ênfase na privatização, dado que se omitiu ao não tomar posicionamento crítico sobre tais políticas, além de endossar medidas privatistas. Pelisser (2008) também explorou as relações de poder na escolha e na nomeação de conselheiros, apontando algumas das principais influências nesse processo de provimento dos cargos.

Para Pelisser (2008, p. 156), durante a década de 1980, o CEE do Paraná atuou como “consciência crítica do sistema de ensino” estadual, mas, durante o governo de Jaime Lerner, houve um grande retrocesso em relação a uma perspectiva democrática e o órgão foi tratado “como uma instância menor”. O autor evidencia que, nas vezes em que o CEE se posicionou contrário a algum projeto, “[...] o governo não recuou em nenhuma de suas políticas, o que colocou mais uma vez em xeque o papel e a autonomia do Conselho” e demonstrou o “[...] caráter antidemocrático e impositivo da SEED que legislou por sobre o CEE/PR” (PELISSER, 2008, p. 156). O autor também denuncia que, durante o segundo mandato de Lerner – de 1995 a 2002 – a atuação da SEED suprimiu as atividades do Conselho, o que pode ser verificado pelo “[...] número de Deliberações produzidas pelo CEE/PR neste ano, apenas cinco, o menor entre os oito anos pesquisados” (PELISSER, 2008, p. 158).

Ainda conforme o autor, o CEE “[...] incorporou a defesa dos interesses privatistas levadas a cabo pelo Governo Lerner, à medida que paulatina e progressivamente declinou

da responsabilidade de organizar, formular e avaliar as políticas educacionais”(PELISSER, 2008, p. 157), para cada vez mais se tornar um órgão burocrático, subordinado ao Poder Executivo. Essa incorporação do ideário do governo foi facilitada pela manipulação do processo de composição dos membros do Conselho, que, dentre outras estratégias, promulgou a Lei N° 12.551/1999 (PELISSER, 2008), que possibilitou mais de uma recondução ao cargo de conselheiro. “Tal manobra permitiu que conselheiros acumulassem mais de duas décadas de permanência no Conselho, o que transgride no mínimo o critério do bom senso” (PELISSER, 2008, p. 157). Dessa feita, o autor considerou a atuação do CEE do Paraná, no período de 1995 a 2002, “[...] como apêndice importante dos interesses vigentes no governo do Estado do Paraná que por sua vez atendeu às demandas do movimento maior do capital” (PELISSER, 2008, p. 157). O autor encerra suas conclusões sobre a pesquisa apontando que a indicação dos conselheiros, quase que exclusivamente por critérios do próprio governador, demonstra o caráter antidemocrático da gestão estadual, na medida em que deixa de fora do processo decisório importantes segmentos que defendem a educação pública.

A análise da produção sobre CEEs indica que os processos democráticos no interior de tais órgãos são limitados e as discussões e as decisões tomadas, na maioria das vezes, são vinculadas aos interesses do Poder Executivo. No entanto, as fragilidades destacadas nas produções analisadas podem colaborar para a luta por espaços de participação e de representação social, visto que tais espaços colegiados devem ser essenciais para o pleno exercício da democracia e para a defesa da educação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa sobre CEEs sinaliza a importância de espaços democráticos priorizarem a atuação popular com vistas à superação de práticas elitistas que marcam a configuração de tais espaços. Por isso, tanto a possibilidade de extinção de muitos Conselhos quanto à revogação da Política Nacional de Participação Social e do Sistema Nacional de Participação Social precisam ser vistos como alertas ao exercício democrático e severamente combatidos nos espaços sociais e políticos.

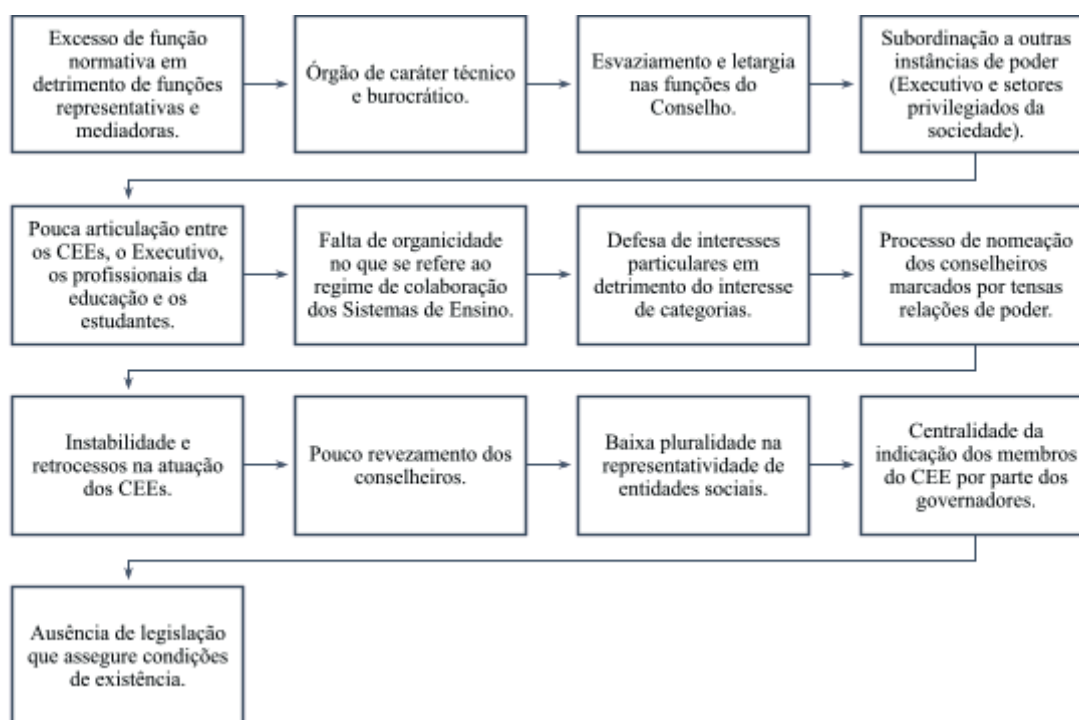
Os CEEs no Brasil têm história. Seus embriões foram os conselhos provincianos de educação, ainda na época do Império, os quais foram precursores dos demais Conselhos de Educação no país. No que diz respeito aos marcos legais, os CEEs – próximos do formato que conhecemos hoje – foram mencionados pela primeira vez na legislação nacional com a Constituição Federal de 1934, negligenciados pelas Cartas Magnas posteriores, retornaram à pauta legal com as Leis N° 4.024/1961 e N° 5.692/1971, e, mais uma vez tornaram a ser ignorados até serem lembrados na Lei N° 13.415/2017.

Esse vácuo não ocorre apenas no âmbito legal, mas também fica evidente na produção acadêmica sobre a temática. Há poucos trabalhos sobre os CEEs e os que existem não

tratam da instituição dos CEEs de forma a sistematizar como esse tipo de Conselho opera. Os poucos trabalhos existentes têm como foco a história de CEEs de unidades federativas específicas.

A partir da revisão de literatura, foi possível verificar muitas das fragilidades, conforme expressas na Figura 1.

Figura 1 – Limitações acerca dos Conselhos Estaduais de Educação evidenciadas pela revisão de literatura



Fonte: Extraída de Jensen (2021, p. 100).

Para concluir, o estudo da produção acadêmica sobre os CEEs evidenciou que a função deliberativa é comumente dependente dos interesses de setores sociais privilegiados. A função representativa deixa a desejar, pois os representantes da sociedade política têm muito mais assentos. O excesso da função normativa esvazia o sentido do órgão na qualidade de uma instância colegiada. Sua natureza pode ser considerada muito mais técnico-burocrática do que orgânica em relação às demais instâncias na organização da educação estadual. No que diz respeito à composição e à escolha dos conselheiros, a literatura acadêmica aponta para a significativa intervenção do Poder Executivo na figura dos governadores dos estados e as manobras para a manutenção na recondução dos conselheiros que engessam a diversidade e o debate, privilegiando posturas conciliadoras e pouco expressivas.

Embora os espaços democráticos, no interior dos Conselhos de Educação, se mostrem limitados, a defesa de sua manutenção e da ampliação de representação da classe trabalhadora precisa ser retomada, pois a democracia não é algo dado automaticamente

por meio de previsão legal ou de discursos vazios, mas precisa se constituir em processo permanente de vida, de forma a contribuir que toda a sociedade usufrua de seus efeitos e, assim, se torne justa, livre e igual. Só assim, outra forma de vida deixa de ser possibilidade e se torna realidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. G. **Políticas educacionais pós-fusão: a construção do CEE/RJ (1975-79)**. 2009. 129 f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. Apresentação. **Conselho Estadual de Educação**, Salvador, 2020a. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>. Acesso em: 8 maio 2020.

BAHIA. **Lei Nº 172, de 25 de maio de 1842**. Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos, Presidente da Província da Bahia. Faço saber á todos os seus Habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou [...]. Salvador: Secretaria do Governo da Bahia, [2020b]. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 8 maio 2022.

BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas de gestão para a Educação Básica (1999-2014)**. 2015. 252 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BIGARELLA, N.; OLIVEIRA, R. T. C. de. A trajetória histórica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: organização, composição e representatividade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 184-211, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i1.8645890>

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 38, de 4 de abril de 1935**. Define crimes contra a ordem política e social. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1935]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0038.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 8.243, de 23 de maio de 2014**. Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em:

Conselhos Estaduais de Educação e Democracia...

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

CARVALHO, S. D. de. **A mediação do Conselho de Educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de Educação Básica (2003 a 2010)**. 2012. 242 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

DIAS, M. T. De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os institutos isolados do ensino superior do Estado de São Paulo. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 221-237, 2010.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Ampliação do ensino fundamental na região Sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 223-247, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698129093>

ELIAS SOBRINHO, S. **Papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba como órgão normativo do sistema de ensino no período de 1962-2002**. 2007. 264 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300006>

GARCIA, K. C. de L. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais – 1995-2002**. 2004. 116 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

GARROSSINO, S. R. B. **A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987)**. 2007. 94 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

GOHN, M. da G. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GROSSI JÚNIOR, G. G. **O regime de colaboração entre os órgãos normatizadores da educação brasileira**. 2011. 93 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

HOFF, D. Os fundamentos educacionais da Revista Criteria – 1964 a 1968. **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 2, p. 283-304, jul./dez. 2008.

JENSEN, K. C. Limites e possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação em tempos de pandemia. 2021. 219 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

LIRA, A. T. do N. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LUI, J. de A. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200006>

OLIVEIRA, R. de F.; SOUZA, D. B. de; CÂMARA, A. P. Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 669-690, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623666162>

PELISSER, J. B. **O Conselho Estadual de Educação na era Lerner: secundação e coonestação das políticas para a escola paranaense**. 2008. 192 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v2i3.15020>

RAGGIO, A. Z. Considerações sobre o caráter dos Conselhos e o princípio constitucional da soberania popular. **Caderno IPARDES**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 15-37, jul./dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 6.864, de 15 de agosto de 2014**. Altera dispositivos da Lei Nº 4.528, de 28 de março de 2005, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, [2014]. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/133902336/lei-6864-14-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 25 maio 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SILVA, F. *et al.* Políticas sociais no Brasil – participação social, conselhos e parcerias. In: JACCOUD, L. (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 373-408.

Conselhos Estaduais de Educação e Democracia...

VALLE, I. R. **Burocratização da educação**. Um estudo sobre o conselho estadual de educação do estado de Santa Catarina e seu papel na política de expansão do ensino de segundo grau. 1991. 349 f. (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

VASCONCELOS, M. C. C.; ALMEIDA, N. N.; PEIXOTO, L. F. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro: heranças, marcos legais e limites políticos de um órgão do Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 701-720, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501290>

ZANETTI, R. B. F. A trajetória dos conselhos de educação e a democratização do ensino. In: AMOSTRAACADÊMICA UNIMEP, 5., 2007, Piracicaba. **Anais eletrônicos** [...]. Piracicaba: Unimep, 2007. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/5/11.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

AS CONTRIBUIÇÕES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

THE CONTRIBUTIONS OF THE SELF-EVALUATION COMMITTEE IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF A FEDERAL INSTITUTE OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

CONTRIBUCIONES DE LA COMISIÓN PROPIA DE EVALUACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE UN INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Joelma dos Santos Bernardes¹

<https://orcid.org/0000-0002-5769-9364>

Resumo: O objetivo do estudo é identificar as contribuições para a gestão educacional dos relatórios de Autoavaliação Institucional produzidos pela Comissão Própria de Avaliação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O percurso metodológico dá-se à luz do arcabouço legal-normativo referente à política de avaliação da Educação Superior, direcionada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tendo como base a Lei nº. 10.861/2004, que constitui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e a Lei nº. 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito do sistema federal de ensino. Para tal, será analisado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Ademais, são utilizados como procedimentos: estudo bibliométrico, revisão da literatura educacional e pesquisa documental. Ao final do estudo, busca-se como resultado identificar quais foram as contribuições que as Comissões apresentaram para a gestão educacional do Instituto.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Autoavaliação institucional. Políticas públicas de avaliação educacional. Tomadas de decisões institucionais.

Abstract: The objective of the study is to identify the contributions to educational management of the Institutional Self-Evaluation reports produced by the Self-Evaluation Committee of a Federal Institute of Education, Science and Technology. The methodological approach is based on the legal-normative framework referring to the policy of evaluation of Higher Education, directed to the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), based on the Law No. 10.861/2004, which constitutes the National System for Evaluation of Higher Education (Sinaes), and the Law No. 11.892/2008, establishing the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education that created the Federal Institutes of Education, Science and Technology, under the federal education system. To this end, the Federal Institute of Education, Science and Technology

1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8235977620512681>. E-mail: joelma.santos833@gmail.com

As contribuições da comissão própria de avaliação...

of São Paulo (IFSP) will be analyzed. Furthermore, the following procedures are used: bibliometric study, educational literature review, and documentary research. At the end of the study, it is sought as a result to identify which were the contributions that the Commissions presented for the educational management of the Institute.

Keywords: Professional and technological education. Institutional self-evaluation. Public policies of educational evaluation. Institutional decision-making.

Resumen: El objetivo del estudio es identificar las contribuciones para la gestión educativa de los informes de Autoevaluación Institucional producidos por la Comisión Propia de Evaluación de un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. El derrotero metodológico se despliega a la luz de la estructura legal-normativa relativa a la política de evaluación de la Educación Superior, dirigida a los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs), con base en la Ley nº. 10.861/2004, que constituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes); y la Ley nº. 11.892/2008, que instituye la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, que creó los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología en el ámbito del sistema federal de enseñanza. Para ello, se analizará el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP). Asimismo, se utilizan como procedimientos: estudio bibliométrico, revisión de la literatura educativa e investigación documental. Al final del estudio se busca como resultado identificar cuáles fueron las contribuciones que las Comisiones presentaron para la gestión educativa del Instituto.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica. Autoevaluación institucional. Políticas públicas de evaluación educativa. Tomas de decisiones institucionales.

1. INTRODUÇÃO

O ato de avaliar a educação superior para que se obtenha indicador de qualidade é uma prática recorrente no campo educacional. Em décadas anteriores, processos de avaliação de desempenho institucional e de autoavaliação ocorreram de forma descentralizada e alguns sistematizados, entre os quais pode-se citar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993; o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995; e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2005.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é constituído a partir da Lei nº 10.861/2004. Nele é previsto que cada Instituição de Ensino Superior (IES), pública, privada e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), constitua a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). A Comissão tem a finalidade de conduzir e de sistematizar a autoavaliação institucional em forma de relatório e encaminhá-lo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nesse sentido, à medida que a CPA é constituída na instituição, há um conjunto de ações a serem implementadas pela IES. Uma das atividades de destaque é a sensibilização da comunidade acadêmica, pois esta medida pode promover a participação da comunidade nos processos de autoavaliação institucional. Uma das competências que a CPA pode desenvolver em IES é instituir a cultura de avaliação, por meio da sensibilização e da participação dos atores institucionais. Isso se reforçou a partir da publicação das Diretrizes para Avaliação da Educação Superior pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação

Superior (CONAES). Ademais, a legislação direciona que a composição da CPA deve ter a participação de representante da comunidade acadêmica e da comunidade externa, sem determinar a quantidade de membros.

Nesse sentido, transitavam no campo discursos políticos de que é preciso avaliar a oferta do ensino, da pesquisa, da extensão, da estrutura física e organizacional, do desempenho acadêmico, tecnológico e profissional, do planejamento institucional, da gestão e de demais aspectos estruturais, organizacionais e administrativos que fazem parte da realidade social das instituições escolares (nível básico, médio e superior) (BERNARDES, 2018; 2019).

Assim, os IFs estão sujeitos ao arcabouço jurídico-normativo de processos de avaliação, regulação e supervisão promovidos pelos SINAES, com a obrigatoriedade de constituição de CPAs em seus *campi*. Os IFs têm como característica a oferta da educação profissional, tecnológica, técnica de nível médio, educação básica, licenciatura e bacharelado. Portanto, uma grande variedade de curso, portanto, com especificidade educacional no que se refere à organização acadêmica dos níveis de ensino, com também nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Inclusiva, Educação a Distância e Técnico e Tecnológico, o que reflete também na gestão institucional e financeira. Deste modo, para tal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Carlos (IFSP), é locus da pesquisa.

Com base no exposto, o objetivo do presente texto é responder ao desafio de identificar contribuições para a gestão educacional dos IFSP, *campus* São Carlos, a partir dos relatórios de Autoavaliação Institucional publicados nos anos de 2019 a 2022. Para tal, a metodologia utilizada na investigação inclui pesquisa documental, revisão bibliográfica e estudo bibliométrico aplicado na análise textual discursiva.

Com isso, o presente texto está organizado em três momentos. O primeiro é a introdução. O segundo, o desenvolvimento da investigação. E, por fim, as considerações finais são apresentadas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A proposta de reforma universitária, a partir de 2003, fortificou a construção de um corpo legislativo a respeito da expansão do ensino superior público, mais especificamente, da Rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito do sistema federal de ensino (SILVA; INACIO FILHO, 2016b).

No desenvolvimento da proposta de reforma, um anteprojeto de lei foi encaminhado para discussão vários agentes educacionais de diversos setores da sociedade vinculados à

As contribuições da comissão própria de avaliação...

educação superior do Brasil. A discussão deu-se em audiências públicas coordenadas por agentes políticos vinculados ao Ministério da Educação. Até a terceira versão do anteprojeto de lei, houve a participação dos vários agentes nas discussões, debates e proposições para a formulação da reforma universitária (BRASIL, 2004; MANCEBO, 2004; SGUISSARDI, 2006). Após o anteprojeto de lei ter sido encaminhado ao Ministério da Fazenda e do Planejamento, a quarta versão recebeu modificações diferentes e significativas em relação àquelas que estavam sendo debatidas e discutidas na fase anterior (MANCEBO, 2004; SGUISSARDI, 2006).

No que se refere às propostas para a avaliação da educação superior, Mancebo (2004) relata que, dentre os sete tópicos que amparavam a reforma universitária, um dos primeiros a serem discutidos foi a avaliação da educação superior. A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) foi nomeada para conduzir as discussões acerca da avaliação da educação superior. A CEA era presidida por José Dias Sobrinho, que havia participado da elaboração e da implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, além de ser criador e editor-chefe da Revista de Avaliação da Educação Superior, produzida pela Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) (MANCEBO, 2004; ROTHEN; BARREYRO, 2011). Mancebo (2004) salienta que a proposta de reforma universitária estava de acordo com a agenda educacional e com as reformulações política e econômica pelas quais o Brasil passava. Dentre as análises feitas, a pesquisadora apontou o desenvolvimento de um sistema de avaliação alicerçado na perspectiva produtivista empresarial, com mecanismos e instrumentos que visam à classificação e ao ranqueamento: com isso, fomentando a competição entre as IES.

Diante desse contexto histórico do anteprojeto de lei para a reforma universitária, Sguissardi (2006) elucida que, apesar de a proposta revogar três leis e alterar outras cinco, não se caracterizava como sendo uma reforma universitária, mas sim como sendo um desdobramento das políticas implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Sguissardi (2006, p. 1024) salienta que os marcos regulatórios, em grande medida, assemelham-se com “teses disseminadas mundialmente por instituições e organismos multilaterais (BM, BID, OMC, e Consenso de Washington) e por órgãos e institutos universitários no país (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP –NUPES...]”. O pesquisador ainda explana, a esse respeito, que o modelo de ensino superior em discussão está de acordo com o executado na Comunidade Econômica Europeia e que, além de ser utilizado no Brasil, ele é usado em outros países da América Latina.

A reforma universitária não ocorreu efetivamente. Fazendo uso da expressão de Cunha (2003), o que se deu foi uma normatização fragmentada. Sguissardi (2006) já alertava a respeito disso, ao afirmar que para uma efetiva reforma seria preciso não apenas uma lei, já que mesmo com os três anteprojetos que foram expostos em discussão com a sociedade civil, o que ocorreu foi apenas o início de um processo, que, ao final, se rendeu

aos mecanismos do mercado educacional. Os marcos histórico-normativo e político do contexto foram: Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes; Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que trata sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que revogou a Medida Provisória (MP) nº. 213, de 10 de setembro de 2004, além de alterar a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI); Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que caracterizava a educação a distância como modalidade didática pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorressem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, que foi revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que estabelece normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública e; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, entre outros dispositivos legais de menor hierarquia normativa (LÉDA; MANCEBO, 2009; MANCEBO, 2004; ROTHEN; BARREYRO, 2011; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005; SILVA, 2016c; SILVA; INACIO FILHO, 2016a, 2016b; SGUISSARDI, 2006).

