

ISSN 1519-3993

Revista de
Educação
PUC-Campinas

Volume 19 Número 1
Janeiro/Abril 2014

Editora | Editor

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Editora Adjunta | Adjunct Editor

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Editora Assistente | Assistant Editor

Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Editora Gerente | Manager Editor

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Editores Associados | Associate Editors

Profa. Dra. Ana Maria F. Aragão (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)

Profa. Dra. Doralice A. Paranzini Gorni (UEL, Londrina, PR, Brasil)

Profa. Dra. Eliane Greice D. Nogueira (UEMS, Dourados, MS, Brasil)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB, Salvador, BA, Brasil)

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM, Maringá, PR, Brasil)

Profa. Dra. Mônica C. M. Kassab (UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Profa. Dra. Raquel G. Salgado (UFMT, Rondonópolis, MT, Brasil)

Conselho Editorial | Editorial Board

Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR, Curitiba, SP, Brasil)

Profa. Dra. Adriana Varani (UFSCar, São Carlos, SP, Brasil)

Prof. Dr. Alex Degan (UFMT, Rondonópolis, MT, Brasil)

Profa. Dra. Ana W. Mendonça (PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)

Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli (UFFS, Chapecó, SC, Brasil)

Profa. Dra. Denise Helena L. Ferreira (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Profa. Dra. Dulce M. P. Camargo (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)

Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane (UFMT, Rondonópolis, MT, Brasil)

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva (UFES, Vitória, ES, Brasil)

Prof. Dr. José Carlos Araújo (UFU, Uberlândia, MG, Brasil)

Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)

Profa. Dra. Kátia Regina M. Caiado (UFSCar, São Carlos, SP, Brasil)

Profa. Dra. Maria Angélica P. N. Pizani (IFPR, Curitiba, PR, Brasil)

Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)

Profa. Dra. Maria G. C. Tomazello (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil)

Profa. Dra. Menga Lüdke (PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Profa. Dra. Olinda Maria Nogueira (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)

Profa. Dra. Patrícia Vieira Tropic (UFU, Uberlândia, MG, Brasil)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR, Curitiba, PR, Brasil)

Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)

Profa. Dra. Vera Candau (PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board

Prof. Dr. Antonio Nóvoa (Univ. de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Prof. Dr. Bernard Charlot (Univ. Paris 8, Paris, França)

Profa. Dra. Elisa Lucarelli (Univ. de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

Prof. Dr. Gert Biesta (Univ. of Stirling, Stirling, Escócia)

Profa. Dra. Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves (Univ. Aveiro, Aveiro, Portugal)

Prof. Dr. José Félix Ângulo Rasco (Univ. de Cádiz, Cádiz, Espanha)

Profa. Dra. Lynda Stone (Univ. of North Carolina, Wilmington, USA)

Prof. Dr. Pedro Rosário (Univ. de Minho, Braga, Portugal)

Profa. Dra. Sonia V. Garrido (Pontifícia Univ. Católica de Chile, Santiago, Chile)

Revista de Educação da PUC-Campinas é uma publicação quadrimestral, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Revista de Educação da PUC-Campinas, *issue three times a year, is published from Education Post-Graduation, Program at Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.*

COLABORAÇÕES | CONTRIBUTIONS

Os manuscritos devem ser enviados à Secretaria da Revista via Portal de Periódicos <www.puc-campinas.edu.br/periodico_cientifico>, conforme as Instruções aos Autores publicadas no final de cada fascículo / *All manuscripts should be sent to the Journal's Office <www.puc-campinas.edu.br/periodico_cientifico> and should comply with the Instructions for Authors, published in the end of each issue.*

Normalização | Normalization**Bibliotecárias | Librarians**

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Maurícia Daniela Pereira Sacchi (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Apoio Administrativo | Administrative support

André Gustavo Tomaz dos Santos (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Daniela Aparecida da Silva Ferreira (PUC-Campinas, SP, Brasil)

Indexação | Indexing

Latindex / Educ@ / Clase

Qualis: B-2

CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo / *All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below:*

Núcleo de Editoração SBI

Rod. Dom Pedro I, km 136

Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria

Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição / *The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use*

Copyright © Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação

PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

v.19 n.1 jan./abr., 2014

Semestral 1996-2012; Quadrimestral 2013-

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Endereço para correspondência

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

URL: <http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>

Permuta

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7640

E-mail: sbi.spdi@puc-campinas.edu.br

Seção Temática: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo <i>Research in educational policy: Challenges in the consolidation of a field</i> Marilda Pasqual Schneider	5
Avaliação da pós-graduação no Brasil <i>Evaluation of graduate programs in Brazil</i> Heitor Luiz Furtado & Regina Célia Linhares Hostins	15
Planejamento educacional: uma abordagem histórica <i>Educational planning: A historical perspective</i> Fabiana Silva Fernandes	25

Artigos / Articles

A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista <i>In-service education experience in municipal schools in a city in the state of São Paulo</i> Alessandra Cardoso de Moraes & Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	35
O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores <i>The role of the coordinator in continuing teacher education at the School of Leitores</i> Vânia Finholdt Ângelo Leite	47
Tecnologias sociais e práxis educativa <i>Social technologies and educational praxis</i> Renato Kraide Soffner	57
Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil <i>Delphi Technique: Research methodology for education in Brazil</i> Marcelo Moreira Antunes	63
Instruções aos autores / <i>Instructions to the authors</i>	73

Pesquisa em política educacional:
desafios na consolidação de um
campo¹

*Research in educational policy:
Challenges in the consolidation of a
field*

Marilda Pasqual Schneider²

Resumo

Dado o crescimento das pesquisas no campo da educação, verificado especialmente a partir da institucionalização da pós-graduação no Brasil, na década de 1980, este texto tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre as especificidades da pesquisa em política educacional, sua problemática e os desafios na consolidação de uma área de conhecimento que se encontra, atualmente, em franca expansão no país. Delimita as especificidades da pesquisa em políticas educacionais, destacando a heterogeneidade de abordagens favorecida pelo caráter multi e interdisciplinar do campo e o crescimento mais horizontal do que vertical de áreas temáticas de investigação. Aponta como desafio a necessidade de se constituir um arcabouço teórico-metodológico que favoreça a consolidação da pesquisa no campo da política educacional.

Palavras-chave: Desafios. Pesquisa em política educacional. Pós-Graduação.

¹ Artigo elaborado a partir da Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 24 de fevereiro de 2014, intitulada "Pesquisa em políticas educacionais: características, problemas e tendências".

² Professora Doutora, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Paese, 198, Universitário, Caixa postal 198, 89560-000, Videira, SC, Brasil. E-mail: <marilda.schneider@unoesc.edu.br>.



Abstract

Given the growth of research in the field of education, particularly after the establishment of graduate studies in Brazil in the 1980s, the aim of this article is to contribute to the reflection on the specificities of research in educational policy and to discuss the problems and challenges in the consolidation of an area of knowledge that is currently booming in the country. We delimit the specificities of research in educational policies, highlighting the heterogeneity of approaches favored by the multi and interdisciplinary nature of the field and the more horizontal rather than vertical growth of areas of research. We point out to the need for developing a theoretical-methodological approach that encourages the consolidation of research in the field of educational policy.

Keywords: *Challenges. Research on educational policy. Graduate studies.*

Introdução

Ao longo dos últimos anos, a pesquisa em políticas educacionais vem conquistando espaço destacado nos estudos empreendidos por pesquisadores brasileiros, especialmente os vinculados a programas de pós-graduação em educação. Não obstante o crescimento do número de pesquisas nesse campo (Azevedo & Aguiar, 2001; Ball, 2006; Faria, 2003; Mainardes, 2011; Martins, 2013; Santos & Azevedo, 2009; Souza, 2003a, 2003b), estudos desenvolvidos sobre o tema têm reclamado a falta de consistência nos referenciais analíticos utilizados e a carência de interlocução com a literatura internacional, "rica em modelos e abordagens analíticas que se fundamentam em perspectivas teóricas variadas" (Ball & Mainardes, 2011, p.11).

Segundo evidenciam esses estudos, a heterogeneidade de abordagens favorecida pelo caráter multi e interdisciplinar do campo e, ao mesmo tempo, o enfoque centrado em abordagens que tomam o campo educacional como referência primeira, sem tensionamento das especificidades da área, não raras vezes, têm favorecido, em algumas situações, uma "leveza metodológica exagerada" (Souza, 2003a, p.17) na análise do fenômeno político. Tal situação evidencia um crescimento mais horizontal de áreas temáticas de investigação do que um fortalecimento vertical, que considere o que os grupos de pesquisa apontam como enfoques necessários ao campo da política educacional.

A diversidade de temas e problemas abordados nas pesquisas disponibilizadas à comunidade

acadêmica tem sido apontada como um dos pontos de tensionamento nas condições de refinamento de ferramentas analíticas na abordagem dos objetos teóricos e empíricos.

Concorre com esse posicionamento o pensamento de Faria (2003, p.22), para quem

há hoje uma Babel de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar inteligibilidade à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas em um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, pela incerteza e pela complexidade das questões que demandam regulação.

Considerando o exposto, o texto em pauta tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre as especificidades da pesquisa em política educacional, sua problemática e os desafios na consolidação de uma área de conhecimento que se encontra, atualmente, em franca expansão no Brasil.

Para dar conta dos objetivos traçados, o texto inicia situando o contexto de constituição do campo de pesquisa em política educacional no Brasil. Na sequência, apresenta algumas características e especificidades da pesquisa em política educacional, dada sua vinculação às políticas públicas e à Ciência Política, destacando alguns problemas nos estudos em torno dessa área. Finaliza apontando problemas e desafios na sua consolidação, tendo em conta o compromisso desse campo com uma abordagem crítica e dialética acerca da política educacional.

A constituição do campo de pesquisa em política educacional no Brasil

A despeito de o desenvolvimento de pesquisas em educação ter seu lastro no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi somente com a institucionalização da pós-graduação que estudos mais sistematizados sobre esse campo passaram a ser desenvolvidos no Brasil país (Azevedo, 2004; Santos & Azevedo, 2009).

O reconhecimento da pós-graduação ocorreu com a aprovação do Parecer nº 977, em 3 de dezembro de 1965. Esse parecer permitiu esclarecer a natureza da pós-graduação, definir seus níveis e modalidades, bem como normatizar, organizar e implementar tais cursos no país. Logo, o Parecer constitui “texto fundador da pós-graduação sistemática” (Cury, 2005, p.18), a partir do qual a pesquisa em educação ganhou impulso e passou a ser desenvolvida de forma mais organizada no Brasil.

Considerando, portanto, seu início pela via legal em 1965, referencial demarcatório na consolidação e fortalecimento da pesquisa em educação, tem-se que a investigação sistematizada nesse campo possui, de fato, pouca tradição no país. Mas, se a pesquisa em educação tem passado recente, mais hodiernos ainda são os estudos que tomam a política educacional como área específica de investigação no campo.

Apesar de haver registros da utilização dos termos “política educacional” e “políticas educacionais” em publicações oficiais desde o final dos anos de 1930³, demonstrando que a pesquisa em torno dessa área específica inicia *pari passu* ao início da pesquisa no campo da educação, estudos desenvolvidos por Azevedo e Aguiar (2001), Azevedo (2004), Santos e Azevedo (2009), Mainardes *et al.* (2011),

Krawczyk (2012) e Mainardes e Gandin (2013) reverberam que foi apenas a partir da década de 80 que os estudos em torno dessa área temática passaram a adquirir centralidade e a se expandir no país - como consequência da reabertura da democracia política, da reestruturação do papel e funções do Estado e, ainda, da consolidação da pós-graduação.

Consoante Krawczyk (2012, p.3), o retorno à democracia política na década de 1980 “trouxe uma intensa mobilização social pela educação e o entusiasmo pelo estudo da educação no marco das relações capitalistas”, mas teria sido o clima sociopolítico que se instaurou no período pós-ditadura militar a favorecer o surgimento de novos temas de pesquisa no campo da educação e o redirecionamento do enfoque dado, até então, aos debates sobre a política educacional brasileira.

De fato, influenciados pelo grande surto de desenvolvimento econômico e pela industrialização acelerada, os anos de 1960 foram marcados por pesquisas que tinham a teoria do capital humano como perspectiva, com enfoque na administração dos sistemas e no planejamento educacional. Essas pesquisas focadas em demandas do Estado são tomadas como a fase inicial dos estudos em política educacional no Brasil.

Na década seguinte, ainda sob os auspícios do regime militar que expressava “um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário” (Santos & Azevedo, 2009, p.536), as pesquisas em política educacional continuaram pautadas em questões estatais. Dos 17 programas de pós-graduação em educação que funcionavam na década de 1970, 10 deles tinham a administração de sistemas educacionais e das escolas como área de concentração.

Não obstante, associadas em boa medida ao ressurgimento dos movimentos sociais em prol da

³ Em levantamento realizado sobre o tema, cobrindo o período de 1930 a 2000, Stremel (2012) localizou um conjunto de teses, dissertações, livros, artigos e textos oficiais que adotavam em seus títulos os termos “política educacional” ou “políticas educacionais”. A primeira publicação encontrada pela pesquisadora data do ano de 1937 (Técnica e política educacional, de Isaías Alves). No período compreendido entre os anos de 1930 e 1960, não foi encontrada ocorrência de publicação com esses títulos, nomeadamente em livros publicados. Os termos retornam à cena em 1966, em uma publicação do município de Porto Alegre, RS. Mas é somente a partir da década de 80 que esses termos aparecem de forma mais recorrente em publicações realizadas no campo da educação. No que tange ao número de livros, a autora localizou 11 obras publicadas no ano de 1980 que continham em seu título a expressão política(s) educacional(is).

democratização e dos direitos trabalhistas que eclodiram a partir da ação repressora do Estado, algumas pesquisas passaram a manifestar desconfiança nas soluções técnicas aos problemas educacionais, contribuindo para dar azo a novas perspectivas teóricas e metodológicas na análise de políticas no campo da educação (Krawczyk, 2012).

Porém, foi apenas na década de 80 que a expansão e a efetivação de mudanças nas pesquisas começam a adquirir consistência. De acordo com Santos e Azevedo (2009, p.542) a abertura política iniciada com o fim do período ditatorial favoreceu o surgimento de estudos que demonstravam preocupação com as “desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares”. Consoante destacado, esses estudos teriam plantado “as sementes de uma análise mais rigorosa da política educacional brasileira” (p.543).

Vinculado ao processo de abertura democrática, que favoreceu novos olhares acerca da problemática educacional, a consolidação da pós-graduação, enquanto espaço sistematizado da produção do conhecimento, representou outro forte impulso no desenvolvimento da pesquisa em política educacional. Para Saviani (2000, p.7), a fase de consolidação da pós-graduação em educação no Brasil se completa mesmo no início dos anos de 1980, “quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas”.

Se, como demonstrado, entre os anos de 1960 e 1970 houve forte crescimento no número de programas em universidades brasileiras, impulsionado em boa medida pela institucionalização da pós-graduação no país, o período subsequente será marcado por sua interrupção.

De fato, no período compreendido entre os anos de 1979 e 1984 não houve registro de abertura de novos programas no país. A expansão somente foi retomada em 1984, com a criação do Programa de Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista (Unesp) *Campus* de Rio Claro, e se acelerou na década de 90, quando surgiu um grande número de novos programas de pós-graduação em educação no Brasil (Saviani, 2000).

Pari passu à consolidação e ao fortalecimento da pós-graduação, a criação de associações de

profissionais, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1976, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em 1961, bem como a publicação de periódicos científicos na área da educação, constituem fatores propulsores do desenvolvimento e expansão da pesquisa em política educacional no Brasil. Concorre ainda para essa expansão a recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no início da década de 90, para que os programas de pós-graduação fossem organizados por linhas e núcleos/grupos de pesquisa (Santos & Azevedo, 2009).

Com o reordenamento dos programas a partir de linhas e núcleos ou grupos de pesquisa, os temas de investigação deixaram de ter as disciplinas e áreas de concentração como orientadoras, consoante ocorria até então, e passaram a ser vinculadas às linhas de pesquisa dos programas. As linhas deveriam orientar também a formação de núcleos e grupos de pesquisa criados pelos programas. Consoante Santos e Azevedo (2009, p.541) essa organização supunha “colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso [...]” e promover maior aproximação entre os pesquisadores pela vinculação destes aos grupos de pesquisa.

Dentre as linhas pioneiras em política educacional no período, estão “História, memória e política educacional”, criada em 1993 no Programa da Universidade Federal do Ceará; “Estado e gestão educacional”, em 1995, pela Universidade Federal do Maranhão; e “Política educacional, planejamento e gestão da educação”, em 1996, pela Universidade Federal de Pernambuco (Santos & Azevedo, 2009). Como se pode observar, a ênfase das primeiras linhas criadas recaiu sobre temáticas predominantes em pesquisas realizadas no período da ditadura militar, ou seja, com concentração em demandas da administração escolar.

Outro fator importante a impulsionar a pesquisa em política educacional no país foi, sem dúvida, a criação do Grupo de Trabalho (GT) “Estado e Política Educacional”, um dos GT incorporados ainda no início dos anos de 1980 à estrutura organizacional da ANPED. Batizado em 1984 sob a designação de “Políticas, Administração e Planejamento da

Educação”, esse GT tinha como eixo central “as relações entre Estado, sociedade e educação no Brasil” (Azevedo & Aguiar, 2001, p.55). Por decisão de seus integrantes em favor de abordagens macroestruturais da política educacional, em 1987, durante a 10ª Reunião Anual da ANPED, seu nome foi alterado para “Estado e Política Educacional no Brasil”. No entanto, dada a receptividade do GT à participação de pesquisadores de outros países, em 1995 ele sofreu nova alteração, adquirindo a denominação atual (“Estado e Política Educacional”).

Em levantamento realizado acerca da quantidade de trabalhos submetidos às reuniões anuais da ANPED, por grupo de trabalho e de estudo, Azevedo & Aguiar (2001) identificaram um conjunto de 196 trabalhos submetidos entre os anos de 1996 e 2000, perfazendo uma média anual de 39 trabalhos submetidos no período, o que o coloca dentre os três GT mais procurados pelos pesquisadores da Associação. O GT “Formação de professores”, mais abundante dentre os 13 avaliados pelas autoras, teve uma média anual de 71 trabalhos submetidos no mesmo período.

Como se pode constatar, vários foram os fatores que contribuíram para a expansão da pesquisa em políticas educacional no Brasil e que asseguram crescimento quantitativo no futuro. No entanto, estudos desenvolvidos sobre essa área temática evidenciam a necessidade de aprofundamento do debate acerca dos seus referenciais analíticos, porquanto, na medida em que se ampliam os estudos em torno do tema, diversificam-se em proporção equivalente as abordagens e os enfoques teórico-metodológicos, levando, não raras vezes, a um descuido, por parte de pesquisadores, do que, nos termos bachelardianos, constitui a necessária “vigilância epistemológica” sobre o desenvolvimento de pesquisas em políticas educacionais.