No que se refere à avaliação educacional, o Sinaes foi criado em 2004 com a finalidade de garantir um processo nacional de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de estudantes, por meio dos seus três eixos estruturantes: 1) Avaliação Institucional por meio da avaliação externa, com visita in loco, e da autoavaliação institucional conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); 2) Avaliação de Curso; 3) Enade. A intenção era que os resultados dos processos de avaliação do Sinaes nas IES públicas e privadas fornecessem subsídios para as políticas de regulação e de supervisão da educação superior, em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2004; 2008; 2017).

A Lei do Sinaes determina que cada IES pública e privada tenha a sua CPA, com a finalidade de conduzir, sistematizar e informar os processos de avaliação interna (BERNARDES; ROTHEN, 2015, 2016; BRASIL, 2004). Convém dizer que a autoavaliação institucional, conduzida pela CPA, ocorre no âmbito do sistema federal de ensino, portanto, em universidade, centro universitário, faculdade, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, centros federais de educação tecnológica, universidades tecnológicas, e em escolas técnicas em que haja a oferta de curso superior (licenciatura, bacharelado ou tecnologia).

A autoavaliação institucional pode propiciar o aprimoramento dos processos de planejamento e gestão institucional, além de contribuir para a melhoria da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão. Contudo, Rothen e Bernardes (2015) alertam que os relatórios de CPAs não devem se restringir apenas à prestação de contas ao Estado, por meio da confecção de relatórios de autoavaliação para cumprir uma deter-

As contribuições da comissão própria de avaliação...

minação legal. Os relatórios de CPAs podem desvendar e revelar avanços da gestão e do planejamento institucional por meio de ações de melhoria na comunidade acadêmica, assim como, na mesma proporção, podem apontar falhas simultâneas tomadas de decisões errôneas e até retrocesso na gestão e planejamento institucional. Nesse sentido, um gestor que atende à perspectiva da regulação e do controle do Estado enfraquece a comunidade acadêmica de participar, de forma democrática, das tomadas de decisão dentro da instituição por meio da autoavaliação institucional com gama de instrumentos e formas para coletas de dados (SANTOS, 2014).

No que se refere aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, eles passaram por uma significativa expansão nos últimos anos, cabendo mencionar que até o ano de 2002 havia 140 escolas técnicas. Já no ano de 2016, foram mais de 500 novas unidades que ofertaram a educação profissional (BRASIL, 2016).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem, como peculiaridade, educação superior, básica e profissional, são pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, além de haver a junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Mediante isso, ocorreram transformações durante a trajetória de normatização da estrutura organizacional dos Institutos Federais para adequá-los às demandas organizacionais, estruturais do planejamento, da gestão institucional em diálogo com a realidade social (SILVA; KERBAUY, 2015).

Em relação aos IFs, eles passaram por uma significativa expansão nos últimos anos. Esse período recente pode ser caracterizado em três fases. A primeira fase do plano de expansão “previu a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação [...]” (BRASIL, 2016). Sendo que até o ano de 2002 havia 140 unidades técnicas. Na segunda fase, houve a expansão para 150 unidades federais de educação tecnológica, sendo que as distribuições delas se davam nos 26 estados e no Distrito Federal. Já a terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica ocorreu em 2011, com a criação de 208 novas unidades até 2014 (BRASIL, 2016).

A Rede Federal de Educação Profissional, por meio do inciso 1º do art. 2º da Lei nº 11.892/2008, segue a mesma determinação da regulação, da avaliação e da supervisão das demais instituições de educação superior, equiparando-se às universidades federais. Ademais, os institutos que tenham cursos de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico na modalidade presencial e/ou a distância na fase de renovação de reconhecimento, devem protocolizar seus pedidos regulatórios na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Dessa forma, os processos de avaliação institucional e de regulação nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia podem vir

a delinear a organização e (re) distribuição da oferta de curso para a educação profissional e tecnológica.

Fernandes (2018), ao realizar uma revisão bibliográfica utilizando o descritor “Institutos Federais”, salienta que dentre os dados evidenciados está a estrutura complexa da organização administrativa no que se refere à pedagogia que os IFs utilizam. Mesmo havendo a proposta da verticalização conforme é trazido no parágrafo III do art. 6º da Lei nº 11.892/2008 que trata das finalidades e características dos Institutos Federais, que se dá pela oferta da Educação Básica por meio dos cursos médio, médio-técnico, técnico integrado e subsequente, do Ensino Superior, a estrutura favorece a constituição de um sistema complexo devido a abarcar os dois níveis de ensino do sistema brasileiro educacional. A seguir é citada o Quadro 1, elaborado por Fernandes (2018), que apresenta a revisão bibliográfica concernente ao descritor “Institutos Federais” em sua investigação.

2.2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

A Rede Federal de Educação Profissional é composta: por 38 IFs em todos os estados e no Distrito Federal; 1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet); 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e Colégio Pedro II e seus respectivos *campus*. Isto equivale a 659 unidades em funcionamento em todo o país. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2016; 2019).

De 2008 a 2017 foram publicados legislações e atos normativos referentes à Rede Federal, dentre os quais pode-se destacar as Leis nº. 11.892/08 e nº. 12.772/12 e a Nota Informativa nº. 144/2014 (CPRSC/DDR/SETEC), que teve a finalidade de discorrer acerca da necessidade de padronização na construção dos regulamentos e construção de Banco de Avaliadores para as avaliações externas realizadas pelo Sinaes nos atos normativos da avaliação e da regulação do ensino superior (BRASIL, 2016; 2019).

Dentro do recorte investigativo da Rede Federal, o IFSP campus São Carlos foi o objeto da pesquisa para compreender como as políticas educativas de avaliação foram manifestas na realidade local.

2.3 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

A história o IFSP remota desde o começo do século XX, mais precisamente em 1909, quando era a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, que ao longo do tempo, passou por mudanças administrativas, de nomeclaturas e organizacionais, mas sempre voltadas para a oferta de ensino público com qualidade.

As contribuições da comissão própria de avaliação...

Em 2008, a Escola Técnica Federal de São Paulo e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo passaram a ser Instituto Federal, a partir da Lei nº 11.892/2008 com a finalidade da oferta de serviços educacionais destinados à formação profissional e tecnológica, à distância e à educação de jovens e adultos, em diferentes níveis (básico, técnico e superior). O ensino ofertado nos IFs são de forma articulada (integrado, concomitante e subsequente) e modalidade (IFSP, 2019).

Conforme está exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2019, entre os anos de 2009 e 2013 ocorreu a inauguração de mais campus no IFSP, cabendo mencionar que ele ficou composto da seguinte maneira: 1) Araraquara; 2) Assis (Núcleo Avançado); 3) Avaré; 4) Barretos; 5) Birigui; 6) Boituva; 7) Bragança Paulista; 8) Campinas; 9) Campos do Jordão; 10) Capivari; 11) Caraguatatuba; 12) Catanduva; 13) Cubatão; 14) Guarulhos; 15) Hortolândia; 16) Ilha Solteira (*campus* avançado); 17) Itapetininga; 18) Itaquaquecetuba; 19) Jacareí; 20) Jundiaí (*campus* avançado); 21) Matão; 22) Piracicaba; 23) Pirituba; 24) Presidente Epitácio; 25) Registro; 26) Salto; 27) São Carlos; 28) São João da Boa Vista; 29) São José dos Campos; 30) São Miguel Paulista (*campus* avançado); 31) São Paulo; 32) São Roque; 33) Sertãozinho; 34) Sorocaba; 35) Suzano; 36) Tupã (*campus* avançado); 37) Votuporanga (IFSP, 2019).

Neste universo de campi que compõem o IFSP, o presente texto dedicou-se ao estudo esmiuçado do *campus* de São Carlos, na cidade de mesmo nome.

2.4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CAMPUS SÃO CARLOS

No que se refere à implantação, o *campus* São Carlos do IFSP foi criado com autorização através da Portaria nº 1.008, de 29 de outubro de 2007, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União em 30 de outubro de 2007. O efetivo funcionamento deu-se com a parceria de utilização racional de recursos materiais com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Prefeitura da cidade de São Carlos (IFSP, 2014).

As atividades acadêmicas tiveram início no ano de 2009, com 169 estudantes matriculados no curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, distribuídos em 4 turmas no período noturno. Atualmente, é oferecida educação profissional e tecnológica com essas opções:

- Cursos técnicos integrados, concomitante e Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 - » Técnico Manutenção de Aeronaves Célula.
 - » Técnico Manutenção de Aeronaves Motores.
- Cursos de graduação bacharelado, licenciatura e tecnólogo
 - » Tecnólogo em Processos Gerenciais.
 - » Tecnólogo em Gestão Financeira.
 - » Engenharia Aeronáutica.

- » Licenciatura em Informática.
- Cursos PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA, instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.)
 - » Assistente Administrativo.
 - » Auxiliar de Recursos Humanos.
 - » Auxiliar Financeiro.
 - » Operador de máquinas de usinagem convencionais.
 - » Ajustador Mecânica.
 - » Variado.
- Curso de pós-graduação (*lato e stricto sensu*)
 - » Especialização em Desenvolvimento para Dispositivos Móveis.
- Cursos a distância
 - » Técnico em Administração.
 - » Técnico em Marketing.
 - » Técnico Eletrônica.
 - » Técnico Segurança do Trabalho.
- Curso de extensão
 - » Variados

2.5 METODOLOGIA

A pesquisa documental tem como característica analisar materiais que ainda não receberam tratamento ou que receberam pouco estudo. Possibilita ao pesquisador obter informações relevantes em determinadas etapas do trabalho e até evidenciar temas e problemas não investigados. Os documentos que serão analisados do IFSP, campus São Carlos, são: Atas; Informativos da Reitoria; Pautas de Reunião; Plano de Desenvolvimento Institucional; Portarias; Projeto Pedagógico de Cursos; Projeto Pedagógico Institucional; Matrizes Curriculares; Relatórios de Avaliação Externa; Relatórios Setoriais; Relatórios Anuais de Atividades; Resoluções; e Relatórios de Autoavaliação Institucional. O período de investigação será do momento de implantação do referido Instituto até o ano de 2016.

A revisão da literatura da área educacional, denominada por Alves (1992) de revisão bibliográfica, permite situar o campo teórico da avaliação educacional com a finalidade de elucidar o caminho da pesquisa e sanar as lacunas que possam vir a surgir. Alves (1992, p. 54) afirma que a boa revisão bibliográfica favorece a pesquisa “desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”.

O estudo bibliométrico permite realizar a análise qualitativa a partir dos indicadores quantitativos levantados, também chamados de dados. Além desse fator, o uso do estudo bibliométrico em pesquisa possibilita uma maior abrangência de conhecimento dentro do

As contribuições da comissão própria de avaliação...

campo investigativo, além de permitir ao investigador saber quais são os precursores de determinado campo científico e quais os temas que ainda não foram investigados. O estudo bibliométrico permite retratar o grau de desenvolvimento das áreas do conhecimento, além de exercer função relevante na análise da produção e da qualidade científica e acadêmica, à medida que são identificados conceitos, temas, abordagens etc., por meio do estudo das citações (BERNARDES, 2018; SILVA, HAYASHI, HAYASHI, 2011; VANTI, 2002; FONSECA, 1986).

Para Gatti (2001), a análise qualitativa, assim como a quantitativa, tem vantagens, mas também apresenta limites e fragilidades. Colaborando com essa discussão, André (1983) destaca que existe uma série de fenômenos que podem fragilizar a análise qualitativa. Compete ao pesquisador estar atento ao desenvolvimento da investigação para que não fuja ao tema e, ao mesmo tempo, aprofunde as análises, pois há limites e cuidados a serem aplicados na investigação. Assim, André (1983) chama a atenção a respeito da necessidade de verificar os conjuntos de questões iniciais para a coleta de dados, ou seja, os critérios investigativos. À medida que os dados são coletados, pode ocorrer a necessidade de o pesquisador reformular ou aprimorar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A partir do levantamento dos dados quantitativos, por meio do estudo bibliométrico, aplicados na pesquisa documental e na revisão bibliográfica, os mesmos serão analisados com enfoque qualitativo, tendo como base epistêmica a sociologia da avaliação. Afonso (2009) esclarece, a partir da Sociologia da Avaliação, que a avaliação educacional possibilita um amplo campo teórico-conceitual, pois leva em conta “predominantemente factores históricos, sociais, culturais, políticos ou económicos” (AFONSO, 2009, p. 9). Com base nessa perspectiva sociológica da avaliação, é possível discutir as várias modalidades de testes standardizados, cabendo destacar os modelos de avaliação normativa, criterial e formativa (AFONSO, 2009).

Este trabalho valeu-se também do estudo bibliométrico aplicado à análise textual discursiva. Primeiramente, uma planilha excel foi criada para desenvolver o estudo bibliométrico entre o período de 2019 a 2022. Depois, o ciclo analítico da análise textual discursiva foi aplicado aos descritores identificados no estudo bibliométrico. Tendo como recorte para uma quantidade viável de descritores para a investigação. Nesse sentido, os descritores tiveram como critérios de inclusão e exclusão serem voltados para a gestão institucional dos IFSP. Para isso, o estudo bibliométrico permitiu identificar quais foram os indicadores de maior abrangência de conhecimento dentro dos campi focalizados com a gestão. Assim, o estudo bibliométrico viabiliza retratar o grau de desenvolvimento das áreas do conhecimento, além de exercer função relevante na análise da produção e da qualidade científica e acadêmica, à medida que são identificados conceitos, temas, abordagens etc., por meio do estudo das citações (SILVA, HAYASHI, HAYASHI, 2011; VANTI, 2002; FONSECA, 1986). Em seguida, a análise textual discursiva permitiu categorizar os descritores em unidades analíticas para compor um ciclo, que pode ser compreendido da seguinte forma: 1) des-

montagem do texto, caracterizando como processo de unitarização referentes aos enunciados levantados; 2) estabelecimento de relações, que é a caracterização das unidades de base; 3) captação de novo emergente, que é a compreensão renovada em um sistema complexo e auto-organizado; 4) processo auto-organizador, sendo momento de composição dos elementos racionalizados e planejados (MORAES; GALIAZZI, 2007).

2.6 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A CPA do IFSP *campus* São Carlos apresenta em seu projeto de avaliação institucional que um dos objetivos é avaliar a instituição como uma totalidade integrada, que se pode apreender uma análise global, o que possibilita elementos das dimensões avaliadas para a gestão institucional. Neste sentido, a operacionalidade das ações com os objetivos específicos está na geração de conhecimento para a tomada de decisão dos dirigentes visando à melhoria contínua da oferta de serviço de educação superior profissional e tecnológica.

Foram analisados três relatórios de Autoavaliação Institucional produzidos pela Comissão do IFSP *campus* São Carlos, tendo como critério de seleção os três últimos documentos desse tipo que foram elaborados, para compreender as adequações referentes à Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065/2014, que dá sugestões de como pode ser o relatório de autoavaliação institucional.

Nesse sentido, a primeira análise que pode ser realizada nos relatórios é sobre a estrutura organizacional. Se ela seguiu a sugestão de roteiro para a elaboração, os resultados podem ser vistos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Estrutura dos relatórios, conforme sugestão da nota técnica nº 065/2014

| Sugestões | Relatório 2019 | Relatório 2020 | Relatório 2021 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. Introdução | evidenciado | evidenciado | evidenciado |
| 2. Metodologia | evidenciado | evidenciado | evidenciado |
| 3. Desenvolvimento | não evidenciado | evidenciado | evidenciado |
| 4. Análise de dados | evidenciado | não evidenciado | evidenciado |
| 5. Informações | evidenciado | evidenciado | não evidenciado |
| 6. Ações previstas com base nas análises | não evidenciado | não evidenciado | evidenciado |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Segundo Bernardes (2018), uma das inquietações que as IES privadas representavam frente à ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior) era a necessidade de definição nos instrumentos para a autoavaliação institucional, com isso, a produção dos relatórios. Isto porque, quando ocorria avaliação *in loco*, os relatórios eram mal compreendidos pelos avaliadores, e que, em alguns momentos, poderiam ser desconsiderados total ou parcialmente, gerando instância recursal na Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Neste sentido, a CTAA tem atribuição de apreciar

As contribuições da comissão própria de avaliação...

as manifestações dos recursos, sejam eles: a manutenção, a reforma, a anulação e até mesmo o não conhecimento do recurso do parecer da avaliação *in loco*.

Desse modo, a estrutura de relatórios referentes à Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065/2014, se bem aplicada pelas IES, seria fonte de informações pertinentes aos avaliadores externos, evitando-se, assim, instância recursal na CTAA, bem como apontam os estudos de Bernardes (2018). Assim, as diretrizes para a elaboração possibilitam às Comissões definirem as especificidades da versão parcial e da versão integral e, assim, ter clareza das dimensões e dos limites dos processos de avaliação e de regulação do ensino superior. Cabe mencionar que cada CPA tem autonomia para produção e publicação de seu relatório, contudo, os elementos construtivos para a estrutura do relatório facilitam o uso do mesmo para a gestão institucional nos processos de regulação, supervisão e avaliação.

Na parte da introdução, cabe destacar o item participação em todos os relatórios. Os dados podem ser lidos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Participação do *campus* São Carlos na Avaliação Institucional

| | 2019 | | | 2020 | | | 2021 | | |
|-------------------------------|-------|--------|------|-------|--------|------|-------|--------|-------|
| | aptos | Adesão | % | aptos | adesão | % | aptos | adesão | % |
| Discente | 1200 | 226 | 18,8 | 230 | 119 | 51,6 | 638 | 137 | 21,47 |
| Docente | 42 | 24 | 57,1 | 76 | 62 | 81,1 | 85 | 61 | 71,76 |
| Técnico-administrativo | 85 | 69 | 81,1 | 24 | 17 | 70,8 | 41 | 24 | 58,54 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos relatórios, 2022.

É importante ressaltar, nos dados apresentados no Quadro 2, o termo aptos, pois é termo que tem variação na quantidade devido à condição que os sujeitos da participação se encontram no momento. Portanto, o servidor pode estar afastado, licenciado, matrícula não regular, entre outras condições existentes na administração pública de uma IES.

Santos (2014) menciona que a participação é uma ação concreta, que não pode ser apenas uma possibilidade, um vir a ser. Ela é constituída no dia a dia, para que venha fazer sentido para a constituição da cultura de avaliação. Ao analisar os dados do Quadro 2, a participação discente nos anos de 2019 e de 2021 foram as de resultados menores. Pode-se considerar que as ações para o público discente não foram concretas ao desse grupo se sensibilizar com a importância da participação na autoavaliação institucional da Instituição. Ademais, pode-se considerar que há uma complexidade e dificuldade de constituir o diálogo formativo com os discentes nos processos avaliativos. Santos (2014) elucida que essa dificuldade pode ser explicada em virtude da distância física dos atores sociais, bem como pelo descrédito e o diferente posicionamento político de alguns em relação à avaliação. Uma das formas de mitigar esses acontecimentos é utilizar o procedimento me-

metodológico de sensibilização da comunidade acadêmica para estabelecer canal de diálogo formativo e negociação entre os atores.

Ao aplicar a análise textual discursiva nas considerações finais de cada relatório teve como finalidade identificar as contribuições dos mesmos para a gestão institucional. Neste sentido, Moraes e Galiazzi (2007) elucidam que a análise textual possibilita a descrição como um processo a partir da unitarização em que os textos são separados em unidades de significado, atribuindo novos sentidos. Desta maneira, a partir dos 5 eixos que completam as 10 dimensões do SINAES, foi elencada a categoria de análise CATEGORIA A - "Políticas de Gestão", que contém 4 subcategorias que são: A1 "Organização e Gestão da Instituição"; A2 "Políticas Acadêmica"; A3 "Sustentabilidade Financeira"; e A4 "Políticas de Pessoal".

Nesse sentido, foram identificadas 3 Unidades de Sentidos (U), sendo elas: U1 - correspondendo às ações organizacionais da CPA em prol da qualidade da avaliação, contribuindo com a gestão institucional; U2 - correspondendo ao período de pandemia da COVID-19; U3 - correspondendo aos pontos negativos identificados pela CPA na Instituição, que podem ser elementos de melhoria para a gestão institucional. Os resultados podem ser lidos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Unidades de Análise da CATEGORIA - A

| CATEGORIA A - "Políticas de Gestão" | SUBCATEGORIA A1 "Organização e Gestão da Instituição" | Resultados |
|--|--|---|
| Unidades de Análise | U1 | Divulgar as ações/projetos de pesquisa, extensão, inovação e internacionalização. |
| | U1 | Parcerias com grupos de pesquisa existentes . |
| | U2 | Pandemia COVID 19. |
| | U1 | Flexibilização do sistema de avaliação. |
| | U1 | Ações corretivas a serem tomadas pela CPA para os cursos superiores e técnicos. |
| CATEGORIA A - "Políticas de Gestão" | SUBCATEGORIA A2 "Políticas Acadêmica" | Resultados |
| Unidades de Análise | U1 | Identificação de pontos negativos para melhoria acadêmica. |
| | U3 | Técnicos Administrativos (T.A.) demonstram desconhecer informações pertinentes aos discentes. |
| CATEGORIA A - "Políticas de Gestão" | SUBCATEGORIA A3 "Sustentabilidade Financeira " | Resultados |
| Unidades de Análise | U2 | Pandemia COVID 19. |
| | U3 | Descompasso entre docentes e T.A referente à gestão institucional. |

| CATEGORIA A - "Políticas de Gestão" | SUBCATEGORIA A4 "Políticas de Pessoal" | Resultados |
|--|---|--|
| Unidades de Análise | U1 | Sensibilização da comunidade (foco nos discentes). |
| | U1 | Organização para processos avaliativos. |
| | U3 | Técnicos Administrativos (T.A.) demonstram desconhecer informações pertinentes aos discentes |
| | U2 | Pandemia COVID 19. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir dos resultados apresentados no Quadro 3, pode-se notar que a U1 tem maior prevalência nas ações da CPA para a organização e gestão institucional. Deste modo, a Comissão buscou meios e formas para sensibilizar a comunidade acadêmica a participar da avaliação, para que, com isso, fossem gerados um número considerável de indicadores para a gestão. Ademais, Santos (2014) traz que a participação consciente da comunidade leva ao engajamento nas ações institucionais planejadas e a serem implantadas, além de gerar a solução inovadora de problemas.

No que se refere à U2, a pandemia afetou todas as subcategorias da categoria A. Ela trouxe várias situações inesperadas para toda a comunidade acadêmica, que teve pouco espaço de tempo para se adequar às necessidades, demandas, dificuldades, luto e até mesmo alguns avanços e conquistas pelos recursos humanos e tecnológicos.

Por sua vez, a U3 traz implicações importantes a serem debatidas pela CPA, gestores institucionais e servidores da instituição. Estes fatores estão ligados ao desconhecimento da rotina administrativa e organizacional da Instituição por parte de servidores, o que pode levar à desarticulação das ações e planejamentos desenvolvidos, com isso, o trabalho institucional pode perder a intensidade e efetividade.

3. CONCLUSÃO

Em face do exposto, os resultados apresentados apontam para a finalidade de examinar as proporcionalidades dos resultados das autoavaliações advindos da CPA, articulados para a melhoria da gestão acadêmica e administrativa do IFSP, campus São Carlos.

A atuação da CPA é importante para a gestão institucional, apesar da pequena adesão em alguns momentos do corpo discente, talvez devido ao período pandêmico e/ou os diversos níveis e modalidades de ensino ofertados na Instituição.

Há uma necessidade de maior interlocução entre os servidores para que as atividades e planejamento a serem desempenhados pela comunidade passem a ter sentido e reflitam sobre a realidade.

Por fim, a avaliação, configurada na autoavaliação institucional, é um instrumento importante para a gestão institucional. Juntas, avaliação e gestão institucional contribuem

para o melhor desempenho e desenvolvimento de qualquer IES, no fornecimento de novos conhecimentos, ressignificação de práticas, negociação e prática administrativa, organizacional e pedagógica. No entanto, a participação significativa da comunidade é fundamental na geração de indicadores mais condizentes com a realidade institucional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 81, p.53-80, maio 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa).

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto, significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.45, p. 66-71, mai. 1983.

BERNARDES, Joelma dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Comissão própria de avaliação: dois lados de uma mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 26, p. 420-446, 2015.

BERNARDES, Joelma dos Santos; ROTHEN, José Carlos. O campo da Avaliação da Educação Superior: foco na Comissão Própria de Avaliação. **Meta**: Avaliação, v. 8, p. 248-277, 2016.

BERNARDES, Joelma dos Santos. **Discursos (des)valorizados sobre a avaliação**: compreensão dos movimentos discursivos da ABMES e da Andifes no mercado linguístico das políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira. 2018. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

BERNARDES, Joelma dos Santos. A Comissão Própria de Avaliação: contribuições para o planejamento e para a gestão institucional. *In*: ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 189-202.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Expansão da Rede Federal. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: Exercício 2018. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2019-pdf/117321-caderno-de-indicadores-2019-tcu/file>>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 82, p. 37-61. 2003.

FONSECA, Edson Nery. Introdução. In: OTLET, Paul; *et al.* **Bibliometria: teoria e prática**. Edson Nery da Fonseca (Orgs.). Tradução de Alda Baltar, Ivanilda Fernandes Costa Rolim e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/EDUSP, p. 9-15, 1986.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 488 p. 2019.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul., 2001.

MANCEBO. Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. (Especial)

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **INCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011.

SANTOS, Joelma dos; SILVA, Marta Leandro da. O Exame Nacional de Desempenho (ENADE): concepções e proposições na percepção discente. **Horizonte Científico**, v. 8, p. 1-22, 2014.

SANTOS, Joelma dos. **Avaliação institucional: o caso da UFSCar**. 2014. 170 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 1021-1056, out. 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-28, mai./ago. 2005.

SILVA, Marta Leandro da; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A política de avaliação institucional na educação tecnológica: pressupostos e impasses do sistema avaliativo das faculdades de tecnologia

As contribuições da comissão própria de avaliação...

no estado de São Paulo (2001 a 2007). **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, v.10 n.3, p. 797-815, 2015.

SILVA, Marta Leandro da. A Avaliação na Educação Superior Pós LDB 9.394/96: Questões Normativas. **Vértices**, v. 18, p. 65-78, 2016c.

SILVA, Marta Leandro da. Preceitos normativos do planejamento educacional no Estado Democrático de Direito Brasileiro pós constituição federal de 1988: implicações na formulação de políticas públicas educacionais. *In: I JORNEDUC- UNB; II JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO*, 2016, Brasília. Anais.... BRASÍLIA: GRUPO NOVA PAIDÉIA - UnB, 2016a. p. 39-46.

SILVA, Marta Leandro da. Política Normativa e a Estrutura Organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: análise da Lei nº 11.892/2008. *In: I JORNEDUC- UNB; II JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO*, 2016, Brasília. Anais.... Brasília: Grupo Nova Paidéia - UnB, 2016b. p. 23-29.

SILVA, Marta Leandro da; INACIO FILHO, G. Trajetória histórico-normativa das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio: de 1996 a 2008. **Cadernos de História da Educação** (Online), v. 15, p. 769-792, 2016a.

SILVA, Marta Leandro da; INACIO FILHO, Geraldo. Trajetória histórico-normativa do planejamento educacional: preceitos da Constituição Federal de 1988 à LDBEN nº 9394/96. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 1318-1330, 2016b.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. A "RAIES" e a revista avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011.

ROTHEN, José Carlos; BERNARDES, Joelma dos Santos. Comissão Própria de Avaliação: a cultura da elaboração de um relatório. *In: SOUZA, José Vieira de. (Org.). Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios e novas configurações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 197-215.

ROTHEN, José Carlos; FERNANDES, Maria Cristina S. Gallan; SANTANA, Andréia Cunha Malheiros.; BERNARDES, Joelma dos Santos; *et al.* A nova gestão pública na UFSCar: uma proposta de estudo. *In: XXV SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR*, 2017, Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 1-20.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ

STATE EDUCATION BOARD: EVALUATION AND REGULATION OF HIGHER EDUCATION IN PARANÁ

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: EVALUACIÓN Y REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN PARANÁ

Clicia Bühner Martins

<https://orcid.org/0000-0002-7322-9549>

Elismara Zaias Kailer

<https://orcid.org/0000-0001-6058-4771>

Graciete Tozetto Goes

<http://orcid.org/0000-0003-1780-1771>

Resumo: Os processos de regulação e avaliação das Instituições de Ensino Superior estaduais, universidades, faculdades e centros de ensino superior são normatizados pelos conselhos estaduais de educação nos quais eles se inserem, considerando as características regionais e autonomia dos estados na esfera da educação superior que ofertam, ao mesmo tempo em que atendem às diretrizes emanadas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, sobretudo aos processos de avaliação e regulação previstos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender o papel do Conselho Estadual de Educação na avaliação e regulação do ensino superior no estado do Paraná, em entrevistas semiestruturadas com os representantes do conselho estadual de educação. Para discussão dos temas relativos à avaliação, conselhos estaduais de educação e regulação, as discussões foram pautadas em autores como Dias Sobrinho (2003), Barroso (2005), Cury (2006, 2020), entre outros. Considerando o estudo realizado, é possível afirmar que o CEE Pr ao longo do tempo tem conseguido maior proximidade e diálogo com as instituições, além de apontar direções para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados sem minimizar seu papel na avaliação e regulação do ensino superior, na percepção dos conselheiros.

Palavras-chave: Conselho Estadual de Educação. Avaliação. Regulação. Ensino Superior.

Abstract: The processes of regulation and evaluation of state Higher Education Institutions, universities, colleges and higher education centers are regulated by the state education boards in which they are inserted, considering the regional characteristics and autonomy of the states in the sphere of the Higher Education that they offer, while complying with the guidelines issued by the Ministry of Education and the National Education Council and the National Board of Education, especially the evaluation and regulation processes foreseen for

Conselho Estadual de Educação...

in National Higher Education Evaluation System. In this context, the present work aims to understand the role of the State Board of Education in the evaluation and regulation of Higher Education in the state of Paraná through semi-structured interviews with representatives of the State Board of Education in Paraná. To discuss topics related to evaluation, state education and regulation councils, the discussions were guided by authors such as Dias Sobrinho (2003), Barroso (2005), Cury (2006, 2020), among others. Considering the study carried out, it is possible to affirm that the CEE Pr, over time, has achieved, greater proximity and dialogue with the HEIs and pointing out directions to improve the quality of courses offered, without minimizing its role in the evaluation and regulation of Higher Education, in the perception of the counselors.

Keywords: State Board of Education, Evaluation, Regulation, Higher Education.

Resumen: Los procesos de regulación y evaluación de las Instituciones de Educación Superior estatales, universidades, facultades y centros de educación superior son regulados por los consejos estatales de educación en los que se insertan, considerando las características regionales y la autonomía de los estados en el ámbito de la Enseñanza Superior que ofrecen, cumpliendo con los lineamientos emitidos por el Ministério de Educación y el Consejo Nacional de Educación y el Conselho Nacional de Educação, en especial los procesos de evaluación y regulación previstos en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. En este contexto, este trabajo tiene como objetivo comprender el papel del Conselho Estadual de Educação en la evaluación y regulación de la Enseñanza Superior en el estado de Paraná, valiéndose de entrevistas semiestructuradas con representantes del Consejo Estatal de Educación en Paraná. Para discutir temas relacionados con los consejos de evaluación, educación estatal y regulación, las discusiones fueron guiadas por autores como Dias Sobrinho (2003), Barroso (2005), y Cury (2006, 2020), entre otros. Considerando el estudio realizado, es posible afirmar que el CEE Pr, a lo largo del tiempo, ha logrado, una mayor proximidad y diálogo con las IES, señalando la dirección para mejorar la calidad de los cursos ofrecidos, sin menospreciar su papel en la evaluación y regulación de la Enseñanza Superior, en la percepción de los consejeros

Palabras clave: Conselho Estadual de Educação, Evaluación, Regulación, Enseñanza Superior.

1. INTRODUÇÃO

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no Brasil, deu-se principalmente em função da necessidade de articulação dos processos de regulação e de avaliação nas instituições de educação superior, bem como da necessidade de aperfeiçoamento dessas instituições, em termos de qualidade, por meio de processos avaliativos.

Nesse contexto, o presente texto tem como objetivo compreender o papel do Conselho Estadual de Educação na avaliação e regulação do ensino superior no estado do Paraná. A metodologia deste trabalho insere-se em uma abordagem qualitativa: foram utilizadas, como instrumento para a coleta de dados, entrevistas semiestructuradas com três representantes do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Tais entrevistas foram gravadas no ambiente do Google Meet e posteriormente transcritas com o objetivo de identificar as influências modeladoras nas universidades públicas estaduais. Também é importante destacar que este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada “Atuação dos conselhos estaduais de educação nas políticas de avaliação e regulação da Educação Superior e suas influências modeladoras nas universidades públicas estaduais” e insere-se na agenda de trabalho da Rede Universitas/BR (<http://www.redeuniversitas.com.br/>), espe-

cificamente no Eixo 3: Nova gestão pública e a reconfiguração da avaliação e da regulação da educação superior.

Este trabalho está dividido em cinco partes. Inicialmente, apresenta-se uma breve discussão do histórico da avaliação do ensino superior no Brasil. Posteriormente, faz-se uma reflexão a respeito da avaliação e regulação, seguida da discussão sobre o conselho estadual de educação, no que diz respeito a seu papel e influência na avaliação e regulação no ensino superior. Por fim, apresentamos os dados relativos às entrevistas realizadas com conselheiros da Câmara do Ensino Superior sobre o papel do conselho estadual; e, por fim, apresentam-se as reflexões finais do trabalho.

2. BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nos anos de 1960 ocorreu no Brasil, bem como em outros países, um aumento expressivo do número de matrículas no ensino superior.

Uma forte pressão por formação em nível superior trouxe junto com ela um aumento de exigências para os encargos governamentais. A opção adotada foi a do modelo eficientista da expansão de vagas; contudo, o setor sofreu com redução de recursos. Abria-se, dessa forma, o caminho para a privatização do ensino superior.

Tais fatores produziram consequências que foram se aprofundando, não somente no Brasil, mas também nos países vizinhos, nestas últimas décadas. Todos esses países indicaram sempre a necessidade de avaliações em determinados quesitos sobre o ensino superior. Entre eles, podemos citar:

- a) a necessidade de avaliar as políticas de distribuição e os usos dos recursos públicos; essa avaliação em grande parte se confunde com a prestação de contas; b) apesar do aumento de recursos públicos a partir dos anos 1960, eles progressivamente se tornam mais insuficientes, e assim, sua distribuição deve seguir os critérios que venham a ser estabelecidos e regular-se pelos resultados das avaliações; c) a massificação de matrículas e a insuficiência de recursos aliadas à complexificação das demandas econômicas e sociais são responsáveis pela grande diversificação do sistema, consistindo especialmente na abertura em geral descontrolada de instituições privadas, o que acarreta uma importante deterioração da qualidade educativa, ressalvadas as exceções; d) cresce a complexidade do sistema, as instituições se tornam mais heterogêneas e desiguais e os poderes públicos entendem que isso requer avaliações que se constituam efetivamente como vigilância dos resultados, fiscalização ou intervenção no sistema e na “vida privada” da educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 71).

A crise econômica mundial e o arrefecimento do poder do governo militar, na década de 1980, contribuíram para dar maior visibilidade ao tema da avaliação da educação, como instrumento para orientar a distribuição dos recursos e impor a racionalidade da eficiência (MARTINS, 2016).

Conselho Estadual de Educação...

Nesse período, as discussões em torno da avaliação aconteciam de acordo com as seguintes posições:

a avaliação das universidades tinha o papel de ajudar a resgatar a credibilidade das instâncias do poder e ser uma prestação de contas à sociedade sobre os recursos públicos gastos, ou ainda, surgir como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de modificar o quadro que tornava-se muito favorável à sua privatização. (MARTINS, 2016, p. 44).

Durante a década de 1980, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES) foram implementados no país, como iniciativas de organização de um processo de avaliação. No entanto, tiveram curta duração, uma vez que não obtiveram o apoio e a credibilidade suficientes para se manterem.

Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que se

caracterizou por uma construção coletiva que produziu as condições teóricas e as ações correspondentes c definidos. Tinha um caráter pedagógico e de abertura, pois mantinha-se permanentemente em construção, fazendo jus ao nome “programa”. (MARTINS, 2016, p. 45).

O PAIUB consistiu na primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no Brasil. Surgiu das bases universitárias, baseado na ação política da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que propôs um programa de avaliação das universidades públicas ao Ministério da Educação (MEC). (MARTINS, 2016).

A década de 1990 ficou conhecida como década da avaliação, em função da sua importância como estratégia de monitoramento das reformas empreendidas pelos governos em todo o país.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, foi criado em 1995 e efetivado como principal instrumento da avaliação da educação superior brasileira, permanecendo em vigor até o ano de 2003.

A implantação do Provão se deu por imposição do MEC. Recebeu muitas críticas de boa parcela dos estudantes, professores e especialistas em avaliação. Amplamente divulgado pela mídia, o exame foi, equivocadamente, se estabelecendo como sinônimo de avaliação.

[...] à lógica do desempenho dos estudantes nos testes, com ajustes no currículo, redefinição do perfil dos professores a contratar e modificações nas práticas de sala de aula, deram força ao Ministério para consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e de informação do setor educativo de nível superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

No entanto, cabe considerar que, naquele período, a necessidade da avaliação já vinha sendo percebida e compreendida como um valor e não como um instrumento de controle, poder, punição e premiação, principalmente após a experiência vivenciada pelas instituições de ensino superior com o PAIUB. Dessa forma, naquele momento histórico, interessava às instituições refletir sobre práticas educativas com o objetivo de modificá-las. (MARTINS, 2016).

A reforma universitária no Brasil vinha se desenrolando desde o final da década de 1990 e perpassou os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

O processo da reforma foi permeado por uma tensão existente entre dois polos antagônicos, a continuidade e a mudança, na qual esta última se apresentou com mais força, apontando para novos desafios e oportunidades, principalmente em função do fenômeno da globalização. (MARTINS, 2016, p. 50).

Em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva na presidência do Brasil, as propostas para a educação superior sinalizavam para a necessidade de mudanças das políticas públicas de avaliação. As críticas ao Provão haviam se intensificado além das aspirações da comunidade acadêmica, por participação democrática e construção de um sistema de avaliação para a educação superior. Portanto, as condições para a mudança eram favoráveis.

Dessa forma, foi criada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que tinha a responsabilidade de desenvolver estudos e discussões, com a finalidade de elaborar uma nova proposta de avaliação para o ensino superior brasileiro. Há que se destacar que o professor e pesquisador da área da avaliação da educação superior José Dias Sobrinho, presidiu a comissão.

Essa comissão, com base em um trabalho de estudo, debate e de consulta a entidades representativas de diversos setores, aos estudiosos da área e contando com o apoio político do MEC apresentou o documento “Diretrizes do Sinaes”, que se tornou lei (Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004), ultrapassando os limites do MEC e do governo e transformando-se numa política de Estado (MARTINS, 2016). Desse modo, no ano de 2004 se deu a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Com a função de analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, o Sinaes estabeleceu uma avaliação mais homogênea do ensino superior no país, ao avaliar todas as instituições de ensino superior, privadas e públicas.

Essas instituições de ensino passaram a ser avaliadas com base na Lei do Sinaes em três grandes eixos: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a Avaliação de Curso e a Avaliação da Instituição. O Enade avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação. A avaliação de cursos e a avaliação institucional são realizadas com base nas orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nos instrumentos de avaliação que foram formulados e que já sofreram inúmeras alterações. Isso evidencia o “aprimoramento do processo avaliativo da educação

superior, incluindo adequações procedimentais que garantem a operacionalização do Sinaes e a sua completa implementação”. (BRASIL, 2009, p. 7).

Segundo Dias Sobrinho (2010), toda a mudança proposta pelo Sinaes, na sua concepção, intencionava outro paradigma de avaliação e tinha como foco central a Instituição de Ensino Superior (IES) como um todo, ou seja, curso e aluno passariam a ser avaliados em função da totalidade da instituição e não mais de forma isolada.

No entanto, o autor constata que, na implementação do sistema, alguns de seus princípios e finalidades centrais, muito presentes na sua concepção, foram sendo descartados. Isso significa que, gradualmente, os cursos foram se sobrepondo à instituição. A avaliação institucional, principalmente em sua dimensão interna, a autoavaliação institucional, não se estabeleceu em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia. (DIAS SOBRINHO, 2010). “O Inep atribuiu ao Enade o status de centro da avaliação [...]” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821). Como nos tempos do Provão, o Enade acabou tornando-se “sinônimo de avaliação, em sentido pleno, [...] como se todo o Sinaes se resumisse a esse exame” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

A continuidade da política de supervalorização dos dados quantitativos da avaliação desencadeou, em 2008, a criação de

novos indicadores para a avaliação da Educação Superior, expressos no Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD/2007), no Conceito Preliminar do Curso (CPC/2008) e no Índice Geral de Cursos (IGC/2008). O IDD é um indicador que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem. O CPC é um indicador que avalia os cursos de Graduação, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. O IGC avalia a IES com base na média dos CPCs do último triênio, na média dos conceitos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, Graduação ou Pós-Graduação stricto sensu (INEP). (BORGES; HEY, 2020, p. 224-225).

Sendo assim, a primeira década do novo milênio pode ser apresentada, em se tratando de avaliação, como política de monitoramento (BARREYRO; ROTHEN, 2011), caracterizada pelo conflito entre os modelos emancipatório e regulatório de avaliação e a institucionalização desta como monitoramento e regulação.

3. OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ao discutir sobre os processos que envolvem a avaliação e a regulação, é importante entender, conforme Góes e Kailer (2020), que a regulação se caracteriza como um conceito

polissêmico e utilizado em diversos contextos, como na educação, na economia, entre outros. Barroso (2005, p.727) assinala que:

a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objetivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso em particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso.

No contexto educacional, o termo regulação está associado, de forma geral, à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, uma vez que muitas das referências que são designadas ao novo papel regulador do Estado auxiliam para demarcar as propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram, e ainda são, resultados da intervenção estatal (BARROSO, 2005).

Tendo em vista a pluralidade de significados que a regulação pode apresentar, podemos afirmar, baseados ainda em Barroso (2005, p.733), que ela coordena os sistemas educativos e tem por objetivo assegurar “o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”.

Barroso (2005), com base nas reflexões de Reynaud (1997; 2003), assinala que é possível identificar três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais, e aqui podemos incluir o sistema educacional como: a) regulação institucional, normativa e de controle; b) regulação situacional, ativa e autônoma; c) regulação conjunta.

Na primeira dimensão, a regulação pode ser compreendida como um conjunto de ações decididas e executadas por determinado governo para direcionar e orientar as ações de uma determinada sociedade ou comunidade sobre a qual possuem autoridade para determinações de regras, entre outros aspectos.

Na segunda dimensão, a regulação é entendida como um processo ativo de produção de regras de jogo, que abarca não apenas a definição de regras “(normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re) ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 731). Ainda de acordo com o autor, no sistema educativo, por exemplo, há uma variedade de fontes, finalidades e modos de regulação que variam de acordo com as pessoas envolvidas, os cargos que ocupam e de seus interesses e demais estratégias.

Na terceira dimensão, a regulação conjunta inclui a relação entre a regulação de controle e a regulação autônoma, tendo como objetivo a elaboração de regras comuns.

Considerando os apontamentos acima, Barroso (2005, p. 734-735) ainda destaca que a regulação dos sistemas educativos pode ser compreendida como um sistema de

regulações e torna-se imprescindível valorizar “no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes”.

No que diz respeito ao ensino superior, tais mecanismos de controle são de interesse do Estado para garantir a qualidade do sistema. Como parte integrante desse processo de controle e de regulamentação, estão as normas para autorização e reconhecimento de cursos, bem como para credenciamento e reconhecimento das instituições (GÓES, KAILER, 2020).

No ensino superior, a avaliação e a regulação estão estreitamente relacionadas, porém é preciso ter clareza do espaço que cada uma ocupa neste contexto. Conforme Sguissardi (2008, p. 862):

pode-se concluir que a relação entre regulação estatal e cultura de avaliação institucional é problemática sob múltiplos aspectos que decorrem: da natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); da concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem privado/mercantil); do modelo de expansão da educação superior (predominantemente pela via do estatal público ou do privado/mercantil); da natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado); finalmente, da questionável conciliação entre regulação e controle estatal e avaliação que privilegie a cultura de avaliação autoavaliação institucional.

Interessante compreender que, no Brasil, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) veio da necessidade de se organizar um sistema que associasse a regulação e a avaliação educacional no que concerne à sistematização de questões que envolvessem a regulação, da mesma forma que houvesse a possibilidade de aperfeiçoar as IES, bem como a qualidade desses contextos, com o auxílio de processos avaliativos (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Considerando o exposto, vale considerar que o Sinaes é constituído por três componentes principais, vinculados aos processos de regulação: a avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. No que pertence à autoavaliação das IES, cabe destacar que esse processo favorece “a construção de uma cultura da avaliação na instituição, permitindo que as IES se preparem para as diversas avaliações externas a que são submetidas sistematicamente”. (SILVA JUNIOR et al., 2014, p. 218). A avaliação dos cursos de graduação já autorizados é o segundo componente “que está articulado com o processo de regulação, pois seus resultados estão vinculados por Lei ao reconhecimento e à renovação do reconhecimento dos cursos” (SILVA JUNIOR et al., 2014, p. 218). Por fim, a avaliação do desempenho dos alunos ocorre por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com foco nos conteúdos básicos e profissionalizantes.

Tendo como foco de discussão a relação que se estabelece entre a regulação e a avaliação no ensino superior, podemos evidenciar as diferentes perspectivas neste contexto, sendo ora de controle, ora em uma perspectiva formativa, com o objetivo de evidenciar a “função educativa, pedagógica e construtiva da avaliação” (GÓES, KAILER, 2020, p. 235).

4. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: PAPEL E INFLUÊNCIAS NA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

No contexto brasileiro, os conselhos estaduais de educação são os órgãos responsáveis pela definição das normas que devem ser seguidas na área educacional estadual, tanto na educação básica quanto na educação superior, em consonância com as diretrizes propostas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A criação dos conselhos estaduais de educação surgiu da ideia de descentralização sobre os sistemas de ensino, com o objetivo de orientar a política educacional do Estado e tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do CNE e a função de ordenar o sistema de ensino nos níveis de ensino pertinentes ao Estado (MENEZES, 2001).

Os processos de regulação e avaliação das IES estaduais, universidades, faculdades e centros de ensino superior são normatizados pelos conselhos estaduais de educação nos quais elas se inserem, considerando as características regionais e autonomia dos estados na esfera da educação superior que ofertam, ao mesmo tempo em que atendem às diretrizes emanadas do MEC e do CNE, sobretudo os processos de avaliação e regulação previstos no Sinaes. O Sinaes, criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, incisos VI, VIII e IX, e da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define em seu art. 1º, em seus parágrafos 1º e 2º, que:

§ 1º O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. (BRASIL, 2004).

Os termos de cooperação entre os sistemas federal e estadual, definidos na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, remetem aos conselhos estaduais de educação a responsabilidade de definição dos processos de regulação, supervisão e avaliação das IES

estaduais, em sintonia com a legislação nacional da educação superior. Nessa conjuntura, as IES estaduais estão jurisdicionadas tanto às Secretarias Estaduais de Ensino Superior quanto à Secretaria de Educação Superior (SESU), unidade do Ministério da Educação, que é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Também atendem às disposições legais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, enquanto autarquia vinculada ao Ministério da Educação, e que se conceitua como pessoa jurídica de direito público criada para desempenhar funções que sejam próprias e típicas do Estado e é sustentado por um conjunto de leis e decretos-leis que garantem sua atuação, seus deveres e sua natureza jurídica.

Fica evidente que as IES estaduais estão vinculadas e acabam sendo regidas pelos dois sistemas: federal e estadual. No que se refere aos processos de regulação, credenciamento, recredenciamento, autorização, renovação e reconhecimento de cursos de graduação, as IES respondem aos órgãos normativos e executivos do sistema estadual, aos CEEs e às Secretarias Estaduais de Ensino Superior, com exceção dos cursos ofertados na modalidade a distância (EaD), que são regulados pelo sistema federal. Quanto à participação das IES nos processos avaliativos realizados pelo Sinaes, a adesão depende das normativas dos CEE de cada estado e das próprias instituições de ensino superior.

É importante considerar que um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania. [...] A educação escolar regular, distinta da educação livre, é regular porque está sub lege e seus certificados e diplomas possuem validade oficial. (CURY, 2006, p.41, grifo do autor).

A explicação de Cury (2006) permite compreender o papel dos conselhos de educação, tanto no âmbito nacional quanto estadual e municipal. Inicialmente, destaca o caráter público do órgão, ou seja, voltado a garantir o interesse público que, no caso específico, é o direito à educação. Depois, esclarece que a educação “regular” precisa ser certificada e validada, deixando clara a função normativa dos conselhos de educação. Tal função se realiza pela interpretação cuidadosa da legislação por parte dos conselheiros que compõem esse órgão colegiado.

A função normativa se concretiza por meio de pareceres e resoluções emitidas pelos conselhos. Além da função normativa, os conselhos de educação também contemplam as funções consultiva e de assessoramento.

Considerando a função normativa, Cury (2006, p. 48) esclarece que “a regulamentação restringe-se à explicitação de procedimentos e critérios de execução, dentro de uma certa margem de discricionariedade, o que não exclui a possibilidade de definição de obrigações de fazer e não fazer, desde que tal atribuição exsurja da lei”. Assim, os atos ad-

ministrativos regulatórios emanados dos conselhos de educação são elaborados para fiel execução da lei, não podendo extrapolá-la.

No que diz respeito ao ensino superior, os conselhos estaduais procedem à regulação das Instituições de Ensino Superior (IES) das redes estadual e municipal.

Antes mesmo da criação do Sinaes, já havia uma preocupação em sistematizar processos avaliativos do ensino superior envolvendo os conselhos estaduais de educação. A criação do Sinaes e a busca de definição do sentido de qualidade na perspectiva dos gestores vão influenciar diretamente a compreensão sobre os resultados das avaliações. É possível observar que não há uma produção acadêmica significativa que aborda a atuação dos conselhos estaduais de educação e a regulação do ensino superior. Cumpre destacar que no presente estudo será tratado apenas o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) foi instituído pela Lei Estadual n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964, no governo de Ney Braga (31/01/1961 a 17/11/1965). Desde então, cabe-lhe instituir normas regulamentadoras ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. (PARANÁ, 2019).

Para composição do CEE/PR, o artigo 71 da referida lei define:

O Conselho Estadual de Educação (CEE), criado por esta Lei, será constituído por 15 (quinze) membros, nomeados pelo Governador do Estado, com mandato de 6 (seis) anos, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notável saber e experiência, em matéria de educação. (PARANÁ, 1965).

Em relação às competências do CEE/PR fica claro no artigo Art. 41:

Nenhum estabelecimento de ensino, sujeito à legislação estadual, – oficial estadual ou municipal e particular poderá ministrar ensino enquanto não obtiver do Poder Público Estadual autorização para o seu funcionamento, nos termos desta Lei e observadas as normas que forem fixadas pelo Conselho Estadual de Educação. Parágrafo único. A autorização para funcionamento de estabelecimentos isolados estaduais de ensino superior caberá ao Conselho Estadual de Educação, na forma desta Lei. (PARANÁ, 1965).

O CEE atua regulamentando tanto a educação infantil e ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, quanto o visado neste texto: a educação superior, para tanto organiza-se em câmaras de educação. Foi possível perceber mudanças ao longo dos anos, tais como a nomenclatura das câmaras, antigamente chamadas de: Câmara de Ensino Primário, Câmara de Ensino Médio e Câmara de Ensino Superior, assim também como os conselheiros, que eram de 4 a 7 e atualmente são 6 conselheiros

por câmara. Conforme o objetivo da presente pesquisa, trataremos aqui especificamente da Câmara de Ensino Superior.

A Câmara de Ensino Superior foi criada pela Lei n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964, artigo 71, parágrafo 5º, e sofreu modificações para entrar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Dentre os documentos identificados, está o Parecer n. 1 da Câmara de Ensino Superior, datado de 6 de maio de 1965. O referido parecer trata do projeto do regimento interno da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá. Esse documento destaca que, antes do envio ao Conselho Federal de Educação, o referido regimento deveria obter aprovação da entidade mantenedora, isto é, do Governo do Estado e destaca a missão do CEE: inspecionar e fiscalizar os estabelecimentos estaduais de ensino superior. Fica clara, desde então, a atuação da Câmara de Ensino Superior do CEE/PR numa perspectiva regulatória.

A atuação da Câmara de Ensino Superior foi profundamente influenciada pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. O Sinaes tem a função de avaliar as IES, os cursos dessas IES e o desempenho dos estudantes dessas IES.

A construção de um Sistema Nacional de Avaliação prevê a constituição do “regime de colaboração” entre os diversos sistemas de ensino. Considerando que faz parte das atribuições da União, na LDB: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...] em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso VI), justifica-se, portanto, a criação do Sinaes.

Aos estados, é estabelecido que cabe “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, art. 10, inciso IV).

Torna-se claro que regular e avaliar cursos e instituições de educação superior é competência de cada sistema (federal e estaduais). Sendo assim, era necessário articular em plano nacional a regulação e avaliação da educação superior. No âmbito estadual, a regulação e avaliação da educação superior dos sistemas estaduais constituem atribuição do conselho estadual de educação de cada estado.

Visando relacionar os atos normativos da Câmara de Ensino Superior às orientações do Sinaes, foram identificadas as deliberações emanadas da câmara a partir de 2004 e analisada sua relação com o Sinaes.

5. PAPEL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A PERCEPÇÃO DOS CONSELHEIROS DA CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR

Apresentamos, neste momento, uma discussão das entrevistas realizadas com os três conselheiros da Câmara de Ensino Superior do estado do Paraná, os quais são identi-

ficados como Conselheiro A, Conselheiro B e Conselheiro C. Com base nas análises realizadas, foram identificados três aspectos principais enfatizados pelos conselheiros, no que diz respeito ao papel e ações do conselho estadual, ao papel do CEE na normatização, regulação e regulamentação, e ao diálogo estabelecido entre as universidades e o CEE.

Sobre o papel e ações do CEE/PR após a aprovação do Sinaes, o Conselheiro A afirma que:

Foram seguindo, com algumas normas complementares. As normas gerais do Conselho Nacional, nós não podemos deliberar sobre a carga horária, todas essas questões... Mas, na área da educação, as normas complementares competem aos conselhos estaduais, no nosso caso, [em relação] às universidades estaduais e municipais.

Reforça na sua declaração o papel do CEE na normatização e regulamentação do funcionamento das IES. O mesmo Conselheiro A complementa: “A *deliberação 01/2020 é uma deliberação que regula todo o funcionamento do ensino superior no Paraná*”.

Bordignon (2020, p. 255) acrescenta que a autonomia de um conselho está estritamente relacionada à natureza de suas funções. “Seu espaço de autonomia é definido pelos limites de suas competências. São indicadores dessa autonomia as condições efetivas de funcionamento, reguladas por normas próprias e a eficácia de suas liberações”. Ainda, convém lembrar que os conselhos exercem a mediação entre governo e sociedade, situados no âmbito do poder executivo. Sua natureza é deliberativo-consultiva, não executiva.

Nessa mesma perspectiva do Conselheiro A, o Conselheiro B também destaca a deliberação n. 01/2020 do estado e a influência para os processos de regulação e avaliação nas IES:

E essa deliberação fixa as normas para instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal e estadual, e dispõe sobre exercícios da função de regulação, supervisão e avaliação das instituições. Então isso aqui é o que nós seguimos, em termos dessas três dimensões: regulação, supervisão e avaliação.

Em relação à influência do Sinaes nas ações do CEE/PR, o Conselheiro A esclarece que ocorreram seguindo as determinações da lei e normas complementares. Sobre o papel desempenhado pelo CEE/PR afirma:

Na verdade, o Conselho traz as normas complementares da educação em todos os níveis – o nível superior, o ensino médio e o ensino básico (o infantil e o fundamental). O Conselho Nacional traça as normas gerais, e as normas complementares são competência do Conselho Estadual. Nós temos a prerrogativa, nas universidades, centros universitários e faculdades estaduais e municipais, que do Paraná representa as nossas sete universidades, um centro universitário e duas faculdades isoladas. Aproximadamente, se considerarmos toda a graduação, a pós-graduação stricto sensu, nós devemos ter de 90 a 100 mil alunos em todo esse sistema.

Conselho Estadual de Educação...

O Conselheiro B também destaca a influência do Sinaes e o papel do conselho nesse contexto: na lei do Sinaes, ele coloca dez dimensões, que devem ser consideradas no processo de avaliação...cabe ao Conselho regulamentar isso e traduzir para uma questão “de como fazer”. Porque lá você tem as diretrizes nacionais, e aí, nós do Conselho, partimos para uma regulamentação complementar ou uma regulamentação explicativa. Mas a base foi o Sinaes.

Além disso, ressalta:

[...] acho que o próprio sistema estadual se organizou melhor a partir do Sinaes, nesse momento das ações de renovação, de reconhecimento, o processo avaliativo por meio da comissão estadual e das comissões específicas nas universidades, então se pode dizer que há um alinhamento, há uma proximidade entre as ações que se desenvolvem no Conselho, na SETI, com as orientações do Sinaes. Mas isso tornou mais claro esse processo, que eu penso que antes era um pouco mais confuso. Não tinha tanto essa clareza das regulamentações, dos encaminhamentos, do significado” (Conselheiro B).

Cury (2020) assinala que os conselhos, no exercício de suas funções, especificamente nos processos de normatizações da educação nacional, apresentam um poder de ação, viabilizando a compreensão de leis educacionais e respondendo a solicitações de (novas ou existentes) instituições de educação. “Seja no caso de normatizações, seja no das autorizações, há aqui uma dimensão de controle, nem sempre bem compreendida ou nem sempre aceita” (CURY, 2020, p. 24).

Dentre as mudanças no desempenho das ações do Conselho, o Conselheiro A destaca a constituição da Câmara de Ensino Superior:

Na câmara, historicamente, nós praticamente não tínhamos conselheiro no Conselho Estadual de Educação das IES estaduais. Chegou o momento em que a Câmara de Ensino Superior era 100% de gente da federal e da católica. Eu falei com o governador: ‘avaliem o sistema estadual, o nosso sistema, e nós não temos conselheiro.

A partir de então, se manteve na composição da Câmara de Ensino Superior a presença de professores ligados às universidades estaduais. Ainda segundo o Conselheiro “*nunca acontecia de chamar reitor, pró-reitor no Conselho. Eles decidiam... E eram pessoas do sistema federal, privado*”.

Com base nesse movimento, o conselheiro entende que houve maior diálogo e aproximação com as IES estaduais. “*O Conselho, talvez por essa a composição do Conselho de 5 anos para cá, 6 anos, envolvendo mais reitores, ex-reitores, houve uma aproximação*”.

Considerando a importância do diálogo, o conselheiro relembra que isso “*não acontecia no ensino superior. Hoje, na Câmara de Educação Superior, quando é um assunto de deliberação, que envolve as universidades, nós nunca tomamos nenhuma medida sem conversar com as universidades*”.

Tal posicionamento traz uma nova perspectiva ao papel desempenhado pelo conselho, de tal forma que se estabelece um vínculo mais direto com o contexto das universida-

des. “Então hoje a composição da Câmara de Educação Superior do Conselho favoreceu muito – não é que protegeu – mas favoreceu muito para que se evitem situações-problema de normatização em relação às universidades. Então isso é muito bom”. O conselheiro entende que atualmente o conselho conhece melhor as universidades estaduais. “E o próprio Conselho tem um conhecimento real da situação das universidades estaduais. É isso que faltava”.

A respeito do papel do CEE, de dialogar com as IES, o Conselheiro C considera:

Eu acho que o grande papel do Conselho é levar as instituições, sobretudo os cursos a pensar, refletir mais sobre o seu papel. [...] Começamos a perceber que alguns cursos vinham tendo um baixo número de matriculados e concluintes. Então, a esse respeito, o Conselho dizia que a instituição, em conjunto com a mantenedora, deve estudar meios, primeiro de identificar qual é a causa e solucionar essa causa, do baixo número de formandos, do número de matriculados. No entanto, agora, um dos componentes para o recredenciamento do curso é: aquele curso que teve o número abaixo de 60% de formandos, que então apresente quais são as estratégias para melhorar isso. Então, na verdade, o que o Conselho quer não é penalizar o curso, mas proporcionar a oportunidade para que os cursos e seus colegiados “se sentem” com a gestão para pensar e discutir estratégias. Essa manifestação institucional tem que ser do colegiado de curso, mas também do reitor. O que o Conselho quer é instigar essa discussão, esta avaliação interna. Não que a gente esteja dizendo que isso não acontece, mas é mais uma forma de estimular isso. Eu vejo que o papel do Conselho Estadual é mais de buscar esse entendimento, de que a IES e os cursos devem estar constantemente olhando para o seu interior, buscando estar em consonância com aquilo que a sociedade necessita. O perfil daquele aluno que a sociedade precisa, que ela busca. Entendo que seja este o papel do Conselho, além, evidentemente, de acompanhar a oferta dos cursos. Porque essa é uma grande responsabilidade de política pública. Acho que esse é um grande papel do Conselho. Ser um outro braço da instituição, para ajudar cada vez mais a melhorar a oferta dos seus cursos. Nunca interferir na autonomia do curso, mas tentar aprimorar cada vez mais. (Conselheiro C).

Ao mencionar o papel do CEE de contribuir para os processos internos de gestão acadêmica e pedagógica das IES com base nas políticas, orientações de avaliação e regulação, o Conselheiro C demonstra que a concepção atual do Conselho em relação ao seu real papel perante as instituições está mais voltada para a participação no processo de avaliação (numa perspectiva formativa) das IES e menos para o processo de regulação (no sentido de punição) das mesmas.

Outro aspecto a destacar da entrevista realizada com o Conselheiro A é um papel indutor de algumas ações ou políticas a serem delineadas pelas universidades e cursos:

um ponto que tem sido bastante discutido é a questão da conclusão e da e da evasão escolar, que infelizmente está muito complicado. Então todos esses critérios são avaliados, e automaticamente no final da avaliação, a Câmara de Educa-

Conselho Estadual de Educação...