Caracterizando o campo acadêmico-científico da pesquisa em política educacional

Abrigados no guarda-chuva das ciências humanas e tendo as políticas públicas como espaço

teórico-analítico próprio, os estudos em políticas educacionais encontram guarida em diferentes áreas de conhecimento, dando azo a uma variedade de abordagens e temáticas. Não obstante a diversidade de áreas que podem acolher estudos em políticas educacionais, é nas ciências sociais e humanas que a área encontra sua “fonte fundamental de inspiração no que concerne ao uso ‘de teorias e categorias analíticas’” (Azevedo, 2004, p.viii).

Mesmo considerando que as pesquisas em política educacional despertem interesse de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, Azevedo (2004, p.3) reitera que os estudos implicados nesse enfoque tendem a privilegiar o campo educacional como “referência primeira” de análise, inclusive utilizando-se “de ferramentas teórico-metodológicas comumente empregadas nas investigações nesse campo”. Nessa direção, privilegiam, de forma acentuada, a abordagem da educação na sua dimensão de política estatal.

É justamente por conta da variedade de temáticas e abordagens que se faz necessário delimitar o seu campo acadêmico-científico, uma vez que o tipo de investigação que o pesquisador realiza tem relações com a maneira como encara a pesquisa em política educacional (Azevedo, 2004; Mainardes, 2009).

Assim sendo, reitera-se que, enquanto objeto de conhecimento, a política educacional associa-se ao campo disciplinar das políticas públicas. Estas, por sua vez, desde a década de 50 possuem raízes fincadas na ciência política, constituindo-se, portanto, uma subárea das ciências sociais (Faria, 2003; Souza, 2003a, 2006; Martins, 2013).

Na qualidade de uma política pública, o estudo da política educacional requer tomá-la como *policy*-programa de ação. É, pois, no curso das políticas públicas que se podem localizar referenciais teóricos e categorias analíticas que lhe conferem especificidade enquanto campo de conhecimento.

Sob o rótulo de “*policy science*”⁴ (Frey, 2000), a vertente de pesquisa em políticas públicas emergiu nos Estados Unidos por volta dos anos 50, tendo os

⁴ De acordo com Frey (2000, p.216), enquanto as dimensões “*polity*” e “*politics*” se referem “às instituições políticas” e aos “processos políticos”, respectivamente, a dimensão “*policy*” é utilizada para denominar “os conteúdos da política”. Segundo Martins (2013, p.278), esses conteúdos são “materializados em programas de governo, com metas e objetivos a serem cumpridos por meio de ações/atividades/dinâmicas definidas”.

problemas advindos da Segunda Guerra Mundial como motores de investigação. A busca por ferramentas e instrumentais para enfrentar os desafios do pós-guerra teria impulsionado, portanto, o desenvolvimento acadêmico do campo.

De acordo com Souza (2006, p.22), a influência norte-americana fez com que os estudos em política pública se preocupassem inicialmente em compreender o que os governos fazem, por que e para quem eles fazem, ou seja, “como e por que os governos optam por determinadas ações”. Essa perspectiva concorre com a tradição europeia, particularmente a da Alemanha, onde “a preocupação com determinados campos de políticas só toma força a partir do início dos anos 70 quando, com a ascensão da social democracia, o planejamento e as políticas setoriais foram estendidas significativamente” (Frey, 2000, p.214).

Na tradição europeia, a área de política pública surge como “um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo - produtor, por excelência, de políticas públicas” (Souza, 2006, p.22). Essa perspectiva, somada a tendências mais recentes, que buscam focalizar os estudos em políticas públicas, especialmente na área da educação, a partir do debate sobre avaliação política e avaliação de políticas, constituem, pois, os focos atuais de atenção das pesquisas em políticas públicas.

Consoante destaca essa estudiosa, “o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (Souza, 2006, p.22).

Conquanto o foco da política pública seja a explicação “sobre a natureza da política pública e seus processos”, a ação decorrente de uma política pública repercute na economia e na sociedade. Logo, qualquer teoria da política pública precisa também “explicar as inter-relações entre Estado, política,

economia e sociedade” (Souza, 2006, p.25). Decorre dessa especificidade o interesse comum de diferentes disciplinas por essa área de conhecimento, o que favorece sua característica multidisciplinar, inclusive de olhares nas abordagens das teorias e modelos analíticos utilizados⁵.

Os “vários olhares” que a política pública comporta implicam considerar que, apesar de tornar-se território de “várias disciplinas, teorias e modelos analíticos”, não significa que “ela careça de coerência teórica e metodológica” (p.26). Daí a necessidade de se focalizar sua centralidade, de modo a possibilitar o crescimento não apenas horizontal, mas também vertical do campo.

Reitera-se, a partir dessa constatação, que a análise em política pública requer investigar “o governo em ação”. Assim sendo, seu principal foco analítico “está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública” (Souza, 2006, p.40).

No terreno das contribuições, Ozga (2000) defende que as investigações em políticas públicas permitem não só desafiar concepções tomadas como certas ou dominantes, que estão na base das políticas, como também apresentar os efeitos das políticas no campo educacional. Além disso, constitui importante contribuição dos estudos nessa área o desvelamento das injustiças e desigualdades produzidas, reproduzidas e mantidas por certas políticas.

Isto posto, tem-se que uma das especificidades da pesquisa em política educacional consiste em tomá-la em sua relação com o Estado e no papel por ele assumido quanto à educação, em diferentes contextos históricos. Porquanto resultam de processos complexos de negociação, compreendem diferentes níveis do processo educacional - desde governos, escolas, professores, até pais, alunos e comunidade em geral -, pesquisas em políticas educacionais associam a produção de dispositivos legais, mas também a produção de documentos e o

⁵ A característica multidisciplinar desta área é atribuída ao fato de a política pública ser permeável a investigações de várias disciplinas e ou áreas de conhecimento, comportando, por conseguinte, olhares a partir de diferentes teorias e modelos analíticos.

trabalho do professor, relacionando-as com outras áreas de políticas sociais, tais como a familiar, a assistência social, a do trabalho, entre outras (Ozga, 2000). Logo, as políticas educacionais devem ser concebidas tanto como produto quanto como processo.

Mas, se esta constitui uma de suas especificidades, representa ao mesmo tempo um de seus problemas, e, portanto, também um desafio para as pesquisas na área.

Problemas e desafios nas pesquisas em políticas educacionais

Em estudo sobre o “estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil, Souza (2003b) aponta três principais problemas. O primeiro deles diz respeito à escassa acumulação de conhecimento na área, que implica estudos desde o que os pesquisadores estão produzindo até a construção de um programa de pesquisa. O segundo refere-se à abundância de estudos setoriais (estudos de caso), com expansão horizontal sem fortalecimento vertical da produção. Para a autora, “o problema do crescimento horizontal excessivo *versus* a falta de fortalecimento vertical decorre do crescimento da própria disciplina [políticas públicas] no Brasil, pois ela assumiu uma formação que mais gira em torno de áreas temáticas do que de grupos de pesquisa” (p.16). Por fim, o terceiro problema apontado por Souza (2003b) está associado à proximidade da área com os órgãos governamentais. Segundo destaca, essa proximidade vem favorecendo a realização de trabalhos normativos e prescritivos, ao mesmo tempo que esses órgãos acabam, muitas vezes, definindo a própria agenda de pesquisa na área.

Na mesma direção dos trabalhos desenvolvidos por Souza (2003b), Mainardes (2009) evidencia a necessidade de construção de referenciais teórico-metodológicos adequados sobre a análise de políticas públicas e educacionais, destacando como principais problemas do campo na atualidade: a) a falta de consistência e explicitação dos pressupostos teóricos que sustentam as análises; b) o uso de autores de matrizes epistemológicas distintas, sem problemati-

zação; c) a centralidade nos processos locais, sem articulação com contextos mais amplos.

Considerando a problemática das pesquisas em políticas públicas e educacionais e tendo em conta que “a formulação de políticas constitui causa e efeito das mudanças políticas- institucionais em curso” (Reis, 2003, p.13), o desafio que parece coerente é buscar o uso consciente e reflexivo das abordagens teóricas e metodológicas do campo.

Se é verdade que as mudanças na relação do Estado com o mercado e a sociedade impulsionam mudanças no arcabouço teórico, o pesquisador em política pública e, por extensão, o pesquisador em política educacional deve “ter clareza tanto em relação à perspectiva teórica em que está inserido o seu trabalho, quanto em relação às discussões que confrontam essa perspectiva com outras, alternativas a ela” (Reis, 2003, p.12) o que implica, portanto, uma consistente justificativa teórica nos objetos de investigação.

Argumentando favoravelmente à construção de uma arcabouço teórico-metodológico coerente com a escolha do objeto de pesquisa, Bourdieu (2009, p.42) defende que, para se fazer ciência, “é preciso muitas vezes [...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico”.

Porque a pesquisa em política educacional compreende uma área de conhecimento ainda em construção, o campo teórico está aberto a múltiplas e variadas interferências, favorecendo, em alguns casos, atitude descuidada no tocante aos parâmetros teóricos que modelam a investigação, mesmo as mais empíricas. Do mesmo modo, em alguns casos costuma-se tomar “a indignação moral” como “justificativa teórica” (Reis, 2003, p.12).

Assim sendo, há que se compreender que “as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto”. Isso porque é “em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe” (Bourdieu, 2009, p.24), donde a necessidade de modelar o arcabouço teórico e metodológico aos problemas que se quer investigar e à atualidade deles no contexto histórico social.

Tendo as recentes transformações entre o Estado, a nação, o mercado e a educação como pano de fundo, Reis (2003, p.13) sugere que uma agenda de pesquisa em políticas públicas e educacionais analise “*policies* como práticas políticas, práticas essas onde a interação entre interesses, valores e normas merece tanto consideração quanto os critérios técnicos e as restrições orçamentárias”. Pensar a política como prática implica, por essa via, considerar que o que ocorre na sala de aula, com professores e escolas, é parte de um contexto social mais amplo, que tanto afeta esse contexto como por ele é afetado. As políticas, portanto, são parte dos problemas, e não simplesmente a solução para eles.

Nesse sentido, as abordagens metodológicas devem evitar análises que se localizam em um único nível, geralmente ancoradas em modelos *top-down* (que recaem sobre os processos decisórios das esferas centrais), preferindo capturar a política enquanto “um processo que ocorre em arenas de luta por sentido”. Nessa direção, as análises em políticas educacionais focalizarão “as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (Ball, 2006, p.21).

No tocante a esse aspecto, “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como produto de um nexos de influências e interdependências”, resultado da “combinação entre lógicas globais, distantes e locais” (Ball, 2001, p.102) que concorrem para que uma determinada política seja o resultado de uma bricolagem de textos produzidos em diferentes contextos.

Porque as políticas normalmente não dizem o que fazer, mas “criam circunstâncias nas quais o espectro de opções ou efeitos disponíveis sobre o que fazer é reduzido” (Ball, 2006, p.26), é necessário que o pesquisador se pergunte sobre o papel dos vários segmentos que envolvem a formulação e implementação de uma determinada política: governo, grupos de interesse, movimentos sociais, agências multilaterais, dentre outros, que atuam com diferentes graus de influência de acordo com o tipo de política formulada e dos acordos realizados.

Por fim, há que se compreender que não apenas os indivíduos ou grupos dominantes influenciam as políticas. De acordo com Souza (2003a, p.17), também as regras formais e informais que regem as instituições “redefinem as alternativas políticas e mudam a posição relativa dos atores”. Portanto, uma coerente análise das políticas públicas e educacionais deve considerar como foco tanto os indivíduos quanto as instituições.

Considerações Finais

Considerando o exposto, é possível afirmar, como já o fizeram outros autores, que constitui preocupação central e objetivo do trabalho do pesquisador em política educacional saber o que os governos fazem, por que razões o fazem e os efeitos/consequências do que fazem. Portanto, nas pesquisas em política educacional há que se tomar como pressuposto analítico as relações entre Estado, sociedade e política, delimitando para isso uma base teórica consistente.

Analisar o Estado em ação é, pois, o objeto de atenção de investigadores que pesquisam políticas públicas e educacionais. Mas, se o objeto de estudo está definido, o mesmo não ocorre com as questões legítimas de investigação e os procedimentos e técnicas aceitáveis para a constituição desse objeto. Consoante evidenciado pelos autores conclamados neste texto, tanto as abordagens teóricas quanto os métodos de investigação têm ficado à margem nos debates em torno das pesquisas em políticas públicas e educacionais.

Impõe-se, assim, não apenas como necessidade, mas também como prioridade, o exercício consciente de análise teórica, tanto em relação à perspectiva em que o trabalho de investigação está inserido, quanto em relação às discussões que confrontam essa perspectiva com outras e que, portanto, podem ser alternativas a ela. A sustentação teórica de uma pesquisa permitirá realizar escolhas metodológicas alicerçadas na construção do objeto de investigação, e não simplesmente no desejo intuitivo ou na pré-construção aparente do pesquisador.

Dada a problemática das pesquisas em políticas educacionais anunciada ao longo deste texto, parece não ser demasiado prescritivo sinalizar algumas indagações que um pesquisador em política educacional deveria fazer-se ao mergulhar em seu objeto de investigação. Essas indagações tomam a questão “o que pretendo investigar?” como vetor para a definição dos seguintes aspectos da investigação: desejo investigar o processo de formulação/produção de uma determinada política? as formas de implementação/reinterpretação e tradução no contexto da prática? ou seus efeitos/resultados em uma dada realidade?

O enfrentamento a essas questões pode iluminar o caminho da investigação e favorecer o delineamento do arcabouço teórico e conceitual da pesquisa, a partir da delimitação do objeto e de seu contexto de abrangência, desse modo contribuindo para o necessário aprofundamento vertical da pesquisa em política educacional.

Referências

- Azevedo, J.M.L. *A educação como políticas públicas*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Azevedo, J.M.L.; Aguiar, M.Â. A Produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. *Educação & Sociedade*, v.27, n.77, p.49-70, 2001.
- Ball, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, 2001.
- Ball, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, 2006.
- Ball, S.J.; Mainardes, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Bourdieu, P. *O poder simbólico*. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- Cury, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CFE 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, p.7-20, 2005.
- Faria, C.A.P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n.51, p.21-51, 2003.
- Frey, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, v.1, n.21, p.211-259, 2000.
- Krawczyk, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, v.6, n.12, p.3-11, 2012.
- Mainardes, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v.9, n.1, p.4-16, 2009.
- Mainardes, J.; Ferreira, M.S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S.J.; Mainardes, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.
- Mainardes, J.; Gandin, L.A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Tello, C.; Almeida, M.L.P. (Org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.143-167.
- Martins, A.M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.24, n.56, p.275-299, 2013.
- Ozga, J. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Reis, E.P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n.51, p.11-15, 2003.
- Santos, A.L.F.; Azevedo, J.M.L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p.534-550, 2009.
- Saviani, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v.1, n.1, p.1-19, 2000.
- Souza, C. Políticas públicas: questões emblemáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, v.16, n.39, p.11-24, 2003a.
- Souza, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n.51, p.15-20, 2003b.
- Souza, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologia*, ano 8, n.16, p.20-45, 2006.
- Stremel, S. Fontes para o estudo da constituição do campo da política educacional no Brasil. In: Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, 1., 2012, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Untref, 2012. p.1-19.

Recebido em 2/6/2014 e aprovado em 2/7/2014.

Avaliação da pós-graduação no Brasil

Evaluation of graduate programs in Brazil

Heitor Luiz Furtado¹

Regina Célia Linhares Hostins²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as ideias elaboradas por pesquisadores da área da educação, no sentido de construir um quadro conceitual crítico a respeito das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira. Foram selecionados pesquisadores cujos trabalhos discutiam a política de avaliação dos programas de pós-graduação no país. Posteriormente, foi realizada uma busca no Currículo Lattes, a fim de catalogar e analisar os trabalhos sobre o tema. O estudo apresenta o percurso histórico da pós-graduação brasileira e de seu sistema de avaliação, bem como o modelo de avaliação atualmente adotado e, por fim, um quadro crítico com as principais ideias dos pesquisadores acerca do tema. Como resultado, apontam-se três eixos de crítica: o caráter homogeneizador do modelo, sua preocupação com a quantidade da produção, e outras críticas diversas. Conclui-se que o modelo avaliativo sofreu e sofre inúmeras mudanças no decorrer de seu percurso histórico e que as críticas construtivas auxiliam no amadurecimento do modelo.

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Pós-Graduação.

Abstract

The aim of this study is to present the ideas developed by researchers in the field of education to build a critical conceptual framework of the evaluation policies of Brazilian graduate programs. We selected researchers whose studies analyze the evaluation of graduate policies. Next we conducted a research in the Curriculum Lattes database to catalog and analyze the studies on the theme selected. We discuss the historical course of Brazilian graduate programs, the current evaluation model and impact of its implementation, and finally a critical framework presenting the main ideas of researchers who discuss the evaluation of graduate programs. The results point to the development of three areas of criticism: homogenizing nature of the model, concern with productivity, and other criticisms. We conclude that the evaluation model underwent and still undergoes many changes in the course of its evolution and constructive criticism may help to develop the model.

Keywords: Evaluation. Education. Graduate programs.

¹ Mestrando, Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, R. Uruguai, 458, Centro, 88302-900, Itajaí, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: H.L. FURTADO. E-mail: <heitorluizfurtado@hotmail.com>.

² Professora Doutora, Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Itajaí, SC, Brasil.

Introdução

Por que refletir sobre os processos de avaliação dos programas de pós-graduação brasileira? Como esses programas são avaliados? Qual a leitura crítica já realizada sobre isso? Como ou em que medida as políticas de avaliação têm subsidiado a reflexão sobre a qualidade dos programas? Esses questionamentos inquietam a todos os pesquisadores e, especialmente na área da educação, há alguns nomes reconhecidos por sua produção que merecem ser estudados, de modo a apresentar e explorar suas ideias, no sentido de construir um quadro conceitual crítico a respeito das políticas de avaliação nesse nível de ensino. Esse é o propósito do presente artigo.

Como caminho metodológico, o trabalho será dividido em três fases. Na primeira, disserta-se acerca do percurso histórico da pós-graduação brasileira, seu modelo de avaliação e sua repercussão no momento de sua implantação. Num segundo momento, será apresentada a política atual de avaliação, com o objetivo de caracterizá-la quanto a seus critérios. Por fim, numa terceira etapa será apresentado um quadro crítico com as principais ideias dos pesquisadores que discutem a avaliação da pós-graduação brasileira. Como critério de seleção, foram elencados alguns pesquisadores de destaque, cujos trabalhos giram em torno da política de avaliação da pós-graduação brasileira. Posteriormente, foi realizada uma busca no Currículo Lattes dos pesquisadores, com o objetivo de encontrar trabalhos de acordo com a temática do presente artigo. Como análise, apresentar-se-ão eixos temáticos das críticas elaboradas pelos pesquisadores.

O primeiro momento do presente trabalho tem como objetivo apresentar o percurso histórico da pós-graduação brasileira, bem como o processo de implantação da avaliação dos programas e sua repercussão no meio acadêmico naquele momento.

Segundo os dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior [CAPES], (2012) e as pesquisas já realizadas, a expansão do número de vagas e o consequente aumento de alunos nos programas de pós-graduação, no Brasil, vêm sendo observados triênio após triênio,

o que tem fornecido ao campo acadêmico um objeto de pesquisa bastante instigante e promissor.

Segundo Oliveira e Fonseca (2010), de 1998 a 2008 ocorreram crescimentos significativos nos níveis de pós-graduação. Em relação ao número de programas, o aumento foi de 104,0%; já o crescimento dos programas de mestrado e doutorado foi de 71,4%, contabilizando 1 248 programas. Outro quesito importante salientado pelos autores é o crescimento de 98,8% no número de docentes atuantes nos programas, bem como o número de matrículas, com crescimento de 97,3%, sem falar, ainda, no aumento do número de alunos titulados e do investimento em bolsas de pesquisa.

Porém, como se deu a implantação dos programas de pós-graduação no Brasil? E, também, de que forma aconteceu a implantação das políticas de avaliação desse sistema?

A pós-graduação brasileira, segundo Hostins (2006), foi efetivamente regulamentada em 1965, com a emissão do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) – em aparente contradição com o Regime Militar, ao eleger como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário. Antes disso, existiram algumas iniciativas na década de 1930 e, depois, com a criação da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); porém, foi efetivamente em 1965 que se deu a implantação da pós-graduação brasileira.

De acordo com Germano (1993), o objetivo do Regime Militar em relação à implantação e fomento dos programas de pós-graduação consistia no desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte. Corroborando tal posição, Trindade (2003) acrescenta que o ideal nacionalista de construção de um país forte/potência conduziu à articulação entre os militares e os representantes das comunidades científicas e universitárias, resultando na definição de políticas que produziram efeitos transformadores.

Para Fonseca e Oliveira (2010), o objetivo dos militares era elevar os padrões de desempenho e promover a expansão dos cursos, o que acarretou a estruturação de um sistema de avaliação contínuo e

integrado aos planos de pós-graduação subseqüentes. A pós-graduação, naquele tempo, segundo Hostins (2006), enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, além de oferecer ambiente e recursos adequados para a livre investigação científica.

A pós-graduação deveria se destinar à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores - o que a distinguiria da simples especialização - e fazer-se em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos de *master* e *doctor* da sistemática americana. Deveria constituir atribuição das universidades, e não de estabelecimentos isolados (Brasil, 1965).

Hostins (2006) destaca a nítida presença americana no movimento de consolidação da pós-graduação e de reforma do ensino superior brasileiro, o que, em grande medida, explica o interesse e apoio do regime militar.

Em 1976, a Capes encarregou-se da implantação de um sistema de avaliação da pós-graduação, por meio de comissões e da avaliação por pares. O objetivo era a formação de professores universitários, o desenvolvimento da pesquisa, e o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1998).

Ao longo da década de 1980, houve maior investimento na estruturação e no aperfeiçoamento do sistema de monitoração e avaliação dos programas. Nesse período, também houve maior participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas e a realização de visitas *in loco*, por consultores das respectivas áreas de conhecimento (Moraes, 2002; Kuenzer & Moraes, 2005).

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, buscou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, com o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da

Ciência e Tecnologia. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, a partir dos anos 80, a avaliação tornou-se o centro das preocupações. Por fim, foi dado enfoque ao desenvolvimento da pesquisa na universidade e ao estreitamento do tripé ciência-tecnologia-setor produtivo (Hostins, 2006).

Nesse período, ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, como também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica (Hostins, 2006).

Já naquele tempo, o sistema de avaliação sofria algumas críticas quanto ao modelo empregado, como apontado por Fávero (1996, p.10): "o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação; e a penalização dos já penalizados".

Os acontecimentos históricos do final dos anos 1980, que se acentuaram nos anos 1990, foram determinantes para a alteração da identidade e a precarização do espaço público nas universidades, além da consolidação do modelo de Estado regulador que, no cenário mundial, determinou a relevância dos processos avaliativos nas políticas educacionais (Hostins, 2006).

O ano de 1996 marcou a proposição de mudanças nas sistemáticas de avaliação da pós-graduação. A Capes introduziu um "novo paradigma de referência", fortalecida pela concepção de que era necessário introduzir indicadores que pudessem expressar os níveis de concorrência e competitividade entre os programas (Hostins, 2006). Essa política de avaliação também recebeu algumas recomendações apresentadas por um grupo de consultores internacionais. Entre as recomendações apresentadas, podem-se destacar: a adoção de um intervalo maior entre uma avaliação e outra; a definição de categorias de classificação; a simplificação da tarefa de coleta de dados; a indicação do tempo médio de titulação; o acompanhamento das carreiras dos doutores recém-titulados; a apresentação dos relatórios pelos programas; a inclusão de autoavaliação; a realização de visitas *in loco*; informações referentes à infraestrutura,

aos fundos para a pesquisa e ao suporte técnico (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1997).

O modelo de avaliação atual consolidou-se entre os anos de 1998 e 2003, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977. No início de 1990, a Capes criou um novo modelo avaliativo, sustentado em novos paradigmas de avaliação continuada e diagnóstica, após desencadear medidas voltadas à análise do sistema de avaliação e da situação da pós-graduação no país (Hostins, 2006). O modelo buscava indicar a qualidade e a posição de cada programa/curso na respectiva área de conhecimento, produzindo uma avaliação classificadora que se tornou referência para as políticas de fomento, sobretudo do governo federal (Oliveira & Fonseca, 2010).

Ainda segundo os autores, essa trajetória histórica, tanto da pós-graduação como de seu sistema de avaliação, desde a década de 1970, instituiu modelos distintos de avaliação. Seu percurso histórico é considerado, em geral, exitoso pela comunidade acadêmica, em razão do tamanho e relevância do sistema e, ainda, da qualidade dos programas ofertados em todo o país.

Como já exposto, a pós-graduação brasileira e seu sistema de avaliação são um objeto de estudo bastante complexo, tendo em vista as inúmeras modificações ocorridas ao longo de seu percurso histórico. Na reflexão e crítica acerca do tema, faz-se necessário um olhar bastante aguçado para interpretar as inúmeras forças que interferiram e interferem nesse campo de estudo.

No período entre 2003 e 2010, observou-se, na pós-graduação, o fortalecimento e o aperfeiçoamento do modelo de avaliação da Capes, com o objetivo de medir o desempenho dos programas/cursos, incentivar a produtividade, ampliar a pesquisa científica e criar um “padrão mínimo de qualidade”, tornando-se referência para o processo de tomada de decisão de políticas para a área e principalmente para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa (Oliveira & Fonseca, 2010).

Fica evidente, com a explanação do percurso histórico da pós-graduação e de seu sistema de

avaliação, que o governo, enquanto regulador da política, instituiu diferentes modelos de avaliação e que, em geral, sua trajetória é considerada exitosa pela comunidade acadêmica, conforme Oliveira e Fonseca (2010).

O atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação

O atual sistema de avaliação é bastante complexo e abrange dois processos: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de novos cursos nesse nível (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012).

Quanto à avaliação dos novos programas de pós-graduação, o objetivo da Capes é verificar a qualidade das novas propostas, bem como se elas atendem ao padrão de qualidade requerido nesse nível de formação.

Por sua vez, a avaliação dos programas já existentes compreende o processo de avaliação anual e de avaliação trienal. A avaliação anual tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre a Capes e a instituição promotora do curso de mestrado e doutorado, com vistas a orientar sua atuação, a fim de que possa elevar a qualidade e superar eventuais problemas. Quanto à avaliação trienal, ela é realizada ao final de cada triênio, sendo o ano de sua realização estabelecido pela sequência histórica do processo de avaliação da Capes.

Os resultados da avaliação podem ser contestados pelas instituições avaliadas e se expressam, ao final, em um conceito de 1 a 7. Os resultados da avaliação trienal, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição de cada programa em sua área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais quanto aos investimentos em pesquisa e pós-graduação.

Ainda segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012), os conceitos atribuídos aos programas são assim definidos: os conceitos 6 (seis) e 7 (sete) são exclusivos

para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, ou seja, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino, e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade; o conceito 5 (cinco) é atribuído a programas de alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; o conceito 4 (quatro) define-se como bom desempenho; o conceito 3 (três) indica desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade exigido; e os conceitos 1 (um) e 2 (dois) caracterizam-se como desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo exigido.

O atual sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil avalia os seguintes itens: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social.

Na concepção de Kuenzer e Moraes (2005), o novo modelo de avaliação, ao valorizar a produção científica, provocou o deslocamento da centralidade da docência para a pesquisa. Diante disso, introduziu-se a ideia de programa (e não mais de mestrado ou doutorado), projetos e produtos de pesquisa. Além disso, passou-se a definir os percursos curriculares, os seminários de pesquisa e de dissertação, os orientadores já no início dos cursos, e os objetivos da investigação.

Esse modelo de avaliação, conforme já citado anteriormente, consolidou-se entre os anos de 1998 e 2003, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977.

O modelo atual de avaliação da pós-graduação brasileira consiste em um instrumento bastante complexo, com cinco eixos de avaliação – Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; Inserção Social – e vem sendo utilizado como referência para indicar os programas de excelência.

Crítica ao modelo de avaliação: com a palavra, os pesquisadores

Nesta seção, apresenta-se a crítica, feita pelos pesquisadores da área, ao sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. São elencados três eixos de discussão para a apresentação das críticas: (i) o caráter “homogeneizador” do modelo; (ii) o “quantitativismo” ou “produtivismo” do modelo; (iii) outras críticas apresentadas pelos pesquisadores.

Caráter homogeneizador do modelo

A primeira crítica aponta aquilo que os pesquisadores intitulam de caráter homogeneizador do modelo de avaliação. Segundo os intelectuais, foi elaborado um mesmo e único modelo para avaliar programas heterogêneos, com características peculiares e regionais.

Segundo Moraes (2002), as instituições de ensino superior e seus programas de pós-graduação são, hoje, cada vez mais desiguais e heterogêneos. A autora apresenta um exemplo que esclarece sua crítica. Nas universidades públicas federais e estaduais, há programas de universidades de regiões mais bem desenvolvidas em termos de recursos e programas; em regiões menos desenvolvidas, há as que possuem forte inserção comunitária; há também as que são mais universalizadas; há universidades de porte grande, médio e pequeno; existem, ainda, as universidades particulares e algumas comunitárias – o que aponta como o sistema é heterogêneo, diversificado e complexo.

O exemplo detalhado da autora subsidia um ponto tenso da política de avaliação da pós-graduação brasileira. Como avaliar, com um mesmo modelo, algo tão múltiplo e complexo? O atual sistema de avaliação, nas palavras de Moraes (2002, p.209), “até admite a diversidade, mas em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual”.

Horta (2009) apresenta uma pesquisa realizada com coordenadores de programas de pós-graduação, os quais criticam o caráter homogeneizador do modelo de avaliação. Segundo o autor, os coordena-

nadores – das mais diferentes áreas – questionam o modelo adotado e enfatizam a necessidade de se levar em conta a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada programa e das diferentes regiões do país. Conforme os coordenadores, no quesito acerca dos programas não há suficiente flexibilidade do modelo, que deveria levar em consideração o contexto do programa e a avaliação do programa em si, sem compará-lo ao de outra região ou situação.

Oliveira e Fonseca (2010) também apresentam críticas ao caráter homogeneizador do atual modelo de avaliação. Segundo os autores, mesmo que os processos de avaliação incluam comissões formadas por professores universitários representantes de todas as áreas, o atual modelo não considera as características de cada área. Os critérios tendem a ser unificados, privilegiando as áreas hegemônicas.

Outros pesquisadores que criticam o modelo homogeneizador de avaliação são Vehine e Dantas (2009). Para os autores, o desafio que se coloca é, por um lado, manter a qualidade de um sistema que propicia a titulação em todo o país, e, por outro lado, responder à diversidade crescente. Esse é um questionamento que precisará ser respondido: como produzir um sistema de avaliação que, ao mesmo tempo, seja imparcial e consiga contemplar as peculiaridades de cada programa e de cada região?

Quantitismo/Produtivismo

O segundo eixo das críticas ao atual sistema de avaliação da pós-graduação diz respeito ao que os pesquisadores denominam “quantitismo” ou “produtivismo”.

Segundo os pesquisadores, o quantitismo ou produtivismo pode ser caracterizado pelo trabalho que os professores têm direcionado, dentro dos programas de pós-graduação, à produção bibliográfica.

Catani e Hey (2010) ressaltam isso como algo preocupante que vem acontecendo no funcionamento dos programas. Para eles, os professores que produzem mais em periódicos qualificados, de

preferência em línguas estrangeiras, fixam legitimamente o seu nome e obtêm mais financiamento para suas pesquisas. Os programas com maior publicação em periódicos, principalmente internacionais, terão maior qualificação e prestígio. Ainda segundo os autores, em decorrência do *quantitismo/produtivismo*, os professores têm fugido do ensino na graduação ou se dedicado pouco a ele, procurando concentrar ao máximo sua carga didática na pós-graduação, com o objetivo de maior produção acadêmica.

Bianchetti e Souza (2007) alertam que, como consequência dessa exacerbada busca por produção, atualmente tem sobressaído uma mal disfarçada e talvez induzida competição, assim como que o atual sistema de avaliação está mais voltado para a avaliação da produção de indivíduos do que para a avaliação dos programas como um todo.

O que vem acontecendo, tanto entre programas, como entre professores, é uma competição, às vezes velada, por prestígio. Os critérios quantitativos têm-se sobressaído, em detrimento dos critérios qualitativos. Tem-se visto, na prática, a ânsia por uma produção cada vez maior, o que resulta muitas vezes em produções requentadas.

A crítica formulada por Kuenzer e Moraes (2005) reflete que a exacerbação quantitativista só avalia o que pode ser mensurado - em contraponto com a qualidade da produção, dificilmente mensurável. A quantidade recebe um valor maior de importância, em detrimento da qualidade das produções. Para as autoras, vive-se um verdadeiro surto produtivista, em que o que conta é publicar, não importando que seja uma versão “requentada” ou várias versões maquiadas de um produto. A quantidade tornou-se meta dos pesquisadores.

Em outro trabalho publicado, Bianchetti e Machado (2009) apresentam uma reflexão preocupante em relação ao quantitismo/produtivismo. Segundo os autores, o produtivismo acadêmico transformou os intelectuais em indivíduos estressados, medicados e alienados. Colaborando, Catani e Hey (2010) alertam que os pesquisadores têm vivido um processo de intensificação e de precarização do trabalho e que, por consequência, acabam deixando

de lado sua vida pessoal e familiar, tornando-se reféns do produtivismo acadêmico. O que se tem visto são seres humanos ultrapassando até mesmo seus limites físicos, em busca de maior prestígio pessoal e *status*.

Para Oliveira e Fonseca (2010), o predomínio de uma avaliação quantitavista acaba acarretando alterações nos objetivos, valores e processos educativos dos programas. Nessa concepção, a avaliação acaba se restringindo à mensuração da *performance* e dos produtos, deixando em segundo plano a história, a identidade, os compromissos sociais e as peculiaridades de cada programa ou instituição.

Essa mudança de cultura, imposta pela necessidade de publicação, assume características peculiares como as coautorias, a criação de centenas de periódicos para escoar toda essa produção, a organização de inúmeros eventos científicos e a criação de coletâneas (Catani & Hey, 2010).

Segundo Horta (2009), a crítica ao produtivismo também é presente entre os coordenadores dos programas de pós-graduação. Segundo eles, é preciso aperfeiçoar os mecanismos de avaliação para que se privilegie a qualidade da formação, e não o restrito direcionamento a aspectos quantitativos.

Fonseca e Oliveira (2010, p.125) finalizam indicando que “é preciso superar essa visão reducionista da pesquisa e da produção como acumulação quantitativa do conhecimento, sugerindo que o processo de elaboração e reelaboração do conhecimento constitui uma das maneiras mais efetivas de afirmar o seu teor emancipatório”.

Outras críticas

O último eixo das críticas ao atual sistema de avaliação da pós-graduação apresenta diversas ponderações.

Oliveira e Fonseca (2010, p.45) apresentam, de forma breve, o resumo das principais críticas ao modelo. Segundo os autores, o “debate mais recente enfatiza a questão do quantitativismo versus qualidade

da produção, formação consistente versus formação aligeirada, ênfase na avaliação versus projeto de formação, trabalho individual versus trabalho cooperativo”. Finalizando, os autores assinalam que a forte indução e “pressão” do modelo de avaliação imposto pela Capes tem prejudicado a autonomia institucional dos programas nas diferentes regiões e estados do país.

Para Fonseca e Oliveira (2010), o atual modelo de avaliação não tem propiciado uma interlocução entre docentes, pós-graduandos e Capes, assim produzindo uma tensão sobre os indivíduos envolvidos no processo e fazendo-os sentir-se cada vez mais moldados, pressionados e tolhidos em sua capacidade intelectual.

Outra crítica formulada por Horta e Moraes (2005) ao atual modelo de avaliação é que os programas que receberam conceitos 6 e 7 são definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, enquanto os demais programas, com qualificações menores, são avaliados por todos os outros quesitos de avaliação.

Tem-se visto um direcionamento dos programas de excelência para a publicação de trabalho em revistas internacionais.

Sguissardi (2006), em seu trabalho intitulado “A avaliação defensiva no modelo Capes de avaliação”, apresenta observações de *experts* internacionais sobre a natureza e o perfil do modelo atual de avaliação adotado no Brasil.

Em relação aos pontos positivos, os pesquisadores destacam a amplitude, a abrangência e o enorme impacto do modelo de avaliação; a subjetividade e o bom senso dos avaliadores e a possibilidade de comparabilidade entre programas das mesmas áreas.