ção Superior, que é formada por seis membros, tem a prerrogativa de emitir o seu conceito do curso. Então o conceito também pode ser dado nota 3, 4 ou 5. Tendo observado o alto índice de evasão em alguns cursos, há uma recomendação hoje, sobre a questão da evasão. Nós temos cursos de algumas áreas, em todas as universidades, que o grau de evasão é muito grande. Então vai ter que ser rediscutido alguma coisa.

Nesse sentido, o Conselho recomenda a elaboração e apresentação de um plano de combate à evasão, que deverá compor o próximo processo de renovação de reconhecimento do curso.

Em relação às ações de regulação e avaliação nas universidades paranaenses, considerando as normas e diretrizes oriundas das instâncias estaduais (Conselho Estadual, Secretaria Estadual de Ensino Superior, e federais, CNS's e SESU), o Conselheiro C vê essa relação entre o processo de regulação e avaliação das universidades, às normas do Conselho e da SETI, e do Conselho Nacional e do SESU da seguinte maneira:

Em relação à avaliação, os parâmetros que estão estabelecidos são muito norteadores para nós. Por exemplo, aqui no estado do Paraná adotamos esses parâmetros de avaliação federais porque entendemos que são indicadores seguros para a avaliação. Lógico que tem muita crítica, por exemplo, quando você tem o parâmetro, por exemplo, do Índice Geral de Cursos, e ele traz como fonte de avaliação o questionário que o aluno preenche, sabe-se que ali há possibilidade de ter algumas posições de alunos que podem vir a prejudicar o curso, a instituição. Mas ainda assim é o melhor instrumento que temos como balizador para avaliar as instituições. Eu entendo que nós tínhamos que ter uma participação mais efetiva dos estados na organização dessas avaliações. Essa é uma opinião particular, minha. Pois os estados, quase que na maioria, adotam o sistema de avaliação da educação superior. Embora, por exemplo, no Enade, nós temos representantes das instituições... De todas, as nacionais, que participam inclusive, na indicação, na elaboração da avaliação. Mas ainda assim eu acho que nós tínhamos que ter uma participação maior porque as particularidades de cada estado poderiam ser melhor contempladas. No entanto, entendo que adotar a avaliação do Sinaes ainda é o caminho mais viável nesse momento. (Conselheiro C).

Conforme anteriormente citamos, as IES estaduais estão vinculadas e são regidas pelos sistemas de educação federal e estadual. Dessa forma, na maioria dos estados brasileiros, inclusive no Paraná, as IES participam do Enade para a avaliação dos cursos de graduação e também realizam os processos de autoavaliação institucional, conforme determinação do Sinaes. No entanto, a avaliação de cursos e a avaliação externa das IES estaduais é realizada pelas Secretarias de Ensino Superior, conforme normatização do CEE. Entretanto, cabe ressaltar que os processos de regulação realizados em âmbito estadual acontecem com base nos resultados dos processos avaliativos realizados em âmbito federal. São eles: o Enade, a avaliação de cursos de graduação, as avaliações interna e externa da instituição, considerando a publicação do Inep dos conceitos do Enade, dos cur-

sos de graduação (CC) e de instituição (IGC). (BRANDALISE, BORGES, OLIVEIRA, SILVA, 2022).

Por essa razão, muitas vezes se justapõem os papéis dos diferentes órgãos normativos e executivos, justificando a necessidade de uma melhor compreensão do papel do CEE nas políticas de avaliação e regulação das IES estaduais. Atrelado a esta vinculação está o fato de que todas as IES estaduais prestam, anualmente, informações ao Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep, o qual reúne informações sobre os cursos de graduação, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes e informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa, e dependendo da organização de cada estado da Federação, informações similares à Secretaria Estadual de Educação do Ensino Superior. (BRANDALISE, BORGES, OLIVEIRA, SILVA, 2022).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, o Brasil nas últimas décadas tem dado ênfase aos processos avaliativos em todos os níveis de ensino e, em especial, no ensino superior. Algumas ações voltadas para a avaliação do ensino superior ganharam destaque; contudo, foi a partir do Sinaes que a avaliação teve maior visibilidade. De certa forma, as avaliações passam a ser utilizadas na perspectiva da regulação dos cursos de graduação das universidades e demais instituições de ensino superior.

No que diz respeito aos conselhos estaduais de educação, seu papel torna-se muito vinculado ao Sinaes, considerando os resultados de tais avaliações para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Especificamente em relação ao CEE/PR, observa-se pelas entrevistas realizadas com os conselheiros que há um movimento de aproximação entre as ações do Sinaes e do referido conselho.

É interessante notar que há, por parte dos conselheiros, bastante clareza quanto ao papel do CEE e em especial da Câmara de Ensino Superior. Eles destacam ações articuladas aos resultados do Sinaes e o quanto a composição da Câmara com membros vinculados ao sistema estadual possibilitou melhor diálogo entre a Câmara de Ensino Superior e as universidades. Além das funções relativas à avaliação e regulação, observa-se também um papel de indutor de políticas, como no caso do combate aos altos índices de evasão de algumas instituições e cursos.

Com este estudo é possível afirmar que o CEE/PR, ao longo do tempo, sem minimizar seu papel na avaliação e regulação do ensino superior, tem conseguido, na percepção dos conselheiros, maior proximidade e diálogo com as IES e apontar direções para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados.

7. REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

BORGES, R. M.; HEY, S. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. P. 221-227.

BORDIGNON, G. **Conselho de Educação do Brasil (1842-2020): Trajetórias nos cenários da história**. Curitiba: CRV, 2020.

BRANDALISE, M. A. T.; BORGES, R. M.; OLIVEIRA, M. E. N.; SILVA, N. F. **Políticas de avaliação e regulação da Educação superior para as IES estaduais: interfaces entre os Conselhos Estaduais de Educação e o Sinaes**. Porto Alegre: RBPAE, 2022. No prelo.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal; Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: da concepção à regulamentação**. 5. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2009.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos, **Série Estudos**: Periódico do programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, p. 263-273. jan./jun. 2014. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/766>. Acesso em: 15 maio 2022.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18721>. Acesso em: 13 maio 2022.

CURY, C. R. J. Prefácio. In: BORDIGNON, G. **Conselho de Educação do Brasil (1842-2020): Trajetórias nos cenários da história**. Curitiba: CRV, 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XR-vp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

GÓES, G. T.; KAILER, E. Z. Regulação e avaliação educacional. In: BRANDALISE, M. Â. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020, p. 229-237.

MARTINS, C. B. Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação. 2016. 118f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4491324#. Acesso em: 16 maio 2022.

MENEZES, E. T. de. Conselhos Estaduais de Educação. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/>. Acesso em: 16 maio 2022.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação: Parecer 3/65. **Criteria**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 107-108, jan/dez 1965.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (org.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SILVA JUNIOR, A. da et al. Políticas públicas para a Educação Superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 215-240, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B9tHdYZvYzjpZ88gxNSyNSy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO DOCUMENTAL (1998-2018) A PARTIR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

THE POSTGRADUATE EVALUATION POLICY IN BRAZIL: A DOCUMENTARY STUDY (1998-2018) FROM THE FIELD OF EDUCATION

LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS EM BRASIL: UM ESTUDIO DOCUMENTAL (1998-2018) DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Maria Eliza Nogueira Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-1771-1488>

José Carlos Rothen

<https://orcid.org/0000-0002-5360-1913>

Resumo: Neste artigo, percorre-se o objetivo de identificar o paradigma que embasou a ação dos grupos responsáveis pela elaboração do sistema da avaliação da pós-graduação e compreender as influências e tendências internacionais, nacionais e locais presentes na construção do cenário educacional brasileiro que possibilitaram a emergência da atual política de pós-graduação. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, consultaram-se os sítios eletrônicos vinculados ao Ministério da Educação, com destaque ao sítio da CAPES, do qual coletaram-se diversos documentos que embasaram a consolidação do Sistema Nacional de Pós-graduação nos últimos vinte anos (1998-2018), entre eles, os documentos que orientaram os processos de avaliação da pós-graduação no país nesse período, com destaque aos Planos Nacionais de Pós-graduação, às Fichas de Avaliação e aos Documentos de Área da Educação, bem como aos programas que ofertam cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Concluiu-se que, como política de indução de expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional, o sistema mostrou-se eficiente, todavia, não há elementos que comprovem a elevação da qualidade dos programas e das pesquisas, uma vez que os indicadores da avaliação se concentraram em critérios quantitativos, sobretudo voltados a publicações em periódicos científicos, inaugurando uma cultura produtivista e competitiva articulada aos princípios do gerencialismo, incorporado na administração pública brasileira nas últimas décadas.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação. Programas de Pós-graduação em Educação. Nova Gestão Pública.

Abstract: The present paper is aimed to identify the paradigm that supported the action of the groups responsible for the elaboration of the postgraduate evaluation system and to understand the international, national, and local influences and trends present in the construction of the Brazilian educational scenario that made possible the emergence of the current postgraduate policy. As for the data collection procedures, the websites

A política de avaliação da pós-graduação no Brasil...

linked to the Brazilian Ministry of Education were consulted, especially the CAPES website, from which several documents that supported the consolidation of the National Postgraduate System in the last twenty years (1998-2018) were collected, among them, the documents that guided the postgraduate assessment processes in the country in this period, focused on the National Postgraduate Plans, the Assessment Forms, and the Education Area Documents, as well as the programs that offer academic master's and Ph.D courses. It was concluded that, as a policy of inducing expansion and development of domestic graduate studies, the system proved to be efficient, however, there are no elements that prove the increase in the quality of programs and research, since the evaluation indicators focused on quantitative criteria, especially on publications in scientific journals, introducing a productivist and competitive culture articulated to the principles of managerialism, incorporated in Brazilian public administration in recent decades.

Keywords: Assessment System. Graduate Programs in Education. New Public Management.

Resumen: Este estudio tiene como objeto la búsqueda de identificar el paradigma en que se ha basado la acción de los grupos responsables de la elaboración del sistema de evaluación de los programas de posgrado además de comprender las influencias y tendencias internacionales, nacionales y también locales que forman parte de la construcción del escenario educativo brasileño y que posibilitaron el surgimiento de la actual política de posgrado. Por lo que respecta a los procedimientos de recolección de datos, se han consultado los sitios web enlazados al Ministerio de Educación, en especial el sitio web de la CAPES, lo que permitió la recopilación de varios documentos que sustentaron la consolidación del Sistema Nacional de Posgrado a lo largo de los últimos veinte años (1998-2018). Con base en ellos, se hizo posible orientar los procesos de evaluación de programas de posgrado en el país en los últimos veinte años, haciendo hincapié en los Planes Nacionales de Posgrado, las Fichas de Evaluación y los Documentos del Área de Educación, poniendo de relieve los programas que ofrecen cursos académicos de maestría y doctorado. Desde el punto de vista de una política que promueve la expansión y el desarrollo de los programas de posgrado en ámbito nacional, se pudo concluir que el sistema nos pareció eficiente, sin embargo, no hay elementos que demuestren el incremento de la calidad de los programas e investigaciones, ya que los indicadores de evaluación han tenido en cuenta criterios cuantitativos, basados principalmente en publicaciones en periódicos científicos, generando una cultura productivista y competitiva articulada a los principios del gerencialismo incorporados en la administración pública brasileña de los últimos decenios.

Palabras clave: Sistema de Evaluación. Programas de Posgrado en Educación. Nueva Gestión Pública.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, os programas brasileiros de pós-graduação vêm passando por constantes transformações em suas organizações internas, motivadas por um conjunto de políticas implementadas pela CAPES (Coordenação de Pessoal de Ensino Superior). Considerada um dos órgãos mais importantes do Ministério da Educação, a CAPES, além de comandar processos de aprovação e reconhecimento de cursos de Mestrado e Doutorado em todo o território nacional e estabelecer normas de funcionamento em todos os programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, é também responsável por coordenar o sistema de avaliação desses programas. Em meio às funções mencionadas, neste artigo, conferiremos destaque à função avaliativa, evidenciando sua influência no delineamento da política da pós-graduação nas duas últimas décadas.

O artigo apresenta resultados de uma das etapas da pesquisa de pós-doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com financiamento da CAPES, no período de fevereiro de 2019 a fevereiro de 2020, que investigou as implicações do atual Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação (SNAPG), instituído e coordenado pela CAPES, na gestão dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, definiram-se três etapas: estudo documental, pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas com coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação no Quadriênio 2013-2016. Na primeira etapa, cujos resultados serão apresentados neste artigo, realizou-se um estudo documental que incluiu os “Planos Nacionais de Pós-graduação”, as “Fichas de Avaliação” e os “Documentos de Área da Educação”, publicados nos últimos vinte anos. O conjunto deste material foi distribuído e analisado por ciclos avaliativos (Trienais – 1998/2000, 2001/2003, 2004/2006, 2007/2009, 2010,2012 – Quadrienal 2013/2016).

A divisão por ciclos permitiu: a) identificar as principais mudanças realizadas no sistema de avaliação da pós-graduação em cada período e analisá-las tomando como referência alguns elementos das políticas e reformas no campo da Educação Superior e da Pós-graduação; b) conhecer algumas análises realizadas pelos autores a respeito das implicações do SNAPG em suas respectivas áreas e programas; c) identificar as mudanças incorporadas pela Área da Educação e as tendências em construção.

A hipótese inicial considerou que, apesar das contundentes críticas ao sistema avaliativo da pós-graduação no Brasil, muitas delas fundamentadas em dados de pesquisas realizadas nos últimos vinte anos, os instrumentos da avaliação estão sendo cada vez mais aperfeiçoados no sentido de consolidar os princípios da Nova Gestão Pública, sobretudo com relação aos aspectos que intensificam a competitividade entre programas e pesquisadores a partir de estratégias de controle de desempenho.

Assim, por meio da análise documental, buscou-se identificar o paradigma que embasou a ação dos grupos responsáveis pela elaboração do sistema de avaliação, constatar as influências e tendências internacionais, nacionais e locais presentes na construção do cenário educacional brasileiro que possibilitaram a emergência da atual política de pós-graduação e apontar alguns desdobramentos assim como as possíveis tendências no contexto atual.

A PÓS-GRADUAÇÃO NA DÉCADA DE 1990: A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO.

A avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, instituída e coordenada pela CAPES, teve seu início na década de 1980. A consolidação do atual modelo, todavia, deu-se alguns anos mais tarde, no final da década de 1990, quando se esta-

beleceram sete níveis¹ de classificação dos programas, utilizados como parâmetros principais de “certificação” de qualidade em substituição ao modelo anterior, gerando forte impacto nos programas devido à ruptura com uma tradição avaliativa mais autônoma que vinha sendo realizada e que, a partir de então, passou a ser substituída por um sistema padronizado e discriminatório.

A reconfiguração do sistema de avaliação e, conseqüentemente, do próprio campo acadêmico se insere no contexto de adoção dos *rankings* na gestão educacional, em consonância com os princípios da chamada Nova Gestão Pública (HEY, CATANI, 2010, p.74). O termo “Nova Gestão Pública” (NGP) passou a ser empregado nos anos 1990 por grupos de intelectuais e políticos que atuaram em reformas administrativas de diversos países, com destaque aos latino-americanos. Conforme frisado no documento “Uma Nova Gestão Pública para a América Latina”, publicado pelo Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)² em 1998, a proposta da NGP representa uma síntese entre o modelo administrativo burocrático e centralizador, adotado por países desenvolvidos no período pós-guerra, e o modelo neoliberal considerado uma antítese ameaçadora devido à sua proposta de desmantelamento da máquina estatal como espaço fundamental de garantia dos direitos sociais e mediação entre os interesses dos grupos econômicos.

Assumida como princípio norteador pelas reformas administrativas implementadas nos países latino-americanos nos anos finais do século XX, a NGP integrou as propostas de: a) *manutenção do poder do Estado* no delineamento das políticas públicas governamentais; b) *ampliação do protagonismo da sociedade civil* na oferta de serviços de interesse público (CLAD, 1998). Como resultado, a adoção deste modelo administrativo não apenas ampliou as parcerias público-privadas nas mais diversas áreas – como saúde, segurança e educação – como também converteu essa prática em principal estratégia de satisfação das amplas demandas sociais, requerendo do Estado a função de não mais se responsabilizar diretamente pela oferta dos serviços prestados, mas atuar no sentido de regular essa oferta que passou a ser compartilhada com outros setores da sociedade civil organizada.

Paralelamente a tais propostas, em atendimento às orientações dos organismos internacionais, sobretudo as do Banco Mundial, os governos passaram a investir esforços e recursos na criação e aperfeiçoamento de sistemas de avaliação e controle de desempenho coordenados por agências públicas. Conquanto a justificativa referente à pertinência da criação desses sistemas de avaliação e regulação tenha sido formulada a partir da inquestionável necessidade de controle da qualidade dos serviços públicos prestados à

1 Conceitos 6 e 7 – exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, **desempenho equivalente** ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa Conceito 5 – **alto nível de desempenho**, Conceito 4 – **bom desempenho**; Conceito 3 – **desempenho regular**, atende ao padrão mínimo de qualidade exigido; e) Conceitos 1 e 2 – **desempenho fraco**, abaixo do padrão mínimo requerido, obtêm a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado. (OLIVEIRA e FONSECA, 2010, p. 40-41)

2 Mais informações a respeito deste órgão podem ser encontradas no sítio eletrônico: <https://clad.org/>

população por instituições públicas e privadas, os sistemas de avaliação dos serviços educacionais serviram como mecanismo de implementação de programas internacionais de ajustamento estrutural, cujo objetivo fundamental foi o alinhamento da educação pública aos interesses do mercado global.

Nos anos 2000, o Banco Mundial publicou o documento “*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*” que, de acordo com análises realizadas por Valdemar Sguissard e Nelson Amaral (2000), foi crucial na demarcação das primeiras revisões de posicionamentos direcionados à Educação Superior sustentados pelo Banco, principalmente em dois pontos: 1) a priorização da educação básica e média por parte do poder estatal em detrimento da educação superior, que deveria ser assumida, prioritariamente, pela iniciativa privada; 2) a privatização da educação superior pública, por meio da diversificação das fontes de financiamento, e o estreitamento da relação entre financiamento e resultados (SGUISSARD; AMARAL, 2000, p. 68).

Para os autores, essas duas indicações não apenas resultaram na condenação das universidades de pesquisa, consideradas pela agência como de “alto custo” e “pouco apropriadas” em um mundo em desenvolvimento, mas também favoreceram o desenvolvimento de instituições privadas direcionadas a atender exclusivamente o mercado de trabalho.

A mesma crítica feita pelos autores compareceu em um documento do Banco Mundial publicado no ano 2000. Após considerar diversos estudos que demonstraram a intensificação da desigualdade educacional entre os países do Norte e os países do Sul – em grande medida consequência das reformas orientadas pelas agências internacionais nos anos 1990 em defesa da instauração de um modelo educacional direcionado ao ensino e à profissionalização em nível superior em detrimento das atividades de pesquisa – o “Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade”, convocado pelo Banco Mundial e pela Unesco para elaborar o documento em questão, admitiu a necessidade de ampliar o investimento nas atividades científicas dos países em desenvolvimento em decorrência “dos avanços científicos e tecnológicos da era da computação” provenientes de pesquisas fortemente concentradas nos países desenvolvidos (BANCO MUNDIAL, 2000).

A análise do Grupo considerou alguns aspectos que passaram a ser observados pelos governos brasileiros nas políticas para a Educação Superior, com destaque para quatro pontos: 1) aumento do número de mestres e doutores; 2) aumento do investimento público na área de ciências e tecnologias; 3) aumento do número de artigos científicos publicados em revistas científicas; 4) aumento de patentes. Essas exigências foram, progressivamente, incorporadas aos processos avaliativos das instituições de ensino superior, sobremaneira, àquelas com programas de pesquisas, e podem ser observadas nos Planos Nacionais de Pós-graduação (IV PNPG – 2005 - 2010 e V PNPG – 2011 - 2020) e nas Fichas de Avaliação da CAPES publicadas desde a reforma de 1998, cujos quesitos e itens expressam a adequação dos níveis de exigência às prerrogativas das agências internacionais, especialmente no que diz respeito ao aumento do número de concluintes dos cursos de

mestrado e doutorado, baseado em um mecanismo de controle médio de defesa das teses e dissertações, e aumento da produção científica, com ênfase nos artigos publicados em periódicos qualificados pela agência brasileira por meio do sistema *Qualis/CAPES*.

Cabe destacar que, no decorrer da década de 1990, registraram-se diversos debates em torno da elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação, que não chegou a ser publicado devido a uma série de limitações, sobretudo, às de ordem orçamentária. Ao privilegiar um modelo de Estado sustentado nas bases teóricas do neoliberalismo, o governo Fernando Henrique Cardoso adotou uma política fortemente marcada pela adoção de mecanismos de vinculação do financiamento público educacional aos índices de desempenho, referendados por indicadores de qualidade formulados em âmbito central.

No caso específico da pós-graduação, conforme discorre Hostins (2006, p. 144), propôs-se a vinculação dos recursos destinados aos programas “ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa”, cujo controle e avaliação se mantiveram sob a responsabilidade da CAPES. Ainda de acordo a autora, os documentos que orientaram as políticas de pós-graduação, nesse período, evidenciam significativas mudanças como: a) diminuição do tempo de certificação; b) redução do número de bolsas e de seu tempo de duração; c) redefinição dos cursos de mestrado, conferindo maior ênfase nos cursos de doutorado; d) vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional; e) valorização de pesquisas vinculadas a projetos internacionais.