Já em relação aos aspectos questionáveis/negativos, os pesquisadores apontam que o modelo avalia a qualidade apenas com base em dois tipos de dados: a qualidade e quantidade dos recursos de entrada e a produção de saída. Apontam-se ainda como pontos negativos: o modelo de avaliação

centrado na pesquisa e sua excelência; a padronização do modelo, desprezando a heterogeneidade; o curto período de avaliação, de três anos; a comparação entre programas da área; a ausência de critérios como gastos em pesquisa, gastos com biblioteca e impacto no mercado de trabalho; o curto tempo de formação dos alunos; os critérios de produtividade e o número excessivo de indicadores quantitativos; a extrema falta de elementos de observação do processo formativo; a falta de instâncias de autoavaliação; a incapacidade de avaliar a qualidade das dissertações e teses; e, por fim, a falta de participação dos pós-graduandos e a mensuração do impacto dos programas.

Oliveira e Fonseca (2010) refletem que o Brasil ainda carece de estudos capazes de aferir a qualidade dos cursos para além de uma abordagem limitada a critérios quantitativos. Os autores apontam também a falta de estudos que abranjam todas as áreas do conhecimento.

Finalizando, Moraes (2002) refere-se ao fato de que o atual modelo de avaliação da pós-graduação brasileira induz os programas a reduzir o tempo de duração de cursos de mestrado e doutorado. Para a autora, tem sido bastante desgastante e penoso o trabalho de elaborar dissertações e teses curtas, bem como o de ministrar disciplinas voltadas à preparação a qualquer custo e em prazo reduzido. Ainda, o atual modelo estabeleceu seu próprio critério de avaliação e, conseqüentemente, de exclusão, deixando de lado a especificidade de cada área e a relação entre as propostas dos programas e seu impacto na sociedade.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo discutir o atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, bem como expor as principais críticas a ele.

Foram elencados três eixos para apresentar as críticas. No primeiro eixo, discutiu-se acerca do caráter homogeneizador do modelo, apontando que um modelo único de avaliação não seria capaz de avaliar programas tão heterogêneos e diversificados. No

segundo eixo, apresentaram-se críticas ao quantitativismo/productivismo, priorizado pelo atual modelo de avaliação, em detrimento dos aspectos qualitativos. O que vem acontecendo é uma busca cada vez maior por produção e, por consequência, uma competição exacerbada entre os docentes e os programas. No último eixo, são elencadas outras críticas dos pesquisadores ao atual modelo, podendo-se citar o aligeiramento da formação dos discentes, a ênfase na produção internacional e a dicotomia entre qualidade *versus* quantidade.

Nota-se que o modelo de avaliação da pós-graduação brasileira sofreu e sofre inúmeras mudanças no decorrer de seu percurso histórico e que as críticas construtivas auxiliam para seu amadurecimento e aperfeiçoamento.

Espera-se que as reflexões apresentadas no trabalho possibilitem uma melhor compreensão da complexidade do tema e que as críticas fornecidas sirvam de inspiração para a superação e formulação de novos trabalhos.

Referências

- Brasil. Conselho Federal de Educação. Conselho de Ensino Superior. Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965. *Definição dos cursos de pós-graduação*. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a09.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- Bianchetti, L.; Machado, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2009.
- Bianchetti, L.; Souza, S.Z. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da Anped. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.36, p.389-409, 2007.
- Catani, A.M.; Hey, A.P. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 53-80.
- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Avaliação da pós-graduação*. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 maio 2012.
- Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Reformulação do sistema de avaliação da pós-*

-*graduação*: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Brasília: Capes. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório da comissão internacional de avaliação sobre os processos de avaliação dos programas de pós-graduação da Capes. *Infocapes*: boletim informativo, v.5, n.2, p.21-26, 1997. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

Fávero, O. Reavaliando as avaliações da Capes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, 1999, p.5-27.

Fonseca, M.; Oliveira, J.F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.102-128.

Germano, J.W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

Horta, J.B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra o coordenador de programas. In: Bianchetti, L.; Sguissardi, V. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.101-131.

Horta, J.B.; Moraes, M.C.M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, v.6, n.30, p.95-106, 2005.

Hostins, R.C.L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas*. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-

-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Moraes, M.C.M. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: Bianchetti, L.; Machado, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p.187-214.

Kuenzer, A.Z.; Moraes, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.177-205.

Sguissardi, V. A avaliação defensiva no modelo Capes de avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Revista Perspectiva*, v.24, n.1, p.49-88, 2006.

Oliveira, J.F.; Fonseca, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.15-52.

Trindade, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: Mollis, M. (Ed.). *Las universidades em América Latina: reformadas o alteradas?: La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso, 2003. p.160-179.

Verhine, R.E.; Dantas, L.M.V. Reflexões sobre o sistema de avaliação Capes a partir do V plano nacional de pós-graduação. *Revista Educação Pública*, v.18, n.37, p.295-310, 2009.

Recebido em 30/1/2013, rerepresentado em 10/12/2013 e aprovado em 19/2/2014.

Planejamento educacional: uma abordagem histórica

Educational planning: A historical perspective

Fabiana Silva Fernandes¹

Resumo

A proposta do artigo é focar o planejamento educacional em uma perspectiva histórica, apontando os fatores econômicos, sociais e políticos que contribuíram para a criação do planejamento como ferramenta de intervenção racional, particularmente para a educação, na América Latina, nas décadas de 1950 e 1960. Para o desenvolvimento do texto, apresentam-se, em primeiro lugar, alguns acontecimentos históricos que estimularam a utilização do planejamento econômico nas sociedades capitalistas, como a Crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial, além do desenvolvimento teórico sobre o planejamento nas sociedades capitalistas. Em segundo lugar, discorre-se sobre a realidade latino-americana e os estímulos que organismos internacionais, fundamentalmente a Comissão Econômica para a América Latina e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, deram para o desenvolvimento da lógica de planejamento, orientado pelas perspectivas do subdesenvolvimento e do estado desenvolvimentista. Finalmente, apresentam-se algumas características do planejamento educacional que, no contexto de seu surgimento, estavam estreitamente vinculadas às intenções de desenvolvimento econômico dos países latino-americanos, assumindo uma posição setorial no planejamento econômico mais amplo dos governos.

Palavras-chave: América Latina. Planejamento econômico. Planejamento educacional.

Abstract

The article focuses on educational planning within a historical perspective. The goal is to discuss the economic, social, and political factors that contributed to the development of educational planning as a tool for rational intervention, particularly for education in Latin America in the 1950s and 1960s. First, we discuss some historical events such as the crisis of 1929 and the Second World War as well as the theoretical development of economic planning in the capitalist societies. Furthermore, we discuss the planning theory in capitalist societies in order to identify reasons that have encouraged the use of economic planning in the capitalist society. Second, we discuss the reality of Latin America and the stimuli that international organizations such as the Economic Commission for Latin America and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization have given to the development of planning logistics. Finally, we present a few characteristics of educational planning that, during its development, were closely related to the intentions of economic development of the Latin American countries because only some sectors of educational planning received attention from the governments.

Keywords: Latin America. Educational planning. Economic planning.

¹ Professora Doutora, Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais. R. Quitanduba, 363, Caxingui, 05516-030, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <fsfernandes@fcc.org.br>.

Introdução

As raízes intelectuais do Planejamento Público têm suas origens nas grandes tradições do pensamento político e social do Ocidente, desde o século XVIII. Com a herança da Revolução Intelectual Científica e com o desenvolvimento de três grandes correntes de pensamento - o Iluminismo, o Cientificismo e o Humanismo -, o que se poderia ser entendido como planejamento situava-se mais no plano da filosofia da moral e da ética, ficando distante da realidade concreta (Friedmann, 1987).

É no início do século XX que o planejamento passa a ter uma concepção mais pragmática, a partir do desencadeamento de três fatos históricos importantes: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Socialista Soviética (1917) e a crise do capitalismo, com a quebra da Bolsa de Nova York (1929). Foram esses acontecimentos que, para Friedmann (1987), configuraram o planejamento como técnica e arte.

Se, inicialmente, o planejamento restringia-se à racionalização dos processos de produção industrial nos países capitalistas, com a Segunda Guerra Mundial, ele se tornou instrumento indispensável. Foi considerado por Mannheim (1953), por exemplo, como um instrumento racional de intervenção na sociedade, sendo definido como processo social, técnica social e processo histórico-social.

Como processo social, o planejamento manifesta-se mediante uma ação socialmente inovadora e preservadora - inovadora no sentido de uma interferência racional que elimina os efeitos desintegradores dos demais processos sociais, e preservadora no sentido de que assegura a continuidade do sistema social. É definido como técnica social, na medida em que pode exercer o controle racional sobre os elementos da organização dos grupos sociais. Por fim, é um processo histórico-social, na medida em que, além de recurso intelectual, é um produto da realidade social. O planejamento tem como funções complementares assegurar a continuidade do sistema, enriquecer os valores culturais pela revitalização das técnicas sociais

tradicionais (como educação) e aprimorar novas formas de manipulação de opiniões e atitudes (como a propaganda).

Mannheim propõe edificar um sistema social pela planificação, mediante a planificação para a liberdade, a justiça social, a supressão dos extremos de riqueza e pobreza, o equilíbrio entre centralização e dispersão do poder e a não-regimentação. (Mannheim, 1953).

Após a Segunda Guerra Mundial, o Estado assumiu um papel cada vez mais importante, pois representava uma possibilidade de coordenação do esforço nacional para a reconstrução dos países atingidos pela guerra e para a racionalidade geral da atividade econômica. Como saída para a crise do subdesenvolvimento, mediante "planos nacionais de desenvolvimento", o Estado foi concebido como o ator principal no plano econômico e social. A introdução do planejamento no âmbito das atividades do Estado teve seu início com a crise de 1929, uma vez que a elaboração de políticas de racionalização e controle dos mercados poderia ser um mecanismo de previsão de novas crises e de garantia da expansão da economia. A crise de 1929 abalou os alicerces da economia liberal, que perdeu espaço para as idéias "estatizantes". Tendo em vista o objetivo de eliminar a ineficiência do liberalismo econômico frente à instabilidade da economia capitalista, essas concepções defendiam uma maior intervenção do Estado nos domínios da economia, uma vez que "as forças do mercado", deixadas a si mesmas, não promoveriam uma alocação ótima de recursos, mas desperdício, desemprego e, possivelmente, uma nova crise, semelhante à de 1929.

Era inconcebível pensar que as forças econômico-sociais se ajustariam automaticamente. O intervencionismo estatal se fazia necessário como mecanismo de expansão paulatina de atividades submetidas à regulação prévia, uma vez que as forças econômico-sociais não se ajustavam automaticamente ao mercado.

Pelo conceito de mecanismo de mercado, era possível explicar um ajustamento automático da

economia, considerando-se apenas a vontade dos consumidores como fator de direcionamento do sistema produtivo. Mas, em relação aos bens públicos, a lógica do mecanismo de mercado não funcionava: os bens públicos são consumidos independentemente de pagamento, portanto não haveria demanda de consumo, mas uma pseudodemanda. “[...] Há atividades geradoras de benefícios que não podem ser comercializados (e registrados em escalas de preços) porque é impraticável confiná-los a agentes individuais” (Moraes, 1987, p.6). Constatou-se que a verificação de preferências para os bens públicos não se dá pelo mecanismo de mercado, mas por um processo político.

Não é o mecanismo de Mercado que fornece sinais garantidores de suprimento ótimo desses bens públicos. As preferências aparecem sob a forma de *programas* a respeito de decisões orçamentárias.

O processo político elementar é o mecanismo de voto, através do qual, idealmente, os indivíduos escolheriam os programas de alocação dos recursos públicos (Moraes, 1987, p.6, grifo do autor).

Galbraith (1982) defendeu a participação do Estado na economia, a fim de que se formasse um “sistema econômico” ou uma “economia planejada”. Afirmava que as atividades econômicas do homem não estavam sujeitas apenas à autoridade do mercado.

A iniciativa de decidir o que se deve produzir não vem do consumidor soberano que, através do Mercado, expede instruções que sujeitam o mecanismo de produção à sua vontade final; antes, vem da grande empresa produtora que se adianta para controlar os Mercados que, presume-se, ela deve servir e, mais ainda, para submeter o freguês às necessidades dela (Galbraith, 1982, p.30).

O autor discordava da ideia de que a economia de mercado seria a antítese do planejamento social e

acreditava que a característica dominante do Novo Estado Industrial era o “Sistema de Planejamento”, que é uma parte da economia caracterizada pela aliança das grandes empresas com o Estado. A intervenção do Estado se faria necessária nesse Estado Industrial, pois o investimento de tempo e capital requereria estabilidade de preços e demandas. Dessa forma, a intervenção do Estado não se daria apenas como administração da coisa pública (defesa, educação, justiça) ou meio regulador das atividades privadas, mas como agente direto da produção, buscando orientar a estrutura econômica do país.

A concepção de desenvolvimento econômico proporcionado pelo planejamento estatal, somada à ideia do bem-estar social, amplamente difundida pelas concepções da social-democracia, promoveu a utilização generalizada do planejamento como técnica social de intervenção. Nesse contexto, a elaboração de planos tinha por pretensão controlar não somente a marcha das transformações econômicas, mas também aquelas de cunho socioeconômico e político, como sugeria Galbraith.

Na América Latina, o centro da reflexão sobre a economia dos países subdesenvolvidos do continente e sobre as bases teóricas e metodológicas do planejamento exercido no seio do Estado foi a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)², criada em 1948 pelas Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile. A Cepal promoveu o fortalecimento da atividade de planejamento na América Latina, como instrumento técnico-político de intervenção do Estado, tendo em vista as análises desenvolvidas pelo organismo sobre o contexto histórico e econômico dos países latino-americanos e a defesa de um modelo de desenvolvimento que apelava para a participação ativa do Estado na economia.

A intervenção estatal, na economia, tinha por propósito implementar a industrialização nos países latino-americanos, cujos governos deveriam assumir o planejamento dos setores estratégicos da economia, bem como estabelecer as condições para a abertura

² Em 1992, a CEPAL incluiu o Caribe em seus trabalhos, passando a chamar-se Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

de novas fontes de investimento e garantir o fornecimento da infraestrutura necessária para desencadear um processo de modernização econômica fundamentada no desenvolvimento de um mercado interno e na industrialização.

Todas essas orientações da Cepal estavam fundamentadas em uma teoria de desenvolvimento que previa uma intervenção sistemática do Estado na economia, devido às diferenças econômicas entre os países - divididos em "centro" e "periferia" -, fundamentadas em diferenças estruturais e agravadas pelo liberalismo econômico.

Admite-se que o livre jogo das forças de Mercado conduz à persistente manifestação de problemas de balanço de pagamentos, de acumulações e subutilização de capital e de força de trabalho, etc., uma vez que os mesmos são inerentes ao processo espontâneo de industrialização: eles provêm, em última instância, das condições em que se vai produzindo a transformação da estrutura produtiva periférica, durante esse processo.

Assim, segundo a concepção do sistema centro-periferia, para que com a industrialização se consiga aumentar substancialmente os níveis de produtividade e otimizar a alocação dos recursos, é preciso orientá-la por meio de uma política deliberada de desenvolvimento (Rodríguez, 1981, p.48).

Os conceitos de "centro" e "periferia" foram elaborados por Prebisch, a partir de uma crítica sobre o sistema de divisão internacional do trabalho e trocas desiguais entre os países, que assinalam uma assimetria entre o centro e a periferia. Tais conceitos geraram um debate interno e externo à Cepal, que contribuiu para a formação de um pensamento econômico alternativo dos países em desenvolvimento. Além de contribuírem para a elaboração de um quadro explicativo para a condição de desigualdade econômica dos países latino-americanos, forneciam as bases para a construção de um modelo de desenvolvimento econômico, fundamentado na luta anti-imperialista, pela tentativa de atenuar a

divisão internacional do trabalho e contornar as teorias de comércio internacional que a justificavam.

Prebisch, em 1949, manifestando o interesse em compatibilizar controle da economia com iniciativa privada e liberdade pessoal, apontou a necessidade de uma política econômica intervencionista que garantisse as condições de existência do jogo de mercado e do processo de industrialização dos países latino-americanos. Para Prebisch, a industrialização era vista como instrumento imprescindível para reter na periferia os frutos do progresso técnico, rompendo com o resultado maléfico da divisão internacional do trabalho (Moraes, 1987).

A preocupação básica do autor era explicar o atraso da América Latina em relação aos chamados centros desenvolvidos e encontrar formas de superá-lo. Ele apontou que faltava dinamismo às estruturas produtivas dos países periféricos, que apresentavam baixo desenvolvimento industrial e tecnológico e se baseavam em produtos primários. Considerava, ainda, que as estruturas produtivas eram também guiadas pelos mercados consumidores do centro. Com esse raciocínio, Prebisch elaborava o conceito de subdesenvolvimento difundido pela Cepal:

[...] O subdesenvolvimento depende, para a Cepal, em primeiro lugar, da estrutura interna dos países periféricos, que se caracteriza pela produção agrícola primário-exportadora, com baixa integração entre os diversos setores produtivos e com desemprego estrutural [...] combinados com o baixo nível de organização e sindicalização da força de trabalho; e, em segundo lugar, o subdesenvolvimento depende das relações comerciais com o centro, porque se verifica uma queda constante do poder de compra de bens industriais por parte dos bens primários, ou seja, cada unidade de bem primário compra quantidades cada vez menor de produtos industriais, exportando-se, assim, para o centro já desenvolvido, a fonte primeira do desenvolvimento, qual seja, os aumentos de produtividade [...] (Mantega, 1995, p.38).

Nesse sentido, as economias centrais seriam aquelas que criavam e exportavam tecnologia, ao passo que as economias periféricas se caracterizavam pelo processo de absorção passiva dessas tecnologias. O intercâmbio externo favorecia não só a transmissão de tecnologia, mas também a reprodução contínua da condição de subdesenvolvimento dos países periféricos. Ocorria, assim, um desenvolvimento desigual originário - em que as economias se conformam em permanente relação umas com as outras e uma diferenciação estrutural, baseada na diferenciação internacional do trabalho.

Para Prebisch (1970), a industrialização orientada para a substituição de importações seria uma via de acesso ao progresso técnico. Se ela não fosse baseada nesses parâmetros, haveria o risco de aumentar a importação, na medida em que o aumento da produtividade geraria maior demanda por bens de consumo diversificados, oriundos de outros países. Prebisch (1970) propunha a industrialização orientada para a propagação do progresso técnico, pois os países periféricos somavam duas desvantagens que deveriam ser contornadas: baixa elasticidade-renda dos produtos primários, que constituíam a base da produção dos países periféricos; e alta elasticidade-renda dos produtos manufaturados, que constituíam a base de sua importação.

A industrialização se daria por uma política que promovesse uma mudança nos padrões de importação, apoiada num programa de importação de equipamentos e tecnologia, bem como de substituição de importações. Este programa exigiria a combinação entre as ações dos mercados e o planejamento promovido pelo Estado, que teria por função corrigir os desequilíbrios oriundos da ação espontânea do mercado.

Os trabalhos elaborados pela Cepal traziam implícita, também, a mensagem de que os governos deveriam assumir a orientação do processo de desenvolvimento, mediante um instrumento técnico e político de planejamento que incentivaria a industrialização, a reforma agrária e a melhor alocação dos recursos produtivos, contemplando o mercado interno.

Nesses termos, a industrialização é vista como o meio mais eficiente para se conseguir o aumento da renda nacional e da produtividade, para se evitar a deterioração dos termos de intercâmbio e, assim, reterem-se os frutos do progresso técnico. Para capitanear essas transformações, que deveriam resultar em economias nacionais sólidas e autônomas, com maiores níveis de renda e de consumo, para toda a população, a Cepal sugere a decidida participação do Estado na economia, enquanto principal promotor do desenvolvimento e responsável pelo planejamento das modificações que se faziam necessárias (Mantega, 1995, p.39).

Argumentava-se a favor da intervenção econômica do Estado, também, porque se acreditava que os agentes econômicos precisariam de recursos e de impulso para levar adiante as tarefas requeridas pelo desenvolvimento. Entendia-se que tais agentes não teriam uma visão global para a tomada de decisões, mas a teriam limitada e orientada pelos interesses de uma empresa individual. Assim, essa perspectiva global deveria ser definida com base nas relações entre os distintos setores da estrutura econômica nacional, nas relações econômicas com o exterior, e nas repercussões sociais e políticas das decisões econômicas, entre outros fatores (Gurrieri, 1987):

[...] esta debilidad de los agentes económicos privados no puede ser suplida por el mecanismo de Mercado, cuyas señales tampoco toman en consideración aquellos aspectos en tanto son un mero reflejo de la demanda efectiva que emerge de esos mismos agentes; la suma de las racionalidades individuales no conduce a la racionalidad global. Además, las economías periféricas deben controlar y reorientar los estímulos que provienen del Mercado internacional pues, sí quedaran libradas a ellos, sólo reproducirían una estructura económica cuyos defectos fueron puestos en evidencia por la crisis. El desarrollo no se logrará mediante la acción espontánea de las fuerzas del Mercado, sino por la acción deliberada de toda la sociedad conducida por el Estado (p.202).

Estado desenvolvimentista

À intervenção permanente e sistemática do Estado Desenvolvimentista convencionou-se chamar planejamento econômico capitalista (Horta, 1985). Revelando-se um fator fundamental para a manutenção e consolidação do capitalismo nos países latino-americanos, o planejamento foi o resultado de um processo político que se expressou em diferentes regimes de poder.

É importante enfatizar que, sendo resultado de um processo político, o planejamento está imerso em um sistema de relações sociais que já exclui qualquer possibilidade de caracterizá-lo como instrumento neutro de intervenção. “[...] é através do processo político que uma classe ou grupo econômico tenta estabelecer um sistema de relações sociais que lhe permita impor ao conjunto da sociedade um modo de produção próprio, ou pelo menos tenta estabelecer alianças ou subordinar os demais grupos ou classes com o fim de desenvolver uma forma econômica compatível com seus interesses e objetivos” (Cardoso & Faletto, 1970, p.23).

O Estado Desenvolvimentista foi a peça central do chamado padrão politizado de acumulação, conceito utilizado por Fiori (2003) que se refere à ampliação do papel econômico desempenhado pelo Estado na regulação e condução da acumulação capitalista. Na história, o Estado Desenvolvimentista situa-se entre a Primeira Guerra Mundial e a crise dos anos 1970/1980, período marcado pela concentração e centralização do poder no Estado Central. Como consequência da atuação desse Estado, em termos políticos e administrativos, houve uma ampliação continuada da burocracia estatal e, em particular, de seu aparelho econômico, dando lugar ao aparecimento de uma tecnoburocracia ligada a um modo de gestão quase sempre autoritário da máquina estatal (Fiori, 2003). Em termos econômicos, a intervenção do Estado se deu pela planificação econômica no desenvolvimento industrial dos países latino-americanos e, em termos sociais, caracterizou-se pela ampliação dos direitos sociais e pela elaboração de políticas públicas, como no Estado de Bem-Estar, embora em proporções limitadas.

De maneira geral, o Estado Desenvolvimentista, nos países da América Latina, teve como regime político predominante o populismo. Tendo início após a crise de 1929 no sistema capitalista mundial, caracterizou-se por uma política de industrialização fundamentada na aliança de classes, sendo fortemente marcada pelo nacionalismo econômico. Sua atuação político-econômica fortaleceu-se com a elaboração da fórmula desenvolvimentista-nacionalista, após o surgimento da Cepal, e marcou os esforços de industrialização conduzidos por um Estado empreendedor, caracterizado pela planificação e, conseqüentemente, com grande poder de intervenção nos diferentes domínios do sistema social. O fortalecimento e a modernização do Estado, presentes nos projetos do reformismo nacionalista, foram os instrumentos necessários para o alcance de uma política de desenvolvimento efetiva e eficaz na América Latina, depois da crise de 1929 (Cardoso & Faletto, 1970).

Planejamento educacional: o estabelecimento do vínculo entre o Estado Desenvolvimentista e a Educação

Inserida no contexto do Estado Desenvolvimentista, a educação planejada foi concebida como o principal instrumento para a qualificação dos recursos humanos e para o desenvolvimento, como uma das ferramentas que possibilitariam a viabilização do planejamento governamental e o progresso econômico e técnico-científico.

A educação planejada tornou-se alvo de discussões no âmbito econômico, na medida em que uma das condições criadas para o processo de modernização social, na América Latina a partir dos anos 1950, era a exigência de recursos humanos com qualificação provida por instituições escolares:

Hacia mediados de siglo, en el conjunto de la región se registraba la hegemonía de las corrientes de pensamiento que concebían a la educación como una conversión productiva y que postulaban la necesidad de un crecimiento planificado de

acuerdo con las metas y los objetivos de los planes globales de desarrollo. En última instancia, esta conceptualización se encuadraba en la dicotomía 'sociedad tradicional- sociedad moderna' y definía como tarea básica de la educación la formación de recursos humanos y mentalidades aptas para desenvolverse en el marco de la transición de un tipo de sociedad a otra. En el plano político, este planteo suponía que las decisiones debían ser tomadas racionalmente en función de los requerimientos del aparato productivo, en el plano pedagógico, se valorizó fundamentalmente la eficiencia del sistema y se retornó - a la manera del positivismo de fines de siglo pasado - a colocar el centro de la preocupación en los medios más adecuados para conseguir los objetivos propuestos, que, como tales, estaban fuera de discusión (Lamarra, 1987, p.130).

Os setores médios constituíram a principal clientela da expansão educativa, e seu comportamento reivindicatório estava determinado, entre outros elementos, pelo grau de desenvolvimento econômico e de integração social, pelas distintas taxas de crescimento e modelos políticos, pelas relações com os diferentes grupos sociais etc. (Tedesco, 1987). Enfim, a urbanização, o crescimento dos setores médios, a consolidação do proletariado e os processos de mobilidade social configuravam uma nova estrutura, motivando a crença no desenvolvimento social e na ascensão por meio da educação.

É importante considerar, também, que o período posterior à Segunda Guerra Mundial correspondia à aceleração e à diversificação do processo de substituição de importações, exigindo mudanças no comportamento frente aos postos de trabalho e ao mercado nacional. A demanda por bens de consumo duráveis e não duráveis, antes atendida pelas importações, podia agora ser atendida pela produção nacional e, "para que o processo de acumulação pudesse prosseguir, no ritmo de expansão desejado,

era necessário assegurar um crescimento dinâmico da demanda. Não se tratava mais de ocupar um espaço econômico pré-existente, mas de criar um novo espaço econômico" (Freitag, 1984, p.73). Esse fato, relativo ao período de predomínio do modelo econômico de substituição das importações, criou condições para o desenvolvimento de uma consciência sobre a importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais (Freitag, 1984). É nesse período, nas décadas de 1950 e 1960, que ocorre todo um esforço no sentido de organizar a educação planejada e criar "sistemas educacionais".

Diante desse contexto, os Ministérios de Educação dos países latino-americanos estabeleceram unidades de planejamento educacional, ao mesmo tempo que os Ministérios de Economia e Planejamento inauguraram a fase dos planos anuais, quinquenais e decenais de desenvolvimento econômico, os quais concebiam os respectivos planos setoriais de educação.

Outro aspecto a se considerar é o aperfeiçoamento burocrático, nas décadas de 1960 e 1970, como um incentivo ao desenvolvimento de níveis mais complexos de organização do Estado Intervencionista. Nesse contexto, surgiram novos profissionais em compasso com a modernização, assim como técnicas racionais de planejamento passaram a ser utilizadas em larga escala, com o propósito de dar à política estatal um cunho científico-tecnocrático³. Pela primeira vez, chamava-se a atenção para a importância do planejamento educacional do ponto de vista técnico e político, como parte integrante do planejamento global, uma vez que se concebia a necessidade da formação de recursos humanos para a promoção do desenvolvimento.

A garantia das condições objetivas para a implementação desse planejamento caberia ao Estado que, independentemente dos centros de pressão política ou ideológica, colocaria todas as

³ O aperfeiçoamento burocrático está relacionado também com a orientação de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na elaboração do planejamento educacional integrado com o planejamento geral de desenvolvimento, na assistência na formação de quadros especializados em planejamento, e na avaliação de projetos educacionais.

práticas sociais na busca dos objetivos traçados, por meio de um corpo de técnicos a serviço do Estado e não dos agentes econômicos da sociedade.

Tendo como referência o papel do Estado Interventor, o desenvolvimento de projetos de modernização econômica e a assessoria de órgãos internacionais, a educação ganhou destaque como fator estratégico de desenvolvimento nos planos globais e setoriais, e seu conceito foi revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o econômico.

Rodrigues (1987) afirma que a educação tornou-se fator indispensável para o desenvolvimento ampliado da acumulação de capital, na medida em que atuava na preparação da mão-de-obra:

A atividade educacional tem papel significativo em dois níveis fundamentais: em primeiro lugar, a nível da própria reprodução do capital, pois o desenvolvimento da acumulação se realiza não apenas pelo aumento da produção, mas principalmente pelo crescimento da produtividade; em segundo lugar, a nível da formação dos quadros superiores da administração (da burocracia), da dirigência (gerentes e chefes) e dos técnicos e planejadores que exercem o principal papel na racionalização da produção e na criação de novas formas de trabalho economizadoras de mão-de-obra. Diante disso, a educação é analisada pelos planejadores do desenvolvimento como fator indispensável para o desenvolvimento ampliado da acumulação, na medida em que atua na preparação de mão-de-obra mais produtiva e ajustada às necessidades da produção, bem como na preparação dos quadros de dirigentes e controladores do sistema produtivo e das relações sociais da produção, isto é, do trabalho e da ideologia. Na compreensão desses níveis da produção e do controle avulta o papel da educação, transferindo a ela significativa responsabilidade pelo sucesso do projeto econômico e social (Rodrigues, 1987, p.108).

Uma vez inserida no plano de desenvolvimento econômico, a educação passou a ser derivada

do discurso econômico, de modo que a formulação do projeto educacional estava vinculada a diretrizes do projeto de desenvolvimento. A garantia das condições objetivas para a implementação desse planejamento caberia ao Estado que, independentemente dos centros de pressão política ou ideológica, colocaria todas as práticas sociais na busca das metas traçadas, por meio de um corpo de técnicos a serviço do Estado, e não do mercado.

Percebe-se, portanto, que na América Latina houve um esforço no sentido de organizar a educação de forma racional e de criar sistemas educacionais adaptados ao desenvolvimento econômico e social. Marcadas pelo centralismo e pela restrição à participação política da população, as reformas no sistema de ensino visavam adequá-lo ao processo de modernização econômica e estavam condicionadas às metas difundidas nos planos de desenvolvimento econômico (Gentilini, 1999).

Nesse período, a Cepal teve grande importância no desenvolvimento de uma concepção econômica da educação, na medida em que prestava assessoria técnica com o objetivo de fortalecer os governos latino-americanos na condução de um projeto político próprio de desenvolvimento econômico. O planejamento da educação foi ainda impulsionado por agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos e por organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), *United Nations Educational, Scientific and Cultural* (Unesco) e Cepal, que promoveram grandes conferências regionais no período de 1956 a 1965, fundadas no reconhecimento da necessidade de planejamento educacional.

A orientação da Unesco era a de um planejamento educacional integrado com o planejamento geral do desenvolvimento. Isso fortaleceu a educação concebida como investimento, na medida em que o setor educacional passou a ser planejado em função das metas definidas nos planos de desenvolvimento econômico.

De acordo com definição da Unesco (1981), o rendimento de um sistema educacional seria mensurado pelos seguintes aspectos:

a) rendimento interno do sistema educacional, medido pelas categorias de eficiência (relação entre recursos utilizados e resultados obtidos) e eficácia (aumento da produtividade sem acréscimo proporcional de recursos);

b) rendimento externo do sistema educacional, medido pela produtividade do sistema, estabelecendo uma relação entre recursos investidos e vantagens auferidas pela sociedade.

Percebe-se que a Unesco tinha como concepção de planejamento educacional uma progressão lógica, fundamentada por uma “abordagem racional e científica do problema” (United Nations Educational, Scientific and Cultural, 1981). O objetivo primeiro do planejamento, definido pelo órgão, não era pedagógico, mas econômico: maior eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, graças à introdução de “todas as mudanças necessárias a fim de aumentar o rendimento intrínseco da educação e sua produtividade econômica e social”.

Considerações Finais

Como se pôde notar, o planejamento surgiu da necessidade de organização da atividade econômica nos estados capitalistas. Nos países latino-americanos, a elaboração de instrumentos de planejamento foi orientada pela possibilidade de superação do subdesenvolvimento.

As teorias de desenvolvimento que fundamentavam as políticas dos governos latino-americanos, elaboradas pelos teóricos cepalinos, apelavam para a intervenção do Estado na economia, a fim de implementar a industrialização por meio do planejamento global. Pensado como instrumento de racionalização das ações estatais, o planejamento incentivaria a industrialização nacional, pela correção dos desequilíbrios, pelo controle das taxas de crescimento econômico, pela organização de todos os insumos necessários para o desenvolvimento econômico e pelo estabelecimento de uma política de substituição de importações. Dentro dessa perspectiva, o planejamento educacional subordi-

nou-se aos planos de desenvolvimento econômico e, inúmeras vezes, foi o resultado de fatores externos ao setor educacional.

Difundiu-se, portanto, durante o período desenvolvimentista, uma concepção de planejamento educacional cujos objetivos, essencialmente econômicos, estavam dissociados de aspirações sociais mais amplas. Privilegiaram-se objetivos referentes às categorias de eficiência e produtividade, fortalecendo a concepção de educação como investimento econômico com vistas ao desenvolvimento nacional, por meio da preparação dos recursos humanos necessários à modernização capitalista dos países latino-americanos.

Referências

- Cardoso, F.H; Faletto, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*: ensaio de interpretação sociológica. 7.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1970.
- Fiori, J.L. *O vôo da coruja*: para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- Freitag, B. *Escola, estado e sociedade*. 5.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984. (Coleção educação universitária)
- Friedmann, J. *Planning in the public domain: From knowledge to action*. Princeton: Princeton University, 1987.
- Galbraith, J.K. *O novo estado industrial*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- Gentilini, J.A. *Crise e planejamento educacional na América Latina*: tendências e perspectivas no contexto da descentralização. Campinas. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- Gurrieri, A. Vigencia del estado planificador em la crisis actual. *Revista de La CEPAL*, n.31, p.201-217, 1987.
- Horta, J.S.B. Planejamento educacional. In: Mendes, D.T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p.195-238.
- Lamarra, N.F. Respuestas a los problemas de los sistemas educativos. In: Rama, G. (Org.). *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Tomo II. Buenos Aires: Cepal, 1987. p.129-178.
- Mannheim, K. *Libertad, poder y planificación democrática*. México: Fondo de Cultura Económica, 1953.
- Mantega, G. *A Economia política brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Moraes, R.C.C. *Planejamento: democracia ou ditadura?* São Paulo. 1987. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

Prebisch, R. *Transformación y desarrollo: la gran tarea de la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1970.

Rodrigues, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção educação contemporânea).

Rodriguez, O. *Teoria do subdesenvolvimento da Cepal*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

Tedesco, J.C. Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano. In: Rama, G. (Org.). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Tomo I. Buenos Aires: Cepal, 1987. p.151-190.

United Nations Educational, Scientific and Cultural. *Planejamento da educação: um levantamento mundial de problemas e perspectivas*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

Recebido em 20/6/2013 e aprovado em 20/5/2014.

A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista

In-service education experience in municipal schools in a city in the state of São Paulo

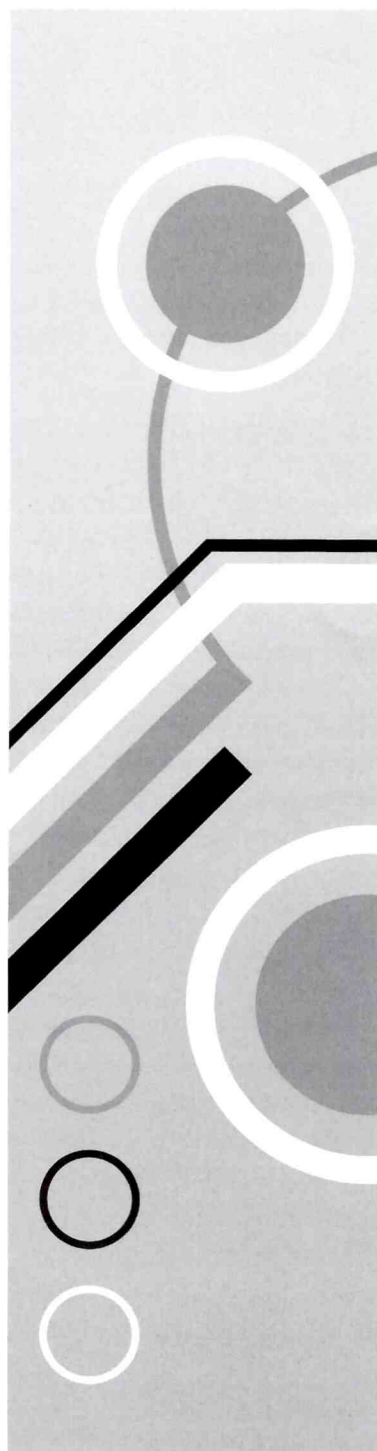
Alessandra Cardoso de Moraes¹
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira²

Resumo

Este trabalho tem como foco a formação continuada em serviço, oferecida pelas coordenadoras às professoras do primeiro ano do ensino fundamental, em duas escolas da cidade de São Carlos. Investiga, ainda, a compreensão das coordenadoras acerca das estratégias propostas pela Secretaria Municipal para a implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Participaram do estudo duas coordenadoras pedagógicas de duas unidades escolares diferentes. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com as participantes do estudo, buscando compreender de que maneira ocorreu a formação em serviço das professoras de primeiro ano, no período de implantação do programa. Com base nos depoimentos das coordenadoras, pode-se concluir que existiu uma preocupação em ouvir as professoras, consideradas atoras capazes e comprometidas com as reais necessidades dos alunos, a fim de

¹ Professora Doutora, Governo do Estado de São Paulo, Escola Estadual Coronel Paulino Carlos, R. Dona Alexandrina, 1087, Centro, 13560-290, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: A.C. MORAES. E-mail: <moraes.ale@gmail.com>.

² Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, Brasil.



proporcionar maior flexibilidade e maior participação docente nos processos de mudança e tomada de decisões quanto aos currículos.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Formação continuada de professores. Formação de professores.

Abstract

This article is part of a doctorate research that investigated the expansion policy of elementary education (Brazilian Basic Education). We focused on in-service continuing education offered by the coordinators to first grade teachers from a school in the city of São Carlos. The study also investigated the coordinators' understanding of some initiatives proposed by Municipal Secretary of Education related to the increase of school years to nine years. Two pedagogical coordinators from two different institutions participated in the study. In order to understand how in-service education occurred, we interviewed the coordinators during the period of implementation of the policy. Based on the interviews and considering that the teachers are committed to the actual needs of students, we concluded that the coordinators were interested in listening to the teachers' observations in order to allow greater flexibility and teacher participation in the process of change and school decision making of curricular issues.

Keywords: *Nine-year compulsory education. Continuing teacher education. Teacher's education.*

Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado que objetivou analisar a experiência vivida por coordenadoras e professoras, quando da implantação do processo de ampliação do ensino obrigatório. Procurou-se compreender de que maneira as professoras e coordenadoras do primeiro ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem, desenvolvem e implementam a política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e os alunos.

A política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, obrigando a matrícula aos seis anos de idade, representa uma inovação para os sistemas brasileiros de ensino e, portanto, para as unidades escolares. Nesse sentido, a ampliação trouxe implicações administrativas e pedagógicas aos contextos escolares, as quais foram estudadas nesta pesquisa.

Este estudo focaliza as iniciativas propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SME) para implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, com ingresso das crianças de 6 anos e a formação continuada em

serviço. Tal formação foi oferecida pelas coordenadoras das unidades escolares às professoras do primeiro ano, objetivando a elaboração coletiva e colaborativa do currículo do primeiro ano do ensino fundamental daquela SME.

A ampliação do ensino obrigatório para nove anos foi prevista na LDB nº 9.394/1996, cujo artigo 87, inciso I, parágrafo 3º, apresenta a seguinte redação: “[...] matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (Brasil, 1996, *online*).

Posteriormente, a Lei nº 11.114/2005 estabeleceu a matrícula obrigatória aos seis anos de idade, como descrito em seu artigo 6º (Brasil, 2005, *online*): “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a *matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental*” [grifo das autoras].

No entanto, a ampliação do ensino fundamental para nove anos somente passou a ser obrigatória a partir da aprovação da Lei 11.274/2006, cujo Artigo 32 prescreve: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” [grifo das autoras]. Além disso, o Artigo 5º da Lei delimitou o prazo máximo para a implantação do ensino de nove anos: “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal

terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no Artigo 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o Artigo 2º desta Lei” (Brasil, 2006, *online*).

Na rede municipal da cidade de São Carlos, onde a pesquisa foi realizada, as matrículas das crianças de seis anos passaram a ser oficialmente aceitas a partir do ano letivo de 2006. Nesse momento, ainda não havia sido aprovada a Lei 11.274/2006, que previa a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Mesmo assim, em 2006, as crianças de seis anos passaram a fazer parte do corpo discente do ensino fundamental municipal de São Carlos, embora não houvesse a obrigatoriedade legal de ampliar o ensino fundamental para nove anos. Era uma opção da rede municipal da cidade ampliar o seu ensino básico para nove anos, matriculando aquelas crianças no primeiro ano.

Entende-se que, para compreender como ocorre a implantação de políticas públicas educacionais, é necessária, além da análise dos documentos oficiais, a compreensão do olhar dos agentes multiplicadores da mudança sobre essa reforma. Considerar a perspectiva dos principais envolvidos no processo de mudança significa compreender que a escola constitui-se a partir de uma complexa rede de saberes e interesses individuais e coletivos. É no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula, que as dificuldades e as possibilidades da concretização de uma determinada política educacional, como a tratada neste estudo, são confrontadas com a realidade de cada contexto.

Partindo do pressuposto de que as compreensões que os/as educadores/as possuem sobre as políticas educacionais é fator fundamental para sua configuração nas escolas e nas salas de aula, este estudo investigou de que maneira as coordenadoras das unidades escolares da rede municipal de São Carlos proporcionaram formação em serviço aos professores.

A docência frente às políticas públicas

Os professores são convidados a mudar sua prática por variadas vezes e por diferentes motivos ao

longo do desenvolvimento profissional da docência. Sua prática precisa adequar-se às necessidades da sociedade, às políticas educacionais, às demandas apresentadas pelos alunos e ao contexto escolar, dentre outros aspectos. Assim, a docência é caracterizada pela incerteza dos contextos práticos, pela rápida tomada de decisões em situações imprevistas e pela necessidade de realizar julgamentos na ação.

Mizukami *et.al.* (2002, p.72) indicam que as mudanças que os professores precisam realizar em suas práticas para atingir os objetivos e metas traçados pelas políticas públicas implicam muito mais do que aprender novas técnicas: “elas vão ao âmago do que significa ensinar”. Nesse sentido, as autoras advogam que, para que os professores compreendam as novas tarefas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. Precisam também ter tempo para pensar nas seguintes questões:

[...] o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo (Mizukami, 2000, p.77).

As mesmas autoras defendem que as novas políticas vieram atualizar e tornar mais evidente uma velha tendência no cenário da formação de professores: a de que as formulações de planos de capacitação ocorrem sem a participação dos docentes. Em geral, os decididores políticos, os técnicos, os burocratas - planejadores de maneira geral - falam, imaginam e decidem o que querem e necessitam que os professores aprendam, sem que nenhum dos interessados esteja presente. Os planejadores responsáveis pelas reformas educacionais possuem escassa informação sobre os professores: o que sabem, o que não sabem, como

ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas têm, o porquê de suas ausências e afastamentos, em que condições realizam o seu trabalho etc.

O professor é visto como mediador do documento da reforma em sala de aula, e a capacitação tem a função de transfundir o documento aos professores. A passagem da cabeça para a prática, do intelecto para a motivação e a emoção é considerada óbvia, automática, e todo o procedimento, extremadamente simples: substituir certos conhecimentos por outros, certas atitudes e vontades por outras, certas realidades por outras (Torres, 1998). A participação dos professores limita-se, portanto, à execução das reformas educacionais, ou seja, eles asseguram o cumprimento de um conjunto de orientações elaboradas por outros.

A reforma educativa, para Torres (1998), não é um documento nem um conjunto de tarefas a serem cumpridas num determinado período de tempo. Trata-se de um processo social complexo, que envolve diálogo e aprendizagem coletiva, na qual os professores deveriam ser sujeitos ativos da reforma, dando-lhe corpo e orientando seu sentido. Desse modo, o processo de elaboração de reformas seria uma oportunidade ímpar de aprendizagem dos professores, bem como de avanço profissional, individual e coletivo. Esse processo poderia ser campo de reflexão dos docentes acerca de seus conhecimentos e experiências.

Na mesma direção, Mizukami *et al.* (2002) apontam que um processo profissional voltado à aprendizagem de novas formas de ensinar implica considerar que essa aprendizagem: (a) constitui-se para além da aquisição de habilidades e técnicas e requer o repensar das antigas práticas, dos objetivos de ensino adequados aos alunos, o que pode ser proporcionado no ambiente de trabalho e não por meio de oficinas e cursos de curta duração externos; (b) é desenvolvimental, individual e contextualizada; e (c) não requer que os professores desaprendam/desconsiderem práticas que consideram bem sucedidas, mas é necessário explicitar o que significam as metas das políticas públicas e suas implicações para a escola e a sala de aula.

Diante de novas reformas, o professor em uma primeira instância obtém informações sobre a política pública por meio de diferentes fontes. A seguir, interpreta o que as políticas significam para ele e para seus alunos, pois as políticas contêm concepções de educação, ensino e aprendizagem por vezes diferentes daquelas dos professores, utilizadas para orientar seu trabalho. Em outro momento, o professor realiza uma autoavaliação, que requer comprometimento explícito com o ensino e com a política pública (Mizukami *et al.*, 2002). Nessa concepção, o papel do coordenador pedagógico assume relevância como um dos responsáveis pela orientação do trabalho de formação continuada na escola.

Formação continuada no Brasil: um breve resumo

De acordo com Gatti (2008), nos últimos dez anos, no Brasil, cresceu consideravelmente o número de iniciativas colocadas sob o termo “educação continuada”. A autora ressalta também que as discussões suscitadas sobre esse termo, nos variados estudos educacionais, não contribuem para precisar o seu conceito. Os estudos sinalizam que o termo educação continuada ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou o ingresso no magistério, ora é compreendido de forma mais ampla como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão

de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p.57).

O surgimento dos variados tipos de cursos de formação continuada tem origem histórica nas condições emergentes da sociedade contemporânea, nos desafios postos aos currículos e ao ensino, nos desafios da democratização do acesso ao ensino, nas dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Tudo isso cria um discurso de atualização e de necessidade de mudanças/renovações na forma de ensinar.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (Gatti, 2008, p.58).

Nessa mesma perspectiva, foram ampliadas as iniciativas de formação continuada no Brasil. No entanto, segundo a mesma autora, houve a ampliação também de seu entendimento, pois tais iniciativas são planejadas com vista ao suprimento de deficiências na formação oferecida na graduação, e nem sempre constituem um aprofundamento ou uma ampliação de conhecimentos. Assim, os cursos de formação continuada tentam abarcar os problemas concretos das redes públicas de ensino, em especial, pela constatação – por pesquisas, concursos públicos, avaliações – de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p.58).

Alguns estudiosos adotam outra perspectiva quanto à conceituação de formação continuada, compreendendo-a como processo ou parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores, assim recusando o conceito atrelado a treinamentos, cursos, seminários, palestras etc.

Carvalho e Simões (2002) realizaram um levantamento dos trabalhos sobre formação continuada, publicados de 1990 a 1997, totalizando 130 artigos, os quais foram agrupados pelas autoras a partir dos seguintes focos de análise:

- a) a atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio (Chakur, 1995a, 1995b; Collares, 1995; Kramer, 1989; Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Pereira, 1995; Penin, 1995);
- b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada (Alarcão, 1996; Darsie e Carvalho, 1996; Fusari e Rios, 1995; Marin, 1995; Pereira, 1993 e 1994; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991);
- c) o uso da tecnologia de comunicação (Freitas, 1995; Foresti, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996);
- d) a educação continuada e o desenvolvimento social (Apple, Teitelbaun, 1991; Demo, 1992; Destro, 1995);
- e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema (Barbieri *et al.*, 1995; Gatti, 1992);

- f) o ensino superior (Pimenta, 1996; Stroili, Gonçalves, 1995);
- g) a etnografia escolar (André, 1994; Mattos, 1995);
- h) as políticas públicas (Alves, 1995) (Carvalho & Simões, 2002, p.171).

Os estudos e seus respectivos autores foram agrupados em três grupos, conforme a maneira como conceituam a formação de professores: (a) aquisição de informações/competências, defendendo o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamentos, seminários e palestras, dentre outros; (b) prática reflexiva e (c) para além da prática reflexiva. Dentre eles, alguns definem a formação continuada como prática reflexiva no âmbito da escola, enquanto outros a concebem como prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente: “[...] estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões socio-políticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais” (Carvalho & Simões, 2002, p.172).

Entre os autores dos dois últimos grupos, predominam os discursos contrários às estratégias de formação continuada de formato vertical, como cursos, seminários, vivências etc.

Nesse sentido, Carvalho e Simões (2002) destacaram os estudos de Kramer (1989), Fusari e Rios (1995) e Marin (1995), que argumentam contra os pacotes de treinamento fundamentados no ‘efeito multiplicador’ ou ‘efeito repasse’, pautados em agentes intermediários (especialistas, grupo gestor da escola, dentre outros) que os repassam aos professores. Indicam o repensar de alguns termos que circundam o conceito de formação continuada, tais como: capacitação de recursos humanos (o ser humano não é um recurso, mas possui e cria recursos), reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada etc. O termo “reciclagem” sugere o sentido descartável da atualização dos conhecimentos, sendo traduzido em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; o termo “trei-

namento” remete ao significado de modelagem de comportamentos, incompatível com a atividade educacional. E, finalmente, o termo “aperfeiçoamento” pode significar tornar capaz, habilitar, convencer, persuadir etc.

Mizukami *et al.* (2002, p.42) apontam que o desafio para a formação continuada é pensá-la como formação integral, orientada fundamentalmente ao que se pede que os professores alcancem com seus alunos: “[...] aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar” – e não limitá-la à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas.

As autoras acreditam que o conhecimento docente também é construído pela quebra das certezas que fundamentam as práticas pedagógicas; portanto, é necessário intervir para desestruturá-las, abalando convicções arraigadas, colocá-las em dúvida e desestabilizá-las. Defendem que, a partir da desestruturação das hipóteses que sustentam as práticas docentes, são elaboradas novas hipóteses e se constroem novos níveis de conhecimento. Assim, afirmam:

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (Mizukami *et al.*, 2002, p.43).

Nessa direção, as autoras deste estudo acreditam que as mudanças práticas que os professores devem realizar para contemplar as novas exigências sociais e de políticas públicas vão além da aprendizagem de novas técnicas, pois aprender a ensinar é desenvolvimental, requerendo tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas. Nessa perspectiva, a formação por meio de

curso de atualização não é suficiente para a implementação das mudanças, tal como parece ser a pretensão dos órgãos responsáveis pela implementação de políticas. Assume papel central a coordenação pedagógica responsável pela implementação de um programa de desenvolvimento profissional docente, centrado no processo reflexivo sobre a docência experimentada na escola.

Compreende-se, neste estudo, que a formação em serviço deve se centrar no desenvolvimento do profissional docente, promovendo o exercício de indagação e reflexão sobre sua prática pedagógica, utilizando-se de pesquisa e análise da realidade da comunidade escolar e dos problemas originados dessa realidade, com o fim de amenizá-lo ou saná-lo.

Fusari e Franco (2005) defendem que a gestão da formação em serviço deve estar a cargo do Coordenador Pedagógico, pois este é o profissional designado para subsidiar e organizar as ações formativas nas unidades escolares. Entendem que a principal função do coordenador pedagógico é contribuir para a formação continuada e em serviço dos professores, podendo ele receber o apoio intelectual e material da direção da unidade escolar, da supervisão escolar, além da formação promovida pelas diretorias de ensino ou secretarias de educação. Para Tavano (2012, p.30):

Os conteúdos a serem trabalhados pelo Coordenador Pedagógico, junto à equipe docente, na formação em serviço giram em torno da tradução das políticas públicas e das diretrizes curriculares adotadas pelos sistemas de ensino, eles também seriam responsáveis em elaborar e coordenar ações coletivas e monitorar projetos que envolvam a resolução das necessidades educacionais diagnosticadas nas unidades de ensino, além de acompanhar a execução de projetos centrais das secretarias de educação.

Para este estudo, buscou-se apresentar o curso de formação continuada oferecido às professoras e coordenadoras que potencialmente atuariam no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, no ano letivo de 2006, proposto pela SME de São

Carlos, sob a perspectiva das professoras e coordenadoras. Além disso, pretendeu-se compreender de que maneira ocorreu a formação continuada em serviço oferecida às professoras que atuavam junto aos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, apoiando-as na superação de suas dificuldades, na definição dos conteúdos programáticos a serem ensinados às crianças de seis anos, nas estratégias metodológicas utilizadas para tal e na elaboração coletiva e participativa do currículo do primeiro ano da SME de São Carlos.

A seguir, analisa-se como as duas coordenadoras, participantes do estudo, realizaram ações para a implementação da política do ensino fundamental de nove anos, bem como sua compreensão sobre algumas iniciativas formativas propostas pela SME de São Carlos.

A ampliação do ensino fundamental: a experiência de formação em serviço em escolas do município de São Carlos

Duas coordenadoras foram participantes deste estudo. Foram atribuídos a elas nomes fictícios para preservar sua privacidade e manter oculta sua identidade.

Judite ingressou na carreira em 2000, possuindo no momento da coleta de dados (2009) 11 anos de experiência profissional. Atuou como professora em todos os anos do ensino fundamental durante 9 anos, antes de assumir o cargo de coordenação. Estava na coordenação há 2 anos e trabalhava na mesma unidade escolar há 3 anos.

Lara possuía 7 anos de experiência profissional. Atuou como professora nos dois primeiros anos do ensino fundamental. No momento da pesquisa (2010), atuava como coordenadora há 2 anos, trabalhando na mesma unidade escolar há 5 anos.

De acordo com o depoimento das coordenadoras participantes, para viabilizar a implantação para o ano letivo de 2006, a SME providenciou no segundo semestre de 2005 um curso preparatório para os/as professores/as da rede que tivessem interesse

de atuar junto às turmas de primeiro ano no ano letivo seguinte. Assim, a participação no curso constituía pré-requisito para a atuação nas turmas do primeiro ano em 2006.

Eu lembro que foi meio repentino. No ano anterior foi falado que existiria essa mudança, inclusive já foi dito quem quisesse realmente ficar com as salas de seis anos deveria fazer um curso preparatório. Esse curso foi oferecido no final de 2005, no caso. Então eu fiz, eu tive interesse, até porque alfabetização era um desafio para mim e eu achei interessante a proposta (Judite).

O curso totalizou aproximadamente oito encontros e, de acordo com o depoimento das coordenadoras, teve como foco central a explanação das expectativas para o trabalho com as turmas de primeiro ano. Ressaltou-se que o primeiro ano era destinado à alfabetização, mas esta não seria o foco principal, e sim consequência do desenvolvimento de atividades lúdicas.

O conteúdo do curso era de que forma trabalhar com essas crianças, já que a proposta era uma coisa diferente. Na verdade o professor não poderia pensar numa turma que está chegando com seis anos do mesmo modo que pensaria a primeira série antigamente. Era todo um diferencial, que foi enfatizado no curso e abordaram como trabalhar, não deixar o lúdico de fora, que as crianças precisam do lúdico. A questão da alfabetização não foi muito enfocada. O que deu a entender é que ela ia acontecer, mas que não era o foco do primeiro ano (Judite).