Essas mudanças expressam a síntese das sistemáticas discussões coordenadas pela Diretoria-Executiva da CAPES voltadas ao delineamento de estratégias de elevação do padrão de desempenho dos cursos que culminaram na adoção de critérios padronizados de avaliação em todas as áreas, expressos pela sistemática avaliativa implantada a partir de 1998. Antes, as áreas gozavam de maior autonomia na definição dos critérios avaliativos e na organização do processo de aplicação da avaliação, considerando suas especificidades. Essa passou a ser uma das maiores críticas da comunidade acadêmica, já que, uma vez estabelecido um novo padrão de avaliação, classificatório e punitivo em sua essência, coube aos programas de pós-graduação ajustarem-se a ele para preservar a imagem ou, em alguns casos, garantir sua sobrevivência.

No processo de instalação desse sistema, os elaboradores da Avaliação da CAPES não apenas se dobraram aos pressupostos gerencialistas como transformaram a principal agência de coordenação e apoio às atividades de pesquisa do país em uma agência de controle instrumentalizado, cuja atuação resultou em um progressivo aprofundamento da submissão dos programas aos parâmetros internacionais, instalando-se uma relação de competitividade na disputa pelos escassos recursos das agências de fomento.

Em artigo escrito por Cláudia Fonseca, em 2001, decorrente de sua participação na primeira avaliação realizada após a adoção do novo sistema (Avaliação Trienal 1998-2000), a autora tece considerações a respeito da influência das novas tecnologias de avaliação da CAPES sobre as atividades de pesquisa e de ensino. Um aspecto fundamental salientado

por ela se refere à dinâmica contraditória do sistema de avaliação. Realizada por pares, o processo conferiu certa autonomia na definição de alguns itens e indicadores, considerando as especificidades das áreas, mantendo, entretanto, um padrão claramente voltado ao alinhamento dos programas às referências internacionais, com especial atenção à redução do tempo de formação, ao aumento do número de doutores e ao aumento da produção científica, calculado por quantidade de artigos publicados em periódicos. Essas exigências, expressas pelos critérios avaliativos das Fichas de Avaliação da CAPES, motivaram ações que interferiram na organização dos programas de pós-graduação brasileiros e contribuíram com a progressiva intensificação do trabalho dos docentes, que se viram cada vez mais pressionados a atingir metas de produtividade em pesquisa próximas daquelas atingidas por países considerados desenvolvidos, todavia, com recursos financeiros inferiores aos recursos por eles disponibilizados.

Há cinquenta anos, o respeitável sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro já alertava a respeito da tendência de as universidades brasileiras assumirem uma posição subserviente em relação às diretrizes internacionais, com a seguinte observação:

[...] a universidade latino-americana é fruto de sua sociedade. É subdesenvolvida como o é a sociedade na qual se insere, fundada como empresa para gerar lucros, mediante projetos forâneos que localizaram populações em certos pontos, não para criar novas sociedades autônomas com o comando de seu próprio destino, mas para atender às condições de existência e prosperidade de outros povos. Assim se criaram entidades nacionais de caráter dependente e culturas de caráter espúrio cuja alienação se reflete sobre a universidade, através de uma consciência ingênua e externamente induzida sobre a realidade nacional e mundial. A verdade é que os corpos acadêmicos das universidades latino-americanas difundem mais frequentemente uma atitude de resignação que explica o atraso como consequência de fatores naturais inevitáveis, que uma atitude crítica indagativa. (RIBEIRO, 1969, p. 70).

As considerações formuladas por Darcy Ribeiro resultam de análises críticas reunidas em seu livro “A universidade necessária”, em que o autor discute as condições de funcionamento das universidades brasileiras nas primeiras décadas do século XX e apresenta um modelo teórico de universidade que atenda às exigências de desenvolvimento latino-americanas. A leitura desta obra clássica, apesar de transcorridas cinco décadas, permite afirmar com segurança a relevância e a atualidade de muitas das críticas registradas pelo autor naquele contexto, especialmente com relação ao desafio de superação do modelo heterônomo de universidade. O caráter dependente da universidade brasileira não apenas permanece conservado como também incorporou estratégias de preservação ainda mais complexas e favoráveis aos interesses do mercado transnacional, pois limitam o espaço de desenvolvimento do pensamento autônomo que permite traçar linhas de investigação direcionadas às aspirações da sociedade brasileira rumo à sua soberania.

Nas duas últimas décadas, as universidades brasileiras têm sido compelidas a aderir a políticas que reforçam o fenômeno denominado por Ribeiro como “modernização reflexa” em detrimento do “crescimento autônomo”. Baseadas na crença de que basta adotar algumas práticas consideradas modernas para se tornarem tão eficazes quanto as universidades bem posicionadas nos *rankings* internacionais, as universidades brasileiras se projetam para fora, orientando suas práticas “modernizadoras” com base em diretrizes externas que reforçam uma estrutura de dependência e impedem o delineamento de uma política de desenvolvimento autônomo de universidade que, nas palavras de Darcy Ribeiro,

[...] exige, ao contrário, o máximo de lucidez e de intencionalidade, tanto em relação à sociedade nacional como em relação à universidade. E só pode ser executada através de um diagnóstico cuidadoso de seus problemas, uma planificação rigorosa de seu crescimento e uma escolha estratégica de objetivos, necessariamente opostos aos da modernização reflexa. (RIBEIRO, 1969, p. 10).

Essas breves considerações chamam nossa atenção para a tendência histórica de alinhamento das universidades brasileiras às demandas internacionais e suscitam novas discussões a respeito da real contribuição do modelo avaliativo instituído pela CAPES na construção de uma universidade mais autônoma e com elevada capacidade de contribuir para a superação dos problemas educacionais do país, partindo de soluções pensadas a partir de dentro, com as condições adequadas que, sabemos, estão muito além de processos sistemáticos de avaliação e controle de desempenho. Entretanto, não podemos deixar de admitir, conforme analisaremos no próximo tópico, que este modelo de avaliação se mostrou eficiente no atendimento a algumas demandas previstas nos planos nacionais, como a expansão dos programas de pós-graduação e o aumento expressivo do número de mestres e doutores nas diferentes regiões do Brasil.

A SISTEMÁTICA DOS CICLOS AVALIATIVOS DA CAPES NA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (1998-2018)

A segunda Avaliação Trienal (1998-2000), realizada após a instauração do novo sistema de classificação dos programas, baseou-se em uma Ficha de Avaliação padronizada. Preparada por assessores técnicos da CAPES, a ficha foi entregue aos membros dos Comitês Avaliadores das Áreas para que estabelecessem os critérios numéricos de atribuição dos conceitos (**Muito Bom, Bom, Regular e Deficiente**) aos diversos itens e determinassem os pesos para cada um dos seis quesitos: **1) Proposta do Programa; 2) Corpo Docente; 3) Atividades de Formação; 4) Linhas de Pesquisa; 5) Defesas de Tese; 6) Produção Intelectual**. Ao final do processo avaliativo, os valores seriam convertidos em uma nota que classificaria cada programa.

Na avaliação de 1998, a CAPES determinou que os programas fossem avaliados pelas comissões de áreas³ em uma escala de 1 a 7. Na primeira etapa avaliativa, estabeleceu-se a regra de que todos os programas deveriam se situar entre os cinco primeiros níveis da escala (1 a 5), sendo o nível 5 destinado aos programas com excelência nacional e nível máximo a ser alcançado por programas apenas com curso de Mestrado. Em análise posterior, os programas com nota 5 que possuísem cursos de Mestrado e Doutorado seriam reavaliados com base em critérios referenciados em padrões internacionais e, atendidos os critérios, poderiam receber conceitos 6 ou 7.

Desde então, a cada ciclo avaliativo, as comissões avaliativas e os coordenadores de áreas, junto à CAPES e aos representantes das chamadas grandes áreas, passaram a elaborar uma série de documentos com registros dos encontros e reuniões realizados durante os anos de trabalho efetivo, compreendendo o período de avaliação. Todavia, apenas ao final do ciclo as comissões publicaram seus respectivos Documentos de Área⁴, em que descrevem a situação dos programas e todo o processo avaliativo, explicitando-se os critérios que subsidiaram os avaliadores, com expressiva ênfase nos critérios observados na análise da inserção internacional dos programas 6 e 7. Finalizada a descrição do processo, as áreas indicaram um conjunto de recomendações aos cursos.

Ao esclarecer a condução do processo avaliativo composto por diversas etapas, o Documento de Área oferece condições para revisar a avaliação e possibilita a identificação de incoerências e erros, que serve tanto para fundamentar os recursos interpostos pelos programas quanto para indicar mudanças nos processos posteriores. Uma das críticas mais recorrentes a cada ciclo avaliativo, conforme evidenciam os documentos avaliativos das áreas, refere-se às alterações nos critérios durante o processo, especialmente nos itens qualitativos, impossibilitando que os programas tenham clareza quanto aos aspectos que serão considerados com menor ou maior ênfase pelas comissões avaliadoras, embora muitas dessas modificações sejam discutidas com a participação da comunidade acadêmica por meio de constantes diálogos com seus respectivos coordenadores de área.

A Avaliação Trienal (1998-2000) pautou-se em dados contidos em um conjunto de formulários preenchidos pelos coordenadores dos programas, compondo um sistema de coleta denominado de DATACAPES. Cada grupo de avaliadores recebeu os formulários de sua respectiva área e, num esforço coletivo de análise, avaliou itens e quesitos e atribuiu as notas, adotando como referência principal a Ficha de Avaliação que, apesar de sofrer mudanças com relação aos indicadores e quesitos nos processos avaliativos subsequentes, seguiu o mesmo padrão até o ciclo avaliativo de 2013/2016.

3 Os representantes de cada área são indicados pela CAPES após consulta à comunidade acadêmica e apreciação do Conselho Superior. Os demais membros das comissões de áreas são indicados pelos representantes, cujos nomes são posteriormente sancionados pela Diretoria de Avaliação da CAPES.

4 Ver em: <https://www.CAPES.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

De acordo com dados do Documento de Área da Educação, na Avaliação Trienal (1998-2000) foram avaliados os cinquenta programas já existentes no período e mais cinco cursos aprovados até o início de 2001. Nesse processo, conforme se observa na Ficha de Avaliação, a área da Educação conferiu maior peso aos seguintes quesitos: Atividades de Pesquisa, Teses e Dissertações e Produção Intelectual. Nos itens presentes em cada um dos sete quesitos, identificamos cinco eixos que fundamentaram a avaliação trienal, que passaram a ser observados com maior atenção pelos programas nas avaliações posteriores: 1) Adequação das Linhas de Pesquisa às Áreas de Concentração e vinculação dos projetos de pesquisas, das teses e dissertações e demais produções acadêmicas às Linhas de Pesquisa existentes; 2) Tempo médio de titulação; 3) Participação discente nos projetos de pesquisa e produções acadêmicas; 4) Equilíbrio na distribuição de docentes permanentes no Programa, nas linhas e orientações; 5) Qualidade e quantidade de produções acadêmicas de docentes e discentes.

O resultado desse processo na Área da Educação foi analisado por José Silvério Baía Horta⁵ e Maria Célia Marcondes de Moraes⁶ em artigo publicado em 2005 na Revista Brasileira de Educação. Os autores avaliaram que, das modificações introduzidas pela CAPES na Avaliação Trienal (1998-2000), revelou-se mais controverso o papel assumido pelo Conselho Técnico Científico da CAPES (CTC) de não mais homologar os resultados das avaliações realizadas pelas comissões de áreas, mas apreciar e questionar as análises e, em alguns casos, modificar os conceitos por elas atribuídos.

A tendência revelada a partir das decisões do CTC foi a prevalência da atribuição dos níveis 6 e 7 baseada no parâmetro exclusivo de um patamar mínimo e bem distribuído de produção científica internacional, sobretudo, em periódicos estrangeiros. Entre os indicadores de inserção internacional, foram incorporados convênios, convites para cursos/palestras no exterior, participação em corpo editorial de periódicos e/ou comissões científicas de congressos, recepção de estudantes estrangeiros e trabalhos publicados de circulação internacional. Os demais níveis foram atribuídos tendo como referência os critérios avaliativos descritos anteriormente, cuja ênfase na qualidade e na quantidade de produções científicas e no tempo médio de defesa, como observou-se, foi decisiva.

Após concluir o ciclo avaliativo de 1998, referente ao Biênio (1996-1997), que, pela primeira vez, introduziu as notas 6 e 7 para classificar os programas com padrão internacional, a CAPES conduziu um novo processo de análise de seu sistema avaliativo e convidou 35 especialistas estrangeiros para validar, entre os anos de 1999 e 2000, as notas 6 e 7 atribuídas pelas comissões nacionais a 57 programas. Ao final, os especialistas confirmaram as notas anteriormente atribuídas e questionaram apenas quatro programas que, para os avaliadores, não apresentaram nível de excelência dentro dos padrões internacionais ou

5 Horta atuou como representante da Área de Educação (1999-2001), representante da Grande Área de Ciências Humanas no Comitê Técnico Científico da CAPES (2000-2001) e membro da comissão de avaliação (2001-2003).

6 Moraes atuou como representante adjunta e, depois, como representante de área no período 2002-2004.

estariam no “limite do aceitável”. Entretanto, “julgaram que três programas avaliados como nota seis eram merecedores da nota sete” (SPAGNOLO; CALHÁU, 2002, p. 6)⁷.

Em virtude da dupla função da CAPES, assumida desde 1976, de avaliar os programas e financiar pesquisas, intensificou-se a disputa pelas melhores posições na nova escala classificatória. A atuação da CAPES como agência de controle se consolidou no modelo de avaliação, chegando ao ponto de criar subcomissões nomeadas pela presidência da agência para inquirir os representantes de áreas quanto aos conceitos por eles atribuídos. No caso da área da Educação, relembrem Horta e Moraes (2005, p. 98), houve uma recontagem da produção bibliográfica internacional, na presença do representante de área e de todos os membros do CTC, e a rejeição de alguns conceitos atribuídos pela área, especialmente, em relação aos conceitos 6 e 7, com base no perfil definido pela GACH que, anteriormente, não haviam sido questionados.

Essa constatação permitiu a problematização da capacidade de discriminação dos quesitos e itens elencados na Ficha de Avaliação e afirmar que, em virtude dessa fragilidade, o quesito utilizado como referência principal na discriminação dos programas foi a produção bibliográfica e a qualidade dos veículos de publicação. Para os autores, os resultados indicaram que os docentes dos programas com melhores conceitos se dedicaram, quase exclusivamente, à produção científica, visando contribuir com a manutenção do alto conceito de seus programas e garantir o acesso aos recursos destinados pelas agências de financiamento, cuja principal atribuição são as posições dos programas no principal “ranking” de qualidade nacional: o conceito CAPES. No caso dos programas com conceitos mais baixos, a tendência direcionou-se ao aceleração das titulações, por ser o tempo médio de defesa dos alunos bolsistas o item principal para a manutenção das bolsas de estudo destinadas aos programas.

Em suma, a Avaliação Trienal (1998-2000) sinalizou um conjunto de tendências que, como veremos, consolidou o perfil regulador da política avaliativa da CAPES nas avaliações que se sucederam. Além de estabelecer metas aos programas que incidiram sobre as organizações pedagógica e administrativa, a avaliação motivou mudanças significativas no cenário da pós-graduação brasileira nos planos nacionais, como o aumento progressivo do número de doutores e das produções científicas nacionais e internacionais, em explícita consonância com as orientações do Banco Mundial.

⁷ A iniciativa da CAPES em investir no convite de agentes externos para participarem e avaliarem o modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação já havia se iniciado em 1997, quando foram convidados sete especialistas em avaliação do ensino superior vindos da Alemanha, Argentina, Canadá, França, Irlanda e Estados Unidos. As análises dos especialistas foram apresentadas no segundo número do quinto volume do Boletim Informativo publicado naquele ano e apresentaram 12 apontamentos críticos, 12 recomendações à CAPES e um conjunto de 20 indicadores que poderiam ser utilizados como referência nas próximas avaliações. Parte considerável das recomendações e indicadores foi incorporada na avaliação Trienal (1998-2000) e as demais indicações, que dependeriam de mudanças mais profundas, não foram atendidas de imediato, embora tenham assumido lugar importante nos debates em torno do aperfeiçoamento do sistema.

A Avaliação Trienal da CAPES (2001-2003) seguiu o modelo instituído em 1998. Os critérios de avaliação de cada quesito e item foram especificados no Documento de Área da Educação, composto por 42 páginas, portanto, mais detalhado em comparação ao Documento de Área da Trienal (1998-2000), composto por apenas 9 páginas. Houve, então, maior atenção dos agentes da CAPES à elaboração do documento e à especificação dos modos de aplicação dos critérios que, de certa maneira, contribuiu com o processo de legitimação do sistema de avaliação que, no triênio anterior, havia sofrido críticas contundentes que colocaram em dúvida os resultados.

Assinalado no primeiro número do décimo volume do Boletim Informativo da CAPES referente ao ano de 2002, o investimento da agência no aprimoramento do modelo de avaliação da pós-graduação instituído no Brasil incluiu, na Avaliação de 2001, referente ao triênio anterior, o convite de observadores estrangeiros para avaliar o modelo. O objetivo do convite se voltou à elevação da qualidade da pós-graduação, tomando como referência os padrões internacionais de qualidade dos centros de pesquisa de excelência situados ao redor do mundo. Os resultados dessa experiência foram apresentados no Boletim em um artigo escrito por Fernando Spagnolo e Maria Gladis Calháu (2002) intitulado “Observadores Internacionais Avaliam a Avaliação da CAPES”.

A análise dos convidados internacionais foi apresentada em forma de comentários críticos e apreciações a respeito da atuação das comissões, do modelo de avaliação, dos processos e procedimentos adotados e dos critérios e indicadores utilizados, dentre outros tópicos. É possível afirmar que a experiência com avaliadores estrangeiros ganhou mais expressão na avaliação de 2001 se comparada às experiências anteriores. Entre os meses de maio e julho de 2001, consultores estrangeiros acompanharam a semana que encerrou o processo trienal de avaliação (1998-2000). A avaliação foi analisada por 18 especialistas de 10 países, sendo preservadas suas identidades para que fosse garantida a liberdade necessária de livre expressão e o registro de críticas. Desse modo, a Diretoria de Avaliação da CAPES reuniu as observações em um relatório único e não divulgou os resultados individuais (SPAGNOLO; CALHÁU, 2002, p. 7).

As observações dos avaliadores estrangeiros publicadas no Boletim da CAPES de 2002 demonstraram o investimento da agência na consolidação do modelo de avaliação adotado a partir de 1998. No mesmo Boletim, a CAPES disponibilizou Documentos de Área com dados referentes à Avaliação Trienal (1998-2000), visando tornar públicas informações referentes aos procedimentos avaliativos adotados por cada área, permitindo identificar as limitações e os avanços, na perspectiva dos avaliadores nacionais. O cruzamento dessas informações resultou em dados importantes para introduzir as mudanças no sistema e aperfeiçoá-lo.

No Documento de Área da Educação referente à Avaliação da Trienal (2001-2003), observa-se que os sete quesitos que fundamentaram a avaliação anterior foram mantidos, e os pesos atribuídos a cada um também não sofreram alterações. Entretanto, os critérios para avaliação

dos indicadores que compuseram os quesitos e itens foram revistos e especificados com maior clareza, principalmente os utilizados como referência para a atribuição dos conceitos 6 e 7.

Na parte introdutória do documento, demonstrou-se o empenho da comissão em elaborar o *Qualis/Periódicos* da área e os critérios de avaliação dos livros com o objetivo de criar um instrumento para apreciar a qualidade das produções. A valorização das publicações em livros, nas considerações de Horta e Moraes (2005), foi uma grande vitória para a área das ciências humanas. O quesito “Produção Intelectual”, assim como os demais quesitos, manteve todos os itens da ficha anterior, porém, inseriu o critério de “média ponderada de produção por docente”, com base no *Qualis/CAPES* e num esquema de pontuação por produto. A leitura dos critérios criados para a classificação de artigos e livros permitem constatar que não há neles qualquer indicativo capaz de classificar as produções científicas em uma escala confiável e que expresse seu nível de qualidade. No caso dos periódicos, observou-se um conjunto de exigências, com maior ênfase nos indexadores, em que não se pode avaliar a qualidade dos textos publicados, mas o possível impacto na área por ter sido publicado em um periódico com maior circulação em âmbito nacional e internacional.

Tal estratégia utilizada na Avaliação Trienal (2001-2003) para classificar, exclusivamente, as produções científicas dos programas de pós-graduação por meio de um sistema de pontuação manteve-se nos ciclos seguintes, induzindo os docentes a publicarem artigos científicos em periódicos qualificados pela área. Para o alcance da pontuação máxima no quesito voltado à avaliação da “Produção Intelectual”, estabeleceu-se o critério de que, ao menos, 75% do corpo docente permanente comprovasse publicações qualificadas, utilizando como parâmetro a lista de pontuação do *Qualis*. Seguindo o mesmo princípio, foi modificado o critério de avaliação de produção intelectual discente, passando a ser exigida a média de um produto por discente do programa.