De acordo com seu relato, as atividades procuravam possibilitar que os envolvidos pensassem sobre diversas atividades que poderiam ser desenvolvidas, sobre confecção de material e elaboração de rotinas de trabalho.

Quanto à alfabetização, deu-se enfoque à importância de os alunos terem contato diário com a leitura, de forma prazerosa e com atividades de escrita com sentido, valorizando seu caráter social.

Então a idéia, que eu pelo menos peguei bastante, era de todo dia o aluno ter contato com a leitura,

a leitura prazerosa e escrita, e escrita com sentido, não escrever por escrever, mas a escrita como o uso mesmo. Foram oficinas voltadas exatamente para isso, aí alguns grupos levaram jogos que já tinham feito, teve uma professora, que foi a que deu curso acho que a semana toda, que era uma professora de Rio Claro, e ela levou vários slides, falou das hipóteses de escrita, também (Lara).

No início da implantação, não havia ainda um projeto político-pedagógico da rede municipal de São Carlos. As escolas trabalharam de acordo com as orientações dadas durante o curso preparatório, com base nos documentos oficiais, e foram elaborando suas rotinas com base na experiência anterior com turmas de alfabetização e na troca de experiências entre os pares escolares.

A gente... alfabetizou. A gente pensou, olha esse aluno está aqui na escola... Então, a gente tem que dar educação de qualidade pra ele. À toa não vai ficar. Então a gente tentou assim é... fazer uma rotina que colocasse o brincar mesmo, em primeiro momento, porque tinha alunos de cinco anos que iam fazer seis no final do ano, então eles eram muito novinhos, muito bebezões mesmo, tive criança que nunca nem tinha assim... contato com historinha. Então foi uma rotina, uma seqüência, de ter muita contação de história, escrita diária, escrita de nome, brincadeiras que envolvia é... o nome, brincadeiras também de organização, que envolvia jogos matemáticos com as noções... Então teve todo um brincar, um educar... pra dar essa base. Eu fiquei feliz que no final do ano a maioria estava alfabetizada também (Lara).

Depoimentos das coordenadoras revelam que o início do trabalho com as turmas de primeiro ano foi difícil e suscitou algumas indagações explicitadas por Lara: "Nossa, e agora? É um aluno de ensino fundamental mesmo, ou eu vou ter que dar os parâmetros do ensino infantil? Quanto tempo eu vou ter que disponibilizar para o brincar? Quanto tempo eu vou ter que disponibilizar para alfabetizar? Como que vai ser tudo isso?" Assim, explicita a coordenadora:

Esse foi o conflito, não acho que só meu, mas de todo mundo aqui da escola que trabalhou comigo em 2006, e aí foi bom que a gente conseguiu conversar bastante, trocar bastante, assim, idéias e ir trabalhando com as crianças. E aí depois, acho que num primeiro momento a gente não teve muito... respaldo do que fazer, acho que no geral. Mas depois de 2006 eu sinto que por intermédio da Secretaria a coisa foi ficando mais certa, olha o primeiro ano é um trabalho voltado pra isso, bem esquematizado mesmo. Eu acho que o primeiro ano foi difícil, 2006, aí depois foi tomando a... o que era pra ser feito (Lara).

Uma das estratégias utilizadas pela SME para a organização do trabalho pedagógico foi, após o término do primeiro ano letivo das turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a elaboração de uma grade curricular que aos poucos foi sendo modificada e ampliada com o auxílio dos/as professores/as da escola juntamente com a direção da instituição, durante as reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Hoje acho que a gente já tem na escola os conteúdos é... a serem trabalhados, uma coisa bem fechada mesmo, acho que não só dentro da escola, como na rede de São Carlos toda, né. Inclusive cada escola fechou os conteúdos, não só do primeiro ano como dos outros anos. Penso que hoje é mais um olhar mesmo para a alfabetização. Primeiro ano trabalha necessariamente para fazer com que o aluno saia escrevendo, lendo, produzindo textinhos. Não necessariamente com aquela pontuação..., mas já produzindo reescritas e textinhos (Lara).

O currículo que vigorou no ano letivo de 2011 foi elaborado pela SME a partir das sugestões das unidades escolares, cabendo a cada uma destas a organização dos conteúdos por bimestre. Demais modificações seriam feitas ao final do ano letivo, tendo em vista as considerações dos/as professores/as a partir do trabalho pedagógico desenvolvido.

Sobre esse novo tipo de padronização do currículo levando em conta as contribuições dos docentes, Hargreaves *et al.* (2002) discorrem:

Essas investidas alternativas de reforma definem e interpretam os padrões de maneira mais ampla como resultados; elas incluem e valorizam uma variedade mais ampla de currículo; elas defendem a integração curricular, e não apenas a especialização de disciplinas; elas deixam um espaço maior para os professores exercitarem seu julgamento de escolhas profissionais (Hargreaves *et al.*, 2002, p.20).

Outra estratégia utilizada pelas escolas de São Carlos para tentar encontrar caminhos e saídas no trabalho junto aos primeiros anos foi a parceria das coordenadoras com as professoras em caráter de formação em serviço. Esta é compreendida, neste estudo, como uma modalidade de formação continuada que ocorre no local de trabalho do profissional docente ou em local diverso, enfatizando a prática ou o estudo de problemas de determinada unidade escolar. Atualmente, de acordo com Fusari (2002), há uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* da formação contínua.

Os coordenadores pedagógicos têm a responsabilidade de traduzir as políticas públicas e as diretrizes curriculares adotadas pelos sistemas de ensino. No caso deste estudo, às coordenadoras cabia a tradução da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e ingresso aos 6 anos de idade, bem como a elaboração de um currículo para o primeiro ano de forma coletiva e colaborativa, tendo em vista as diretrizes curriculares da SME. Além disso, a função do coordenador envolve coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares (Libâneo, 2005).

As coordenadoras reuniam-se semanalmente com o grupo de professoras, para auxiliar na elaboração de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, na aplicação das atividades, quando necessário, na revisão e reformulação do currículo, na discussão dos planos semanais de aula, assim como nos estudos de textos e artigos que pudessem auxiliar na reflexão de algumas demandas do cotidiano da sala de aula, como a disciplina, por exemplo. As coordenadoras esclareceram de que

maneira ocorria o trabalho de formação continuada proporcionado por elas:

[...] como coordenadora, a minha relação com as professoras é de que eu vou até as salas delas, três vezes na semana, duas para observação ou ajuda em atividade. As professoras que eu oriento e coordeno, a gente faz atividades juntas, eu ajudo elas a fazerem um plano de aula semanal. Então, a gente fecha o plano, quando eu vou pra sala de aula, dificilmente eu fico para observação mesmo, a gente trabalha muito em conjunto. Às vezes eu vou, e é uma atividade que é de grupo, então a gente se organiza: você fica num grupo, eu fico no outro. É uma interação tanto para visualizar... para ver qual atividade que vai dar para a turma, que conteúdo trabalhar. Com as professoras eu faço trabalho de visualizar o currículo, se está sendo seguido certinho ou não, quais os conteúdos que estão sendo trabalhados é... Ajudo a fazer o plano semanal, tem um dia que eu vou à sala, que é no momento de educação física. Nesse momento, eu leio o plano com elas, que elas me entregam na segunda-feira. Plano lido, a gente vai conversando se todos os objetivos e metas que ela traçou estão colocados ali nas atividades que ela pensou em dar, o que pode ser melhorado, o que pode ser dado ou não. Às vezes não fico só na atividade e na proposta da sala de aula, trago bastante coisa para elas lerem, de entrevistas, as professoras novas que vêm, trago bastante material de metodologia mesmo, dos tipos de atividades. Muitos casos eu fui pega, no primeiro ano, com um caso de indisciplina. Então a gente leu várias coisas juntas, para pensar de que forma, naquela sala, a indisciplina ia ser trabalhada. Então é um trabalho assim de... interação mesmo, de coisas específicas para cada sala e para cada professora (Lara).

As coordenadoras auxiliaram as professoras em sala de aula, não apenas nos conteúdos, métodos e técnicas, mas também na análise e compreensão de situações de ensino, levando-as à reflexão de sua prática docente e participando da construção do saber-fazer docente. Assim, promoveram o desenvolvimento profissional docente num

movimento de debate e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Acontece nas conversas durante a educação física e... Elas acontecem também nos HTPCs. Então a gente conversa, e também não só a nossa troca com o grupo porque existem professores assim que já trabalham nos primeiros anos desde o ano inicial, que começou em 2006, que continuam nos primeiros anos que dão também bastante respaldo para as meninas que estão chegando. Na verdade é uma somatória de fatores, de coisas, de pessoas que ajudam. Acompanho o planejamento semanal. Todo início de semana elas me entregam para eu ter noção do que vai ser trabalhado ao longo da semana. Quando elas me solicitam eu vou até as salas ajudá-las. Sempre vejo os trabalhos também que eles expõem. Eu não entendo isso como formação. Entendo como ajuda, um respaldo, tanto em termos práticos e teóricos, porque toda prática a gente se fundamenta em uma teoria. Então, eu acho que é assim, eu não me considero uma formadora. É alguém que está aqui, dando suporte para que aquele trabalho aconteça (Judite).

Elas afirmaram considerar o trabalho realizado em parceria com as professoras como interação e ajuda, em que alguém oferece suporte para os/as colegas. No entanto, elas são o principal elo de comunicação entre as disposições apresentadas pela SME e pela direção da escola e as professoras, assim como o contrário também é verdadeiro. Conhecem o trabalho das professoras de perto, seus dilemas e suas experiências bem sucedidas, sendo corresponsáveis por elas. Também é por meio delas que essas experiências se fazem conhecidas da direção da unidade escolar e dos supervisores da SME. Exemplo disso é o depoimento de uma das coordenadoras, ao destacar as dúvidas mais frequentes apresentadas pelos/as professores/as:

Elas têm dúvidas quanto às atividades, como planejar a rotina da sala de aula... Apesar de que a gente já teve um pouco mais de tempo, já estamos em abril... A rotina... Mas assim, em termos de atividade, como pensar essas atividades, como

ajudar os alunos com maiores dificuldades, e daí tem outros casos também, que são os alunos de inclusão, que já entram em outra história, que elas têm muita dúvida e que a gente pede apoio para o professor da educação especial daqui da escola (Judite).

Diante do exposto, constata-se que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental ainda suscita muitas indagações e dúvidas sobre como ensiná-las de maneira efetiva. Portanto, tal situação sugere um novo olhar dos profissionais da educação sobre as práticas docentes e como desenvolvê-las a partir de então, sendo a coordenação pedagógica uma parceira e aliada nesse processo de mudança.

Considerações Finais

Em síntese, a SME tentou proporcionar maior participação dos professores nos processos de mudança, bem como maior flexibilidade e participação na tomada de decisões acerca do currículo, ouvindo os atores que são capazes e comprometidos com as reais necessidades dos alunos: os professores.

Nessa direção, a SME propôs a elaboração de uma grade curricular para a organização do trabalho pedagógico. Esta, aos poucos, foi sendo modificada e ampliada com o auxílio dos/as professores/as da escola juntamente com a direção da instituição, durante as reuniões de HTPC. A parceria das coordenadoras com as professoras merece destaque na busca de caminhos e possibilidades de trabalho junto aos alunos dos primeiros anos.

É possível compreender, a partir do estudo, que a modalidade de formação continuada escolhida pela SME de São Carlos - a formação em serviço - pretendeu a capacitação de professores para a implantação das propostas e diretrizes curriculares oficiais, entendendo o coordenador como um multiplicador do processo. Além disso, a formação oferecida privilegiou o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente, garantindo a mediação entre a reflexão e a ação, bem como as condições de trabalho,

o desenvolvimento profissional coletivo e a valorização dos saberes docentes.

Enfatizar o papel pedagógico como função das coordenadoras, no sentido de fortalecer a parceria com os docentes de forma a assegurar espaços de formação continuada na escola tendo como base o processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas, parece um caminho promissor para o ensino fundamental de nove anos.

Referências

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 11 jul. 2009.

Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

Brasil. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

Carvalho, J.M.; Simões, R.H.S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: André, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002, p.171-182.

Fusari, C.J.; Rios, A.T. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, n.36, p.37-46, 1995.

Fusari, J.C. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Cristov, L.H.S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2002, p.17-24.

Fusari, J.C.; Franco, A.P. Formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: Brasil. Ministério da Educação. Formação continua de professores. *Boletim* 13, agosto de 2005, p.18-23. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Gatti, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-186, 2008.

Hargreaves, A. et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Kramer, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.70, n.165, p.189-207, 1989.

Libâneo, J.C. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, v.11, n.65, p.52-63, 2005.

Marin, J.A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, n.36, p.13-20, 1995.

Mizukami, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Mizukami, M.G.N. Formadores de professores: conhecimentos da docência e casos de ensino. In: Reali, A.M.M.R.; Mizukami, M.G.N. (Org.). *Formação de professores práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: UFSCar, 2000.

Tavano, V. *Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

Torres, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: Seminário Internacional. *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. 2., 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 1998. p.173-191.

Recebido em 14/12/2012, reapresentado em 15/12/2013 e aprovado em 21/2/2014.

O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores

The role of the coordinator in continuing teacher education at the School of Leitores

Vânia Finholdt Ângelo Leite¹

Resumo

O artigo analisa o papel exercido pela coordenadora pedagógica na Escola de Leitores, escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, tendo a seguinte questão: como a coordenadora concilia a demanda da Secretaria Municipal de Educação com a proposta de formação continuada da escola? Baseia-se nas contribuições de Rui Canário, Maurice Tardif, Stephen Ball e colaboradores, para analisar os dados coletados na observação de treze reuniões e na leitura das Orientações Curriculares, dos Cadernos de Apoio Pedagógico e dos Projetos de Leitura. A pesquisa evidenciou que a coordenadora concilia a proposta da Secretaria, no que se refere ao cumprimento dos conteúdos de cada ano escolar, ao mesmo tempo que incentiva a formação leitora e orienta os professores para que acompanhem o nível do aluno por meio da avaliação formativa. Além disso, o fato de a escola ter um projeto de leitura e escrita bem definidos proporcionou que a coordenadora desenvolvesse um projeto de formação continuada, em parceria com outros educadores, contemplando as experiências e as necessidades do grupo.

Palavras-chave: Alfabetização. Coordenação pedagógica. Formação continuada.

Abstract

The article examined the role of the educational coordinator in continuing education at the School of Leitores, with the following question in mind: how does the coordinator harmonize the demands of the Municipal Secretary of Education with the school's proposal for continuing teacher education? Based on the contributions of Rui Canário, Maurice Tardif, Stephen Ball and co-authors, we analyzed data collected from the observation of 13 meetings, analysis of the curriculum guidelines, pedagogical support notebooks, and reading projects. The research showed that the coordinator's work is in accord with the proposal of the Secretary of Education regarding the compliance of the syllabus for each school year. At the same time, the coordinator encourages reading and guides her teachers to monitor students' levels through formative assessment. Moreover, because the school has a well-defined reading and writing project, she is able to develop a continuing education project with other educators, contemplating the experiences and needs of the group.

Keywords: Literacy. Pedagogical coordination. Teacher education.

¹ Professora Doutora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. R. Francisco Portela, 1470, São Gonçalo, 24435-000, RJ, Brasil. E-mail: <vfaleite@uol.com.br>.

Introdução

Nos anos 1990, a função da Coordenação Pedagógica era vista como de facilitação do processo das reformas políticas educacionais, pois era esperado que ela apoiasse e intermediasse as novas propostas curriculares, assumindo, assim, o papel de mediadora entre a secretaria e a escola. No Brasil, a função de supervisão escolar recebe várias denominações, tais como coordenação pedagógica, professor coordenador, supervisor pedagógico, dentre outras. Neste artigo, optou-se pelo termo “coordenadora pedagógica”, por ser ele utilizado na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Outra função da coordenação era a responsabilidade por impulsionar o grupo, sabendo interpretar a realidade escolar e suas necessidades. Nas palavras de Alonso (2007, p.169), a supervisão é: [...] “a força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades”.

Atrelada à função de impulsionadora do grupo e intérprete da realidade escolar e de suas necessidades, a coordenação passa a ter mais uma função, a de formar professores na escola. O interesse pela formação continuada dá-se pelo fato de que alguns pesquisadores (Nóvoa, 1991; Canário, 1994; Candau, 1997; Tardif, 2004a) apontam que a formação deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando o cotidiano como referência, já que esse contexto favorece a aprendizagem, a reestruturação e o aprimoramento da formação docente.

Por um lado, há evidências de que a formação continuada na escola proporciona que as necessidades formativas dos professores possam ser atendidas. Por outro lado, a escola sofre influência das políticas da Secretaria Municipal de Educação. Nesse caso, a influência da “cultura da avaliação” (Oliveira, 2000), iniciada nos anos 1980 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), intensificou-se no governo Lula com a Prova Brasil, o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, por meio da centralização do sistema de avaliação, há uma substituição na forma de pensar o papel da “coordenação”, sendo esperado que ela acompanhe o resultado dos exames padronizados.

A cidade do Rio de Janeiro, na gestão da Secretária Cláudia Costin (2009-2012), sofreu influência da “cultura da avaliação”. Houve a unificação do sistema de avaliação pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com avaliações bimestrais padronizadas em toda a rede e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDE Rio). Dessa forma, instituiu-se uma gestão com controle à distância, inculcando a responsabilidade de todos pelo processo de aprendizagem dos alunos e estabelecendo competições entre as escolas em relação ao *ranking* de colocação no IDE Rio. Além da mudança no sistema de avaliação, houve a definição dos conteúdos por meio das Orientações Curriculares, assim como a distribuição dos Cadernos de Apoio Pedagógico, com atividades para serem realizadas em sala.

O foco deste texto é analisar o papel da Coordenação Pedagógica na formação continuada. A coordenadora desenvolvia uma formação em parceria com outros educadores (assessores da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a formadora de Língua Portuguesa), aproveitando os conhecimentos deles para discutir as questões que a inquietavam, e/ou que ainda não dominava, a respeito da prática pedagógica.

A escola contou com a colaboração desses especialistas pelo fato de o projeto “Uma viagem através da literatura” ser premiado no concurso promovido pela SME em parceria com o Instituto C&A. O projeto teve o intuito de incentivar a formação de leitores e proporcionar a construção da base alfabética.

Diante do contexto apontado, o papel da Coordenação Pedagógica passou a ser mais de monitoramento das atividades propostas pela Secretaria, por meio do Caderno de Apoio Pedagógico, do que de promoção da formação continuada

na escola. A partir disso, levanta-se a questão: como a coordenadora concilia a demanda da Secretaria com a proposta de formação continuada da escola?