A tendência revelada na análise da Avaliação Trienal (2001-2003) reforçou a continuidade do processo de institucionalização de um sistema avaliativo fortemente centralizado e indutor de práticas alinhadas aos pressupostos gerenciais que prezam por meritocracia e competitividade. Em linhas gerais, tomando como referência outro estudo realizado por Horta (2006), em que o autor analisou as críticas e sugestões encaminhadas à CAPES pelos coordenadores dos programas de todas as áreas no Coleta/CAPES de 2004 referente à Avaliação Trienal (2001-2003), concluiu-se que o sistema pode ser caracterizado como homogeneizador, quantitativista e produtivista. Outras críticas apontadas pelos coordenadores se referiram à ausência de indicadores que avaliassem a inserção social, aos critérios de avaliação da inserção internacional e às consequências diretas na organização dos programas. Esta última partiu da constatação de que:

[...] a avaliação interfere profundamente no cotidiano dos programas. Muitos Coordenadores definem mudanças, para atender as exigências da CAPES e das Comissões, mesmo conscientes dos prejuízos e dos riscos de sua implementação. Outros, abdicando da autonomia dos Programas, recorrem às Comissões de Ava-

A política de avaliação da pós-graduação no Brasil...

liação buscando respaldo para resolver problemas internos dos Programas. Alguns consideram a avaliação como instrumento para incentivar a competição entre as áreas. (HORTA, 2006, p. 37).

O próximo ciclo avaliativo, referente ao período de 2004 a 2006, ocorreu em período de ampliação de investimentos públicos na Educação Superior e, de modo particular, na pós-graduação, em consequência da criação de programas e políticas para ciência e tecnologia que favoreceram parcerias interinstitucionais em âmbitos regional, nacional e internacional, firmadas a partir de concessões de bolsas de estudos e de produtividade em pesquisa por diversos órgãos de fomento, entre as quais se destacam a própria CAPES, o CNPq e as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados brasileiros:

Figura 1: Número de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (2002-2007)



No caso específico do CNPq, os critérios fundamentais estabelecidos pelo órgão para as concessões dos recursos se pautaram pela comprovação de consolidada experiência acadêmica dos requerentes, por meio da contabilização de suas produções científicas e pelo nível de desempenho de seus respectivos grupos de pesquisa e programas. Nesse quesito, o conceito conferido aos programas na avaliação da CAPES e o registro das produções científicas ganharam ainda maior expressividade, firmando-se como critérios de discriminação para a distribuição dos recursos de fomento à pesquisa, utilizados não apenas pela CAPES, mas por outras agências nacionais. Conquanto dados qualitativos tenham sido considerados – com destaque à análise da relevância dos projetos de pesquisa para o avanço científico nas diferentes áreas –, no interior desse sistema de competitividade baseado em processos de classificação por mérito, os dados quantitativos conquistaram centralidade, induzindo pesquisadores e programas de pós-graduação à incessante busca por aumento do número das produções científicas, na medida em que elas passaram a ser determinantes para a obtenção de financiamento.

No Triênio 2004-2006, os critérios de composição das comissões de avaliação também consideraram a categoria do pesquisador e o nível do programa ao qual pertence. No primeiro caso, a CAPES recomendou a utilização da classificação do pesquisador bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, priorizando os pesquisadores níveis 1A e 1B, e, no segundo caso, recomendou a indicação de pesquisadores pertencentes a programas com a avaliação mínima de 4, com exceção dos pesquisadores pertencentes a programas com conceito 3 e bolsa de produtividade 1A e 1B.

Na análise de Yamamoto e Menandro (2004), tais critérios introduziram vários elementos complicadores no processo avaliativo, incluindo a possibilidade de exclusão de um número significativo de pesquisadores não bolsistas das comissões, desconsiderando as restritas quotas de financiamento oferecidas pelas agências de fomento que deixaram de contemplar incontáveis projetos de pesquisa, embora, no próprio resultado da avaliação, tenham sido reconhecidos por sua relevância e mérito. Outro aspecto é a concentração de pesquisadores com perfis próximos, inibindo uma composição mais heterogênea das comissões, em que se considerem as diferenças regionais, a natureza institucional, as subáreas e as especialidades.

Com a edição do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em 2005, algumas mudanças foram direcionadas nesse sentido, embora não sinalizassem ruptura com o modelo avaliativo instituído. As discussões em torno da elaboração do IV PNPG tiveram seu início em 1996, no âmbito da Comissão Executiva da CAPES, que organizou um Seminário Nacional contando com a presença de centenas de pesquisadores de todo o país, especialmente pró-reitores e representantes da comunidade acadêmica e da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento (BRASIL, 2004a). Os debates se basearam no documento “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, contendo onze estudos encomendados pela CAPES, com temas que se destacaram como aspectos fundamentais a serem discutidos naquele contexto e que já haviam sido contemplados nos planos anteriores.

Do período de início das discussões em torno do IV PNPG até sua publicação, em 2005, foram elaboradas diversas redações preliminares com divulgação restrita entre os membros da Diretoria da CAPES. De acordo com o plano, uma série de circunstâncias, incluindo as de ordem orçamentária, que envolveu a falta de articulação entre as agências nacionais de fomento à pesquisa, impediu que o IV PNPG fosse concretizado no período. Apesar dos limites apontados,

[...] diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (BRASIL, 2004a, p. 18).

O conteúdo do IV PNPG (2004-2010), além de um conjunto de diretrizes, apresentou dados referentes à situação da pós-graduação brasileira que demonstraram crescimento de 5,6% ao ano dos cursos entre os períodos de 1976 a 2004, especialmente o curso de

doutorado, que praticamente duplicou entre 1996 a 2004, atendendo à meta de elevação do número de doutores no país estabelecida pelos planos anteriores. No que diz respeito à regionalidade e à distribuição dos cursos nas áreas de conhecimento, o plano apontou a persistência da desigualdade, com concentração dos cursos nas regiões Sudeste e Sul, apesar de ter havido crescimento dos cursos em todas as áreas.

Com relação às bolsas de estudo concedidas pelas agências federais, registrou-se crescimento anual médio de 7,6% ao ano, entre 1991 a 2003, embora não tenha havido recuperação do decréscimo de bolsas de mestrado do CNPq, observado entre 1995 (10.960 bolsas) a 2000 (5.572 bolsas). Foram igualmente apresentadas análises que demonstraram redução, na década de 1990, na relação de alunos matriculados e bolsas de estudo de mestrado e doutorado para pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior. No âmbito da CAPES, o investimento por aluno matriculado sofreu decréscimo de 42% e, por aluno titulado, de 67% no período de 1995 a 2003.

A despeito do decréscimo na oferta de bolsas concedidas pelas agências federais, o índice de mestres titulados por docente aumentou em 183%, e de doutores em número superior a 278% no período de 1991 a 2003. O aumento do número de titulados se refletiu no aumento do índice de produção intelectual que, entre 1981 e 2003, quintuplicou, resultando nos seguintes números:

Figura 2: Número de citações e publicações 1981 a 2003 segundo o IV PNPG

| Ano | Citações | Publicações |
|------|----------|-------------|
| 1981 | 17.963 | 1.901 |
| 1982 | 16.572 | 2.193 |
| 1983 | 21.785 | 2.218 |
| 1984 | 20.938 | 2.284 |
| 1985 | 20.415 | 2.322 |
| 1986 | 23.549 | 2.496 |
| 1987 | 20.650 | 2.538 |
| 1988 | 26.072 | 2.782 |
| 1989 | 27.021 | 3.096 |
| 1990 | 30.375 | 3.566 |
| 1991 | 30.375 | 3.890 |
| 1992 | 36.276 | 4.591 |
| 1993 | 41.933 | 4.427 |
| 1994 | 43.556 | 4.811 |
| 1995 | 45.110 | 5.445 |
| 1996 | 52.955 | 5.957 |
| 1997 | 49.197 | 6.665 |
| 1998 | 47.980 | 7.983 |
| 1999 | 52.357 | 9.021 |
| 2000 | 48.222 | 9.608 |
| 2001 | 42.062 | 10.622 |
| 2002 | ... | 11.372 |
| 2003 | ... | 12.596 |

Fonte: BRASIL, 2004, p. 36.

Com exceção do índice de investimento na pós-graduação, todos os demais índices apresentaram acréscimo progressivo ano a ano. O conteúdo do próprio plano nacional creditou ao financiamento público e à institucionalização do processo contínuo de avaliação a experiência bem-sucedida na expansão e na qualidade do sistema de pós-graduação brasileiro. Entretanto, destacou-se a dificuldade dos sistemas de financiamento e avaliação de enfrentar o problema da diversidade de organização da pós-graduação e de suas demandas, indicando a necessidade de flexibilização do modelo de maneira a contemplar as diferentes demandas da sociedade, os diferentes perfis profissionais requeridos pelos setores acadêmicos e não acadêmicos, as diferenças e os desequilíbrios regionais e as especificidades das diversas áreas.

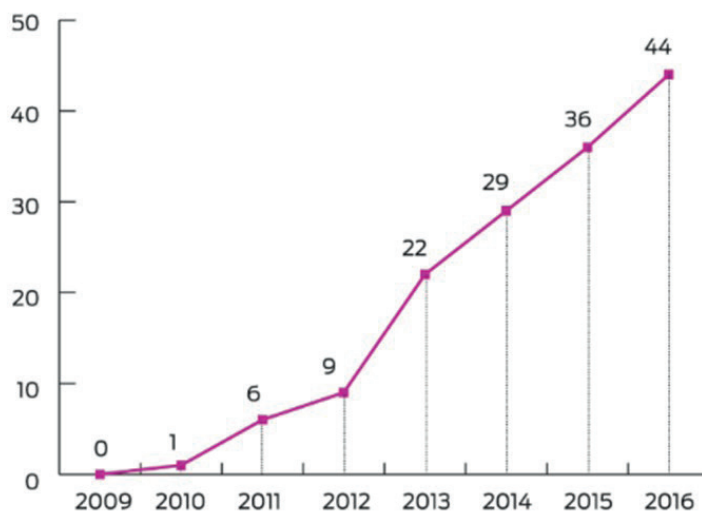
Em relação aos índices, o IV PNPG reforçou a importância de fazê-los refletir sobre a relevância do conhecimento e seu impacto social em âmbitos nacional e global. A respeito do impacto social, reforçou-se o investimento na interação da pós-graduação com o setor empresarial para a especialização de funcionários, por meio dos cursos de Mestrado, considerando ser esta uma maneira de promover maior inserção dos programas na sociedade. Já em relação ao impacto e à relevância do conhecimento, sugeriu-se o investimento na avaliação periódica das produções científicas, especificamente, atenção para o índice de citação na avaliação da qualidade dos artigos científicos e, no caso da produção tecnológica, o índice de patentes. Os índices relacionados se desdobraram na adoção de novos indicadores no sistema de avaliação capazes de induzir a busca pelo aumento do valor dos produtos gerados pelas instituições científicas, elevando o nível de competitividade do país no mercado globalizado.

Em termos de demandas mais específicas, o diagnóstico apresentado pelo documento indicou quatro vertentes para orientar a expansão do sistema de pós-graduação: a capacitação do corpo docente para as IES; a qualificação de professores para a educação básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. As vertentes indicadas incidiram diretamente sobre os cursos de pós-graduação das diversas áreas. Nos programas da área de Educação, propícios à promoção da oferta de cursos de qualificação docente, assistiu-se à criação de diversos cursos de Mestrado Profissional “voltados para a formação de professores em serviço, em articulação com os sistemas de ensino”, conforme preconiza o plano (BRASIL, 2004a, p. 48). De acordo com dados publicados na Revista Educação em março de 2017, os cursos de Mestrados Profissionais em Educação, aprovados a partir de 2009, aumentaram significativamente, o que revela a consolidação progressiva desta nova modalidade de formação apresentada como meta no IV PNPG que, embora reconheçamos sua importância, não trataremos em profundidade neste momento.

Figura 3: Mestrados profissionais em Educação no Brasil (2012-2016)

Mestrados profissionais em educação no Brasil

APROVADO EM 2009, NOVO FORMATO DE MESTRADO *STRICTO SENSU*
TEVE NÚMERO DE CURSOS QUINTUPLICADO ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016



Fonte: BARBOSA, 2017, on-line, n.p.

A análise do Documento de Área e do Relatório de Avaliação da Trienal (2004-2006) da Área da Educação demonstrou mudanças e incorporações de algumas indicações do IV PNPG, como a valorização dos aspectos formativos, a incorporação de critérios voltados à avaliação das atividades de inserção social e a criação de ambientes virtuais para a divulgação das teses e dissertações dos programas. Em comparação ao Trienal 2001-2003, observaram-se mudanças nos quesitos, itens e indicadores, embora tenham sido preservadas as tendências explícitas na avaliação anterior, como a valorização dos indicadores referentes à produção acadêmica, sobretudo, as produções de caráter bibliográfico. A novidade em relação à avaliação anterior foi a inserção do item “Atividades inovadoras e diferenciadas de formação e gestão”, voltado à análise de “iniciativas de autoavaliação, acompanhamento de egressos, preparação para docência e orientação e planejamento para o desenvolvimento do Programa” (BRASIL, 2006, p. 18).

De acordo com o Relatório, as mudanças na Ficha de Avaliação da Trienal 2004-2006 basearam-se nas experiências acumuladas e nas discussões traçadas em parceria com os programas e com a comunidade acadêmica. A Ficha considerou também as determinações dos representantes da Grande Área de Ciências Humanas (GACH), passando pelo crivo do CTC. Deste modo, os pesos atribuídos para cada quesito foram estabelecidos pela Grande Área, enquanto que as definições para os quesitos e itens foram previamente estabelecidas pelo CTC, consolidando a tendência centralizadora e indutiva da avaliação, na qual predominam as decisões tomadas no âmbito da CAPES, delegando-se para as áreas a tarefa de adequar o sistema às suas especificidades, mas sem deixar de cumprir os

requisitos básicos da avaliação para obtenção do conceito e do reconhecimento do curso no ranking de qualidade.

Após análise comparativa dos dois triênios (2007-2009 e 2010-2012), optou-se por apresentá-los conjuntamente, pois, com poucas exceções, com destaque à mudança de critério de cálculo da média ponderada de produção intelectual de docentes permanentes por programa, todos os quesitos, pesos, indicadores e itens presentes na Ficha de Avaliação da Trienal 2007-2009 foram mantidos no ciclo avaliativo que compreendeu o período de 2010 a 2012.

Com o estabelecimento do quesito “produção intelectual” como principal elemento discriminador entre os programas de pós-graduação, demandou-se grande empenho das comissões avaliadoras das diferentes áreas para classificar os veículos de divulgação dos trabalhos científicos (periódicos, livros e anais de eventos) e conferir algum nível de qualidade às produções. Diante desses desafios, foram modificados os estratos de classificação dos periódicos e livros por meio do lançamento de um novo *Qualis*. No caso do *Qualis/Periódicos*, foram criados sete novos estratos (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5) a partir de critérios comuns a todas as áreas das Ciências Humanas.

Os critérios de avaliação do *Qualis/Periódicos* publicados em 2007 ampliaram a capacidade de discriminação e caracterização dos veículos voltados à divulgação das produções científicas. Ao ser transformado pela CAPES no principal instrumento para “qualificar” as produções veiculadas, o *Qualis/Periódicos* assumiu uma função adversa e se sobrepôs à autonomia dos autores, passando a induzir suas escolhas em virtude da necessária busca de melhores pontuações nos *rankings* de produtividade – tanto no âmbito dos programas quanto no âmbito das agências de financiamento de pesquisas –, levando-os a investir esforços na publicação dos resultados de suas pesquisas em veículos situados nos estratos mais elevados e, portanto, de maior abrangências nacional e internacional.

A seguir, observam-se a classificação dos periódicos da Educação, o crescimento do *Qualis* na área e a pontuação atribuída aos artigos publicados pelos pesquisadores dos PPGEs nas Avaliações Trienais (2007-2009 e 2010-2012):

Tabela 1: Crescimento do *Qualis* – Avaliação Trienal – 2007-2009/2010-2012

| | Triênio 2007-2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|--------------|----------------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| A1 | 65 | 5,7% | 89 | 5,2% | 92 | 4,6% | 115 | 5,0% |
| A2 | 85 | 7,5% | 133 | 7,7% | 147 | 7,4% | 170 | 7,4% |
| B1 | 138 | 12,1% | 215 | 12,5% | 263 | 13,2% | 322 | 14,0% |
| B2 | 138 | 12,2% | 238 | 13,8% | 289 | 14,5% | 378 | 16,3% |
| B3 | 197 | 17,3% | 296 | 17,2% | 341 | 17,1% | 390 | 16,8% |
| B4 | 241 | 21,1% | 370 | 21,5% | 432 | 21,7% | 455 | 19,6% |
| B5 | 274 | 24,1% | 380 | 22,1% | 430 | 21,6% | 485 | 20,9% |
| TOTAL | 1138 | | 1721 | | 1994 | | 2315 | |

Fonte: Documento de Área da Educação/ Trienal 2010-2012.

Observa-se que a concentração de revistas nos estratos mais altos foi bem menor se comparada aos estratos mais baixos, sendo em torno de 25% a 26% nos estratos A1, A2 e B1 e 73% a 75% entre os estratos B2 a B5. O resultado dessa classificação se deu em decorrência de uma exigência da própria CAPES, que, para evitar o superpovoamento dos estratos superiores e a capacidade discriminatória do novo modelo adotado, determinou a todas as áreas que:

1. A quantidade de periódicos nos estratos A1 e A2 deve ser inferior a 25% do total de periódicos;
2. O número de periódicos A2 deve ser superior ao número de periódicos A1; e
3. A soma de periódicos A1, A2 e B1 deve ser inferior a 51% do total de periódicos. (CAMPOS, 2010, p. 488).

De acordo com o Documento de Área da Educação, a avaliação dos livros seguiu outros critérios, embora guardasse algumas semelhanças com o *Qualis/Periódicos*, especialmente no que diz respeito à função de discriminar as produções a partir de diferentes estratos, seguindo uma escala hierárquica de classificação e pontuação. A classificação dos livros foi dividida em duas categorias: obra integral e coletâneas/dicionários, ambas com quatro estratos (L1, L2, L3 e L4). A análise das obras privilegiou aspectos qualitativos e considerou características que podem ser distribuídas em quatro categorias principais: natureza; estrutura e relevância; e tipo e atributos. Especialmente nos estratos mais elevados, foram valorizados:

[...] quesitos de relevância da temática, caráter inovador da contribuição e potencial de impacto, tais como definidos pelo CTC. Além desses aspectos, serão considerados aspectos formais – autoria, editoria, financiamento, reedição, prêmios – que valorizam a obra, embora não sejam obrigatórios. (BRASIL, 2009, p. 5).

Além do aumento progressivo no peso do quesito “produção intelectual”, mudanças importantes foram inseridas nas Avaliações Trienais 2007-2009 e 2010-2012, com destaque para o aumento da média ponderada da produção docente dos programas da área de Educação calculada com base em uma nota de corte que considerou o cálculo geral das produções qualificadas em periódicos e livros de todos os programas no triênio.

Além da média de produção qualificada por docente, o quesito “produção intelectual” estabeleceu a quantidade mínima de produtos qualificados por docente permanente. Os demais quesitos sofreram poucas alterações em termos de conteúdo, como pequenas reorganizações dentro de cada quesito e transferências de alguns indicadores e itens a outros quesitos. No quesito “Proposta do Programa”, elaboraram-se novos indicadores voltados à avaliação da capacidade de planejamento do programa, sobretudo, no delineamento de metas de internacionalização e inserção social.

Tanto a Avaliação Trienal 2007-2009 quanto a Avaliação Trienal 2010-2012, entre outros elementos já consolidados nas avaliações anteriores, refletiram a valorização das produções na discriminação dos programas, principalmente, dos programas com conceitos 6 e 7. No relatório final da Trienal 2007-2009, registrou-se o seguinte argumento:

Os conceitos 6 e 7 foram atribuídos aos programas que possuem nível de excelência compatível com os melhores cursos internacionais na área, localizados, principalmente, nos Estados Unidos e da Europa. O principal indicador dessa excelência é a produção científica veiculada tanto em periódicos indexados quanto em livros, principal forma de expressão da área no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, o requisito preponderante na atribuição das notas 6 e 7 na área da Educação é a produção científica. (BRASIL, 2010b, p. 15).

A síntese dos resultados salientou o aumento do número de programas avaliados (21,8% na Trienal 2007-2009 e 27% na Trienal 2010-2012), com considerável concentração dos programas nos conceitos 3 e 4. No caso dos programas nota 3, fez-se referência ao esforço da área de criação de novos mestrados nas regiões com menos opções de programas *stricto sensu*. Em virtude da progressiva consolidação de novos programas de doutorado que mantiveram o conceito 4 por não terem ainda registrado defesas de teses, advertiu-se para a possibilidade de aumento de programas com notas 5 na Trienal 2010-2012, o que acabou por não se concretizar. Com relação aos programas 6 e 7, o aumento foi compatível com o das demais áreas, em decorrência do princípio estabelecido pela CAPES de que os programas com nível de excelência não superem 10% do total de programas avaliados.

Tabela 2: Distribuição dos programas por notas nos triênios (2007 a 2012)

| Nota | 2007-2009 | % | 2010-2012 | % |
|-------------|------------------|----------|------------------|----------|
| 2 | 1 | 1,1 | 1 | 0,8 |
| 3 | 27 | 29,3 | 49 | 39,2 |
| 4 | 43 | 46,7 | 48 | 38,4 |
| 5 | 13 | 14,1 | 18 | 14,4 |
| 6 | 5 | 5,4 | 6 | 4,8 |
| 7 | 3 | 3,3 | 3 | 2,4 |

Fonte: Relatório de Avaliação/Educação – Trienal 2010.

O ciclo avaliativo que compreendeu o período de 2013 a 2016 representou o atendimento de uma antiga recomendação referente à extensão do período de avaliação – de avaliação trienal para avaliação quadrienal – registrada, pela primeira vez, no início dos anos 2000, quando especialistas estrangeiros foram convidados pela CAPES para avaliar o primeiro ciclo avaliativo (1998-2000). Naquele contexto, a recomendação norteou-se por

críticas contundentes dos especialistas quanto ao curto espaço de tempo entre as avaliações. Na visão dos avaliadores, a avaliação periódica trienal se mostrava insuficiente para avaliar o progresso dos programas com relação às fragilidades identificadas pelas comissões e até mesmo à implementação do conjunto de diretrizes do Sistema Nacional da Pós-graduação traduzido em novos critérios avaliativos.

Em 2007, o então diretor de Avaliação da CAPES, Renato Janine Ribeiro, chegou a cogitar a extensão do período avaliativo para uma possível avaliação quadrienal a ser realizada em 2014, compreendendo os períodos de 2010 a 2013. Na visão do diretor, essa extensão de período se justificaria pela possibilidade de avaliar as políticas implementadas no sistema de pós-graduação brasileiro durante um mandato completo da presidência da república, permitindo, neste caso, que a avaliação fosse conduzida por uma mesma diretoria⁸. Aventada no contexto de uma possível transição governamental, a extensão do período de avaliação, claramente indicada com finalidades de cunho político, não se concretizou nesse momento, sendo implementada apenas na Quadrienal 2017, abarcando o período de 2013 a 2016.

No próprio conteúdo do V PNPG, reiterou-se a importância do sistema de avaliação da CAPES na indução da ampliação dos programas de pós-graduação no Brasil e do aumento significativo do número de doutores formados, em atendimento à demanda nacional colocada em pauta desde a década de 1970, quando foi publicado o primeiro plano nacional de pós-graduação. Os agentes da CAPES admitiram, entretanto, que as políticas governamentais, durante todo esse período, priorizaram a adoção de critérios quantitativos, como a produção de livros, *papers*, dissertações e teses, o que colocou em xeque a capacidade efetiva do sistema de abarcar as diferenças existentes entre os programas e produzir diagnósticos mais condizentes com sua realidade e necessidades.

Diante das fragilidades apontadas, o V PNPG fez uma série de recomendações em um item específico reservado ao Sistema de Avaliação, que incluiu a introdução de crivos de qualidade, a exemplo do sistema inglês, “onde os professores e pesquisadores escolhem suas quatro ou cinco melhores produções do período e as submetem ao escrutínio dos avaliadores” (BRASIL, 2010, p. 128). Além de ser esta uma estratégia para barrar a onda produtivista, abriu-se a possibilidade de maior investimento em outras atividades de caráter técnico-científico. As demais recomendações incluíram: a) retirar “cotas” estabelecidas previamente para a classificação de programas de excelência (5, 6 e 7); b) conduzir à formação de pós-graduados voltados a atividades extra-acadêmicas; c) introduzir critérios que contemplem as assimetrias dos programas e apontem se o programa é acadêmico ou profissional; d) delinear parâmetros que incentivem a formação de parcerias com setores extra-acadêmicos (BRASIL, 2010a, p. 132).

8 Entrevista concedida ao Jornal UNESP e publicada na edição de novembro/2007 – Ano XXI – nº 228. Disponível em <https://www.unesp.br/aci/jornal/228/CAPES.php>. Último acesso em 28 de janeiro de 2020.

Na análise do Relatório da Avaliação Quadrienal da Área da Educação (2013-2016), notaram-se alterações que indicaram a incorporação de algumas recomendações do plano nacional. Primeiramente, conforme já registrado, assistiu-se à ampliação do período de avaliação de três para quatro anos. A estrutura da Ficha de Avaliação se manteve inalterada, com alguns ajustes de conteúdo. A alteração mais importante em relação à avaliação anterior, conforme reconheceram os próprios avaliadores no relatório da avaliação apresentado aos programas, ocorreu no Quesito Produção Intelectual.

Diferentemente das anteriores, tal avaliação não considerou toda a produção bibliográfica dos programas, mas apenas o equivalente a oito vezes o número médio de docentes permanentes no programa durante o quadriênio, utilizando como base a mesma pontuação do triênio anterior. Dessa maneira, um programa que registrasse uma média de dez docentes permanentes no quadriênio consideraria os oitenta produtos mais bem pontuados publicados no período. A mudança recebeu a seguinte justificativa por parte da coordenação da área:

O objetivo é alterar a indução decorrente da avaliação da pós-graduação. O que se espera não é que simplesmente os Programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e que isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma espera-se com essa alteração que pontue mais o Programa que produza melhor e não o que produza mais. (BRASIL, 2017, p. 4).

O investimento da Área da Educação na valorização da “qualidade” da produção e não da “quantidade” foi uma estratégia tomada com os objetivos de contribuir com a redução do produtivismo exacerbado e indiscriminado e aumentar o impacto das produções científicas na área por meio das publicações em revistas mais qualificadas, sobretudo, aquelas com circulação internacional. Levando em consideração o número de produções calculado – oito produtos qualificados por docente em média –, o aumento do peso atribuído ao Item 4.1 “Publicações qualificadas do Programa por docente permanente” – de 50% para 60% – e a inserção de um novo item (Item 4.4) em que se avaliou a “produção não centralizada no mesmo veículo”, tratou-se de um processo avaliativo que reforçou a busca individual por publicações em revistas classificadas nos estratos mais altos no *Qualis*, cujo critério de classificação, no referido quadriênio, também foi alterado.

Os demais critérios apresentados anteriormente, tanto para avaliação dos periódicos quanto dos livros, foram mantidos. O resultado da classificação foi o aumento significativo de periódicos registrados em todos os estratos, demonstrando um esforço dos programas em qualificar suas revistas atendendo aos critérios editoriais estabelecidos pelo *Qualis*.

Tabela 3: Evolução dos estratos nas trienais de 2010 e de 2013 e na quadrienal de 2017

| Tabela 1 – Evolução dos estratos nas trienais de 2010 e de 2013 e na quadrienal de 2017 | | | | | | |
|---|-------------------|-------|-------------------|-------|----------------------|-------|
| Estrato | Triênio 2007-2009 | | Triênio 2010-2012 | | Quadriênio 2013-2016 | |
| | Nº de Periódicos | % | Nº de Periódicos | % | Nº de Periódicos | % |
| A1 | 65 | 5,7 | 115 | 5,0 | 121 | 4,2 |
| A2 | 85 | 7,5 | 170 | 7,3 | 380 | 13,0 |
| B1 | 138 | 12,1 | 322 | 13,9 | 542 | 18,6 |
| B2 | 138 | 12,1 | 378 | 16,3 | 425 | 14,6 |
| B3 | 197 | 17,3 | 390 | 16,8 | 357 | 12,3 |
| B4 | 241 | 21,2 | 455 | 19,7 | 307 | 10,5 |
| B5 | 274 | 24,1 | 485 | 21,0 | 782 | 26,8 |
| Total | 1.138 | 100,0 | 2.315 | 100,0 | 2.914 | 100,0 |

Fonte: relatório da avaliação quadrienal/educação, 2017.

Observa-se que, apesar de ter conferido maior atenção à qualidade das produções, relativizando a quantidade, a Avaliação Quadrienal (2013-2017) seguiu a tendência de reforçar a função discriminatória do Quesito “Produção Intelectual”, especialmente no processo de classificação dos Programas 6 e 7. Neste caso, além dos indicadores referentes à “internacionalização”, “liderança”, “nucleação” e “solidariedade”, a fase de indicação dos Programas 5 para os níveis mais elevados considerou, primeiramente, a qualidade da produção intelectual por meio de um cálculo denominado de Índice 67. O Índice 67 foi composto de dois indicadores que a Comissão de Avaliação da Área de Educação considerou mais relevantes para qualificar a produção intelectual:

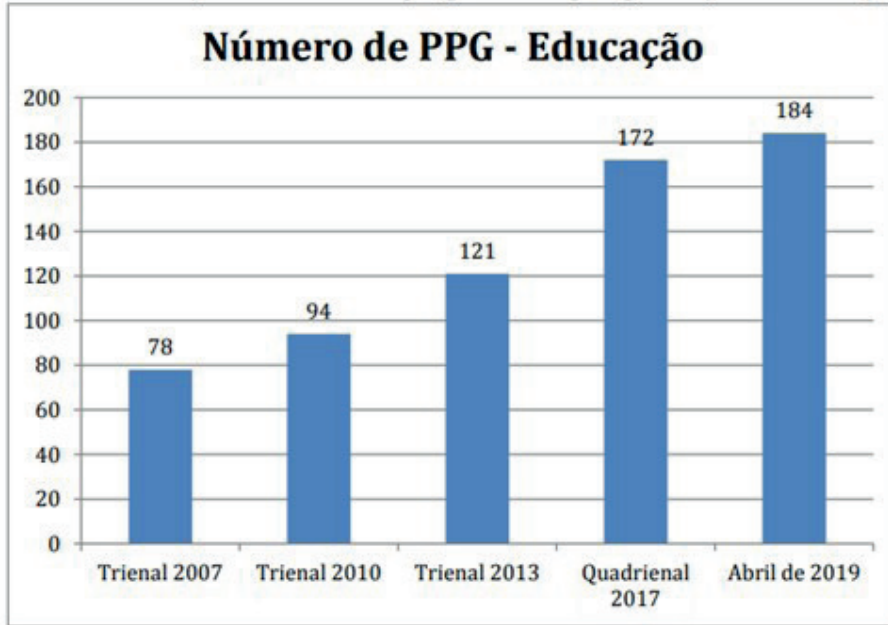
1. **(MÉDIA PONDERADA ANUAL DAS PRODUÇÕES MAIS BEM QUALIFICADAS DO PROGRAMA, COMPREENDENDO PERIÓDICOS, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS OU VERBETES, NUM TOTAL IGUAL A OITO VEZES O NÚMERO DE DOCENTES PERMANENTES, MÉDIA DO QUADRIÊNIO/ (TOTAL DE DOCENTES PERMANENTES, MÉDIA DO QUADRIÊNIO) – PESO: 60%.**
2. **(ÍNDICE DE L4 AA2 – TOTAL DA PONTUAÇÃO OBTIDA PELO PPG NO QUADRIÊNIO, CONSIDERANDO APENAS A PRODUÇÃO INTELECTUAL CLASSIFICADA DE L4 A A2) / (TOTAL DE PONTUAÇÃO OBTIDA PELO PPG NO QUADRIÊNIO PARA O TOTAL DE PRODUTOS CONSIDERADOS NO ITEM 4.1) – PESO: 40%. (BRASIL, 2017, p. 56, grifos dos autores).**

O relatório indica que o critério adotado resultou na alteração do quantitativo de programas, de seis para quatro programas com Nota 6 e de três para quatro programas com Nota 7.

O resultado geral da Quadrienal (2013-2017) demonstrou o esforço da área em atender aos requisitos fundamentais do sistema de pós-graduação nacional, sobretudo os relacionados ao aumento do número de programas, a correção das discrepâncias regionais na oferta de cursos e o aumento da produção científica e de seu impacto, tendo como

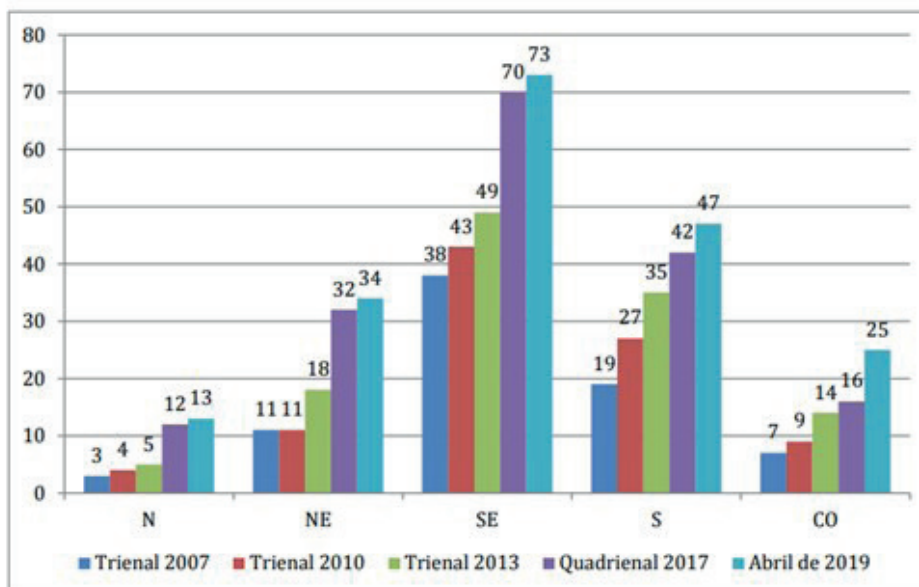
referência os padrões estabelecidos em âmbito internacional. As ilustrações dos gráficos abaixo retirados do Documento de Área da Educação de 2019 ilustram essa afirmação e confirmam a continuidade do investimento nos indicadores referidos:

Gráfico 1: Evolução no número de programas de pós-graduação em Educação



Fonte: Relatórios consolidados, plataforma Sucupira, 2019 e documento da área de educação, 2016.

Gráfico 2: Evolução no número de PPG em cada região brasileira



Fonte: Relatórios consolidados, plataforma Sucupira, 2019 e documento da área de educação, 2016.

Deste modo, a expansão dos programas da área da Educação nas diferentes regiões do Brasil, em atendimento às demandas identificadas nos ciclos avaliativos anterior-

res, pode ser compreendida como resultado da ação coordenada dos diferentes atores que compuseram os comitês avaliativos da CAPES instituídos para conduzir os processos de avaliação e regulação dos programas de pós-graduação no país, tomando como referência as diretrizes e metas no plano nacional.

Apesar de a Avaliação Quadrienal em curso (2017-2020) não ter sido incluída na pesquisa, a leitura do Documento de Área da Educação (2019) e da nova Ficha de Avaliação, ambos documentos divulgados na página eletrônica da CAPES, reafirmam a tendência dos ciclos anteriores de adequação dos critérios da avaliação às demandas da pós-graduação fortemente influenciadas pelas políticas globais para a educação superior, e, num contexto mais restrito, pelas demandas das diferentes áreas. Trata-se, portanto, de um processo histórico de consolidação de um sistema avaliativo centralizado que determina o *modus operandi* dos programas de pós-graduação para que produzam resultados preestabelecidos, tal como preconiza o paradigma da Nova Gestão Pública, que predomina no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990.

Importa ressaltar que, com a redução expressiva dos recursos destinados à pesquisa científica no país – considerando-se a expansão dos programas nas últimas décadas – e o contexto pandêmico vivenciado a partir de 2020, a dinâmica de trabalho nos programas foi fortemente afetada, abrindo espaço para debates importantes em defesa de mudanças nos critérios da avaliação que, em nossa análise, resultou na elaboração da nova Ficha de Avaliação, que confere menor ênfase aos critérios quantitativos de produtividade e abre espaço para a inserção de novos itens com viés qualitativo, voltados ao atendimento de antigas demandas da área expressas nos documentos anteriores, tais como autoavaliação, planejamento, interdisciplinaridade, integração com a educação básica, impacto social dos programas e internacionalização, esta que deixa de ser um parâmetro utilizado apenas na avaliação dos programas com melhores notas para ser considerada na avaliação de todos os programas.

Conforme destaca o Documento de Área (2019), a maior inovação da avaliação quadrienal (2017-2020) foi a adoção de três quesitos (Programa, Formação e Impacto na Sociedade) que substituíram os cinco quesitos da Ficha Avaliativa do ciclo anterior, conferindo-se maior ênfase na formação discente. A leitura dos doze itens distribuídos nesses três quesitos indica um movimento de valorização dos processos de gestão dos programas, sobretudo dos aspectos de planejamento e autoavaliação, que passaram a ser contabilizados com foco na qualidade de ensino-aprendizagem e no impacto social do conhecimento produzido, de acordo com as demandas educacionais em âmbitos local, regional, nacional e internacional.

Diferentemente da Avaliação Quadrienal (2013-2017), os pesos conferidos a cada um dos três quesitos não constam da Ficha de Avaliação (2018-2021), permitindo-nos inferir uma mudança na tendência de atribuir maior ênfase à produção intelectual, que deixa de ser um quesito específico para se diluir nos diversos itens da avaliação, entre os doze itens

elencados. Embora significativa, essa mudança não nos permite afirmar que o peso da produção intelectual deixou de ter relevância na composição da nota final dos programas, uma vez que a exigência de produções de docentes e discentes qualificadas nos estratos mais elevados do *Qualis/CAPES* se manteve tanto na avaliação dos itens referentes à “Formação” quanto nos itens referentes ao “Impacto na Sociedade”, observando-se o aumento da valorização das produções internacionais.

Apesar de os documentos oficiais atribuírem às demandas do sistema nacional de pós-graduação as mudanças realizadas na Ficha de Avaliação dos programas, observa-se que não há mudança no conteúdo dos critérios avaliativos. As mudanças foram relativas aos pesos conferidos a itens já existentes nas fichas anteriores, mas que não eram quantificados. Tal mudança decorre da necessidade de ampliar os requisitos avaliados, mantendo-se a lógica da competitividade. Uma vez que a prática de publicações em livros e periódicos, assim como outras práticas fortemente incentivadas nos últimos ciclos avaliativos, passam a ser incorporadas na cultura dos programas, perdendo o potencial classificatório no instrumento da avaliação, faz-se necessário criar novos indicadores, cuja finalidade última, embora produza sempre algum resultado no processo, é manter o controle sobre o trabalho e a competitividade entre as instituições avaliadas, visando ao alcance de metas que, de modo geral, não são questionadas porque, na maioria dos casos, são sequer conhecidas fora do universo de seus elaboradores.

Não temos dúvidas de que a Avaliação Quadrienal (2018-2021), ainda em processo, gerará mudanças importantes cujo impacto ainda é desconhecido, mas que apontam para uma nova tendência de progressiva ruptura com o modelo avaliativo de caráter produtivista, ainda que mantenha suas características classificatória e indutiva, próprias da gestão pública de caráter gerencial, adotadas nos últimos vinte anos e que, esperamos, tenhamos conseguido comprovar neste estudo documental.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Task Force on Higher Education and Society. **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. Washington, DC: The World Bank, 2000. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/345111467989458740/higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>. Acesso em: 26 maio 2022.

BARBOSA, Renan. Oferta de cursos de mestrado profissional na educação quintuplicou entre 2012 e 2016. **Revista Educação**, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/03/27/oferta-de-cursos-de-mestrado-profissional-na-educacao-quintuplicou-entre-2012-e-2016/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília, DF: MEC/CAPEL, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação do Programa de Educação 2004/2006 - Acompanhamento 2005/Ano Base 2004**. Brasília, DF: MEC/CAPEL, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área da Educação da Avaliação Trienal (2007-2009)**. Brasília, DF: MEC/CAPEL, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília, DF: MEC/CAPEL, 2010a.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Avaliação Trienal da Área da Educação (2007-2009)**. Brasília, DF: MEC/CAPEL, 2010b.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Quadrienal Educação (2013-2016)**. Brasília, DF: MEC/CAPEL, 2017.

CAMPOS, José Nilson B. Qualis periódicos: conceitos e práticas nas Engenharias I. **RBPG**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 7, p. 477-503, 2010.

CLAD (Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento). **Uma nova gestão pública para a América Latina**, 1998. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8d62/ac4635263d1ce89cd8e1e8ed222598d65567.pdf?_ga=2.244685453.903312172.1587406884-1456594444.1587406884. Acesso em: 26 maio 2022.

FONSECA, Cláudia. Avaliação dos programas de pós-graduação do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, RS, ano 7, nº 16, p. 261-275, 2001.

HORTA, José Baia. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 24, n. 1, p. 19-47, 2006.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, p. 95-117, 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu Sistema de Avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. *et al.* **Pós-Graduação e Avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

SGUISSARD, Valdemar; AMARAL, Nelson Cardoso. O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta? **Perspectiva**. Florianópolis, SC, vol.18, jan./jun. 2000. p. 65-76.

SPAGNOLO, Fernando; CALHÁU, Maria Gladys. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

YAMAMOTO, Oswaldo; MENANDRO, Paulo. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. **Temas em Psicologia da SBP**, 2004, vol. 12, nº 1. p. 82-91.