Dialogando com os autores de referência

Para responder à questão, tomaram-se como referência os estudos de Canário (2000) e Tardif (2004a, 2004b, 2004c) para analisar a formação continuada. Além desses autores, utilizou-se o conceito de tradução de Ball *et al.* (2012) para examinar o processo de colocar em prática a proposta da Secretaria na escola.

No processo de “atuação/efetivação da política na prática”, isto é, quando os atores colocam em ação a proposta de uma política, eles têm controle do processo de interpretação/tradução da política. Para Ball *et al.* (2012), esse processo pode ocorrer de duas formas: pelos ajustamentos secundários e pela implementação performática. Os ajustamentos secundários são adaptações realizadas pelos atores do ambiente escolar, para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola ou, ao contrário, para que a escola modifique sua cultura. Já na implementação performática, de acordo com Ball *et al.* (2012), os atores fabricam “dados/respostas” para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades. Para os autores, isso ocorre porque é uma “mera implementação”, de modo que os atores não modificam a organização nem a prática pedagógica da escola.

Além disso, para Ball *et al.* (2012), a tradução é o processo de transpor a linguagem da política do contexto da produção do texto para o contexto da prática. Como ratificam Ball *et al.* (2012, p.45): [...] “é um processo repetitivo de criar textos institucionais e a colocação desses textos em ação, literalmente, de ‘atuação’, usando táticas, como por exemplo: conversas, reuniões, planos e eventos”.

Nesse processo, os atores “atuam” ativamente, uma vez que eles reordenam e refundamentam os textos, de acordo com os valores e prioridades da sala de aula. Ball *et al.* (2012) apontam, ainda, que nesse processo podem ocorrer duas ações: a de invenção e

a de obediência. Assim, os professores podem usar a sua criatividade para engajar-se na política ou podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela.

Em relação à análise da formação continuada, Canário (2000) considera a formação de professores na perspectiva de educação permanente, em que os processos de aprendizagem se articulam em diferentes momentos experienciais do sujeito, permitindo formalizar saberes implícitos e não sistematizados. O autor aborda a formação de adultos, reconhecendo a experiência como centro do processo de aprendizagem. Nesse processo de formação, concebe a aprendizagem como decorrência de dois aspectos: a criação de sentido e o sujeito como recurso da sua formação.

O primeiro, a *criação de sentido*, é um processo que cada educador realiza diante das informações e conhecimentos. Isto é: ele os seleciona, organiza e interpreta de acordo com sua história cognitiva, afetiva e social. O segundo, *sujeito como recurso da sua formação*, reconhece que o professor adquire conhecimentos por meio de sua experiência. Ele tem a capacidade de reelaborar, integrar, transferir para outras situações, integrando-as no processo de autoconstrução pessoal e profissional. É a mobilização do sujeito que reflete sobre a experiência concreta, tendo um processo recursivo entre ação e a teoria. Nesse sentido, aproxima-se da abordagem de Schön (2000) sobre a *reflexão na ação* como processo de conhecimento, articulando os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica.

Canário (2000) aponta a necessidade de valorizar os saberes adquiridos pelas experiências, utilizando-os como âncoras na produção de novos saberes na formação de adultos: aprender a partir da experiência anterior, por meio da reflexão crítica - porque não basta ter anos de experiência docente, se não houver reflexão sobre a ação.

Já Tardif (2004b, p.48) aborda os saberes experienciais, isto é, “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Suas pesquisas

indicam que os professores julgam a formação anterior ou a formação ao longo da carreira a partir dos saberes experienciais, os quais constituem para eles os fundamentos de sua competência. Tais saberes se desenvolvem na prática docente, em um contexto de múltiplas interações, que representam condicionantes relacionados às situações concretas, exigindo do professor habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis. Ao lidar com esses condicionantes, o professor desenvolve o *habitus*, um estilo de ensinar, um saber-ser e fazer pessoal, validado pelo trabalho cotidiano.

Assim, a experiência de trabalho e os saberes oriundos da experiência docente cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois, por meio deles, o professor adquire e produz seus próprios saberes profissionais. Ao ensinar, o docente mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os *pelo* e *para* o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço no qual o professor aplica saberes, mas um lugar da "reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional" (Tardif, 2004c, p.21).

Além disso, os saberes experienciais são formados pelos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e das ciências da educação. No entanto, eles são retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Dessa forma, o *saber do professor* traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, porque esse saber é produzido e modelado *no* e *pelo* trabalho. Sendo assim, qual é a responsabilidade da escola nisso?

Para que o professor possa produzir conhecimentos sobre sua prática com seus pares, é necessário que a cultura da escola valorize, incentive e crie espaços para que ele objetive esses saberes, isto é, que ele tenha oportunidade de sistematizar suas certezas subjetivas advindas da prática, a fim de transformá-las em um discurso da experiência, capaz de informar ou de formar outros docentes. É importante criar na escola um espaço que favoreça um processo de aprendizagem docente no qual os

professores possam retraduzir sua formação e retomar criticamente os saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Isso não é dado gratuitamente ao professor. Esses saberes docentes só serão reconhecidos quando ele se conscientizar de que é produtor de saberes e, por isso, pode e deve manifestar suas ideias a respeito de sua própria formação profissional.

Portanto, este estudo considera que as abordagens de Tardif (2004a, 2004b, 2004c) e Canário (2000) se complementam, nos aspectos a seguir discutidos. De sua parte, Tardif (2004a, 2004b, 2004c) contribui para pesquisa, esclarecendo o que constitui o saber experiencial, onde e como ele pode ser socializado entre os pares. Já para Canário (1994), os professores acionam os saberes durante sua formação, bem como nas situações de pesquisa e inovação vivenciadas nos estabelecimentos de ensino. Assim, a escola passa a ser um local de formação, no qual os papéis do professor e formador são revistos. O papel do professor ultrapassa os aspectos pedagógicos, passando a ser visto como um cientista social da prática, chamado a identificar, diagnosticar, propor e construir soluções para problemas. Nesse contexto, o formador é aquele que estará atento aos conhecimentos do professor, ajudando-o a formalizar os saberes adquiridos na ação.

Métodos

O artigo apresenta os dados da pesquisa qualitativa referente ao doutorado da autora, os quais foram coletados com o consentimento dos participantes, a partir de treze reuniões do Centro de Estudos (CE), vinte aulas ministradas no 1º ano e análise de documentos.

As reuniões e as aulas das professoras do 1º ano foram observadas pelo período de 11 meses. Nesses momentos registraram-se os pontos de vista, opiniões e palavras da coordenadora e das professoras, que são moldadas e condicionadas pela cultura da escola. Em algumas situações, não se pode deixar de opinar. No entanto, deixou-se claro que a opinião era uma das formas de pensar a respeito da situação.

Durante as observações das reuniões e das aulas, os dados coletados foram organizados em quadros de registro, construindo uma síntese para distinguir o que era constante e relevante do que era acidental e pouco importante. Neste artigo, selecionaram-se os extratos que exemplificam os aspectos recorrentes em determinadas situações.

Os principais documentos analisados foram: (a) os documentos oficiais - Orientações Curriculares e Cadernos de Apoio Pedagógico - produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e (b) os projetos da Escola de Leitores, pois eles são fundamentais para compreender como a coordenadora concilia as demandas daquela Secretaria com a proposta da escola.

Os documentos oficiais foram escolhidos com o intuito de identificar o discurso oficial defendido pela Secretaria. Para essa análise, utilizou-se a classificação dos eixos de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares (Brasil, 2001). Foram lidas todas as orientações metodológicas dos Cadernos de Apoio Pedagógico do 1º ano de Língua Portuguesa, verificando-se a ênfase de cada um dos eixos. Constatou-se que esses documentos oficiais direcionam o *que* e *como* o professor deve ensinar nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. Esses dois eixos são verificados nas avaliações padronizadas da rede e na Prova Brasil. Os outros eixos (Língua oral e Análise e reflexão sobre a língua) não apresentam orientações tão direcionadas para o trabalho do professor.

O projeto da escola *Uma viagem através da literatura* foi escrito pela coordenadora e pela professora da sala de leitura, com a participação das demais professoras da escola. As atividades desenvolvidas pelas professoras, sob a orientação da coordenadora são:

a) *Sacoleiras Literárias*: atividade desenvolvida por mães, responsáveis por levar os livros da escola às sextas-feiras e distribuí-los na comunidade;

b) *Li e Gostei*: atividade em que as professoras socializam, com as colegas, um livro que leu, indicando-o;

c) Alunos Contadores: momentos em que os alunos contam histórias para a turma (Projeto *Uma viagem através da literatura* - 2009).

Além dessas atividades permanentes, foram realizadas outras em cada bimestre, denominadas "estações". O nome remete metaforicamente a uma viagem e a uma parada na estação, para trabalhar com algumas modalidades textuais, tais como biografias, contos, causos e poesias.

O segundo projeto - *Alfabetizar através de textos* - foi escrito pela coordenadora, pela professora da sala de leitura e pelas professoras do 1º ano, com o objetivo de buscar uma maior integração no trabalho de alfabetização/letramento.

A Escola de Leitores é uma escola de ensino fundamental (1º ao 5º ano), situada na zona oeste do Rio de Janeiro, que atende 658 alunos, de baixo poder aquisitivo e pais majoritariamente analfabetos ou de pouca escolaridade. A denominação *Escola de Leitores* foi usada pela coordenadora após a premiação do projeto *Uma Viagem através da Literatura*.

Ela foi escolhida pelo fato de apresentar um bom IDEB e contar com uma coordenadora disponível para participar da pesquisa. A coordenadora, graduada em Psicologia, exerce a função há 13 anos na escola, trabalhando com 17 professoras de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil, a maioria com mais de 5 anos de experiência na docência. Das três professoras do 1º ano, uma tem formação em Letras, outra em Pedagogia, e a terceira não concluiu o curso de Pedagogia. Nesse segmento, as professoras têm diferentes formações superiores.

A formação com a coordenadora pedagógica e os especialistas

A coordenadora buscava *cumprir* as determinações das Orientações Curriculares da Secretaria. Isso significa que ela orientava as professoras no cumprimento dos conteúdos de cada ano escolar. No entanto, suas orientações se diferenciavam da proposta da Secretaria no que se refere ao processo de alfabetização.

Das 13 reuniões observadas de Centro de Estudo, 7 foram dirigidas pela coordenadora, 3 pela formadora de Língua Portuguesa (LP), e 3 pelos assessores da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Os temas das reuniões foram a formação de leitores, a apropriação do código alfabético e os instrumentos de avaliação.

Uma das estratégias utilizadas pela coordenadora era o compartilhamento de leituras literárias com as professoras. O objetivo era que as professoras vivenciassem a postura de ouvintes; por isso, as reuniões iniciavam-se com a leitura, deixando os docentes livres para manifestar seu sentimento a partir do texto. Ela proporcionava que os professores escutassem sem solicitar um comentário, porque, de acordo com Pennac (1993), não se força uma curiosidade, mas desperta-a. Isso fica evidente no depoimento das professoras durante a reunião:

P₁: Eu tinha o hábito de ler um assunto. Com o projeto comecei a ler outros assuntos. Só lia para aprendizado. Comecei a ler para divertimento [...].

P₂: Trouxe uma poesia de Cecília Meirelles. Eu me identifiquei com ela. Achei muito interessante!

Percebe-se que o fato de a coordenadora compartilhar com os professores textos dos quais gosta e que a tocam, constitui o que Tardif (2004b) aborda sobre os saberes advindos da formação dos professores. Isso significa que a forma de aprendizagem dos professores interfere na sua atuação com os alunos. Nesse caso, a socialização de leituras "com" as professoras, sem a obrigação de responder ou dizer o tema central do texto lido, é mais formativa do que a discussão teórica a esse respeito, porque elas estão vivenciando uma maneira de trabalhar com o prazer da leitura. A coordenadora procura despertar "o espírito da leitura" (Foucambert, 1994), que não se limita somente a adquirir informações e conhecimentos, como refere a professora P₁, mas envolve o aspecto do divertimento, da magia e do encantamento. Ao compartilhar a leitura com as professoras, elas podem ampliar o repertório, como indica a professora P₂, que se identificou com Cecília Meirelles. Esse tipo de formação poderá influenciar a prática

desses professores, como aponta Tardif (2004b, p.55), porque "O saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educativos, dos lugares de formação".

Em relação à avaliação, a coordenadora defende uma perspectiva formativa, evidente em uma de suas falas: "Se os alunos se apropriarem dos conceitos propostos para o bimestre, eles poderão realizar qualquer avaliação, mesmo a externa" (Diário de Campo, 2010). Esse depoimento demonstra que, na perspectiva da coordenadora, o aluno precisa aprender os conteúdos, procedimentos e atitudes propostos, para utilizá-los em diferentes situações. Nesse sentido, ela desencorajava qualquer situação de "treino" para as avaliações padronizadas (Prova Rio, Prova Brasil, entre outras), tendo como foco um trabalho voltado para a leitura. Entende-se, aqui, que treino se refere a qualquer atividade, proposta pelas professoras aos alunos, semelhante às avaliações padronizadas, como, por exemplo, os simulados.

A coordenadora utiliza as Orientações Curriculares (Rio de Janeiro, 2010) como parâmetro para indicar o que é necessário trabalhar com o aluno, isto é, seguindo a perspectiva da avaliação formativa, como por exemplo:

*[...] já estamos em maio. Já deu tempo para conhecer e fazer algo com o aluno. A gente pode ter vacilado em promover o aluno, mas agora **precisa pegar as Orientações [Curriculares] que estão prontas e ver se o meu aluno está distante disso** (Diário de Campo, 18 de maio de 2011, grifo meu).*

A coordenadora defende uma avaliação de caráter formativo, orientando os professores para que diagnostiquem o *que* foi apropriado pelo aluno, para em seguida propor intervenções. Ela se apropria da proposta da Secretaria quando utiliza as Orientações Curriculares como parâmetro de avaliação, mas, ao mesmo tempo, procura manter a proposta da escola em relação à avaliação formativa. Assim, a coordenadora e as professoras, ao colocarem em ação a

proposta da Secretaria, precisam seguir as determinações em relação às Orientações Curriculares, o que Ball *et al.* (2012) denomina de momento de “obediência” na *tradução* da proposta. Em outros momentos ocorrem ajustamentos secundários (Ball *et al.*, 2012) na proposta da Secretaria, como, por exemplo, o trabalho de formação dos leitores por meio da formação continuada dos professores.

Paulatinamente, observou-se nas reuniões que a escola foi influenciada pela “cultura da avaliação”. Essa observação advém do fato de os resultados das avaliações serem divulgados entre as escolas, o que se tornou evidente na postura da coordenadora, que passou a discutir constantemente com os professores sobre as metas a serem alcançadas em cada bimestre. Nas palavras da coordenadora: “[...] *precisamos ter meta para o 4º bimestre* (Diário de Campo, 7 de outubro de 2010).

Outra oportunidade para os professores vivenciarem atividades com a literatura ocorreu com a especialista de Língua Portuguesa (PL). Uma das atividades, a de recontar a história do Menino Maluquinho de forma criativa, possibilitou ao grupo perceber e viajar no mundo da fantasia e da imaginação, dramatizando a história, contando, rindo e se divertindo. Ao final de cada dinâmica, ela retomava e sistematizava os conteúdos e atitudes esperadas e/ou contempladas. Essa estratégia cria um espaço para que os professores objetivem seus saberes (Tardif, 2004a), uma vez que eles podem pensar sobre o que e por que fizeram o relato do Menino Maluquinho. A escola passa a ser um espaço de aprendizagem de todos. Nesse caso, o grupo discutiu sobre: (a) a importância de se garantir na escola o contato com os livros literários; (b) a questão da fantasia, imaginação, afetividade e prazer; (c) a ampliação do vocabulário dos alunos com a leitura.

A especialista em LP, em outras duas reuniões, acionou os conhecimentos sobre a apropriação do código alfabético das professoras, ao solicitar a elas que ordenassem a escrita das crianças do 1º, 2º e 3º ano da escola. Ao partir desse conhecimento, contemplou o *sujeito como recurso de sua formação* (Canário, 2000), uma vez que as docentes teriam que

acionar seus conhecimentos sobre esses níveis de escrita para ordená-los. Essa atividade foi desafiadora, porque elas tiveram dúvidas na classificação e identificação de cada nível, mesmo não sendo um conteúdo novo. Essa atividade mobilizou a reflexão das professoras sobre a escrita de seus alunos. De acordo com Canário (2000), isso possibilitou a reelaboração dos conhecimentos sobre o tema, uma vez que tiveram que ler a respeito das características da escrita, e que discutir entre si para poder ordenar os níveis de escrita. A escola tem proporcionado um espaço para que os professores aprendam e objetivem seus saberes (Tardif, 2004a) em relação à base alfabética. Além disso, o objetivo da formação era a identificação das etapas do processo de construção do código alfabético para que os professores pudessem propor intervenções mais ajustadas ao nível da criança. A coordenadora almejava que os professores seguissem o percurso de aprendizagem do aluno, isto é, que adequassem o processo de ensino às necessidades dos alunos. Isso fica evidente em uma de suas falas: “*Meu vento está indo com muita força na criança. Ela pede brisa [...]*” (Diário de Campo, 6 de outubro de 2010).

A proposta de alfabetização defendida pela coordenadora era acompanhar o processo de construção alfabética do aluno, enquanto a Secretaria propunha o trabalho com sílabas, evidente nas Orientações Curriculares:

Ler as palavras (mesmo que algumas ou todas não sejam conhecidas pelos alunos) e **apontar as sílabas** destacadas, observando no alfabetário as letras **b** e **l**, e se quiser, também as letras **r** e **m**, muito presentes na poesia (Rio de Janeiro, 2011, p.73, grifo meu).

Essas orientações propõem que o professor trabalhe com as sílabas, desconsiderando o nível em que se encontram as crianças. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças do nível pré-silábico não descobriram ainda que as letras representam sons, por isso não faz sentido para elas trabalhar com as sílabas.

A formação desenvolvida por um dos assessores da FNLIJ também proporcionou a

objetivação do conhecimento dos professores (Tardif, 2004a), aproveitando os docentes *como recurso de sua formação* (Canário, 2000), uma vez que debateu sobre os critérios de seleção de um livro literário. A assessora partiu dos saberes implícitos acionados na escolha de um livro, para discutir esse tema com o grupo. Ao mesmo tempo que cada professor apontava o motivo da escolha do livro, ela ia presenteando o grupo com informações a respeito dos critérios, autores e temas, dentre outros aspectos. A cada depoimento dos professores, a assessora ia “amarrando” e trazendo informações, como, por exemplo, de Andersen: “*Foi o primeiro autor a pensar a criança como ouvinte de história, pois Grimm e Perrault só coletaram as histórias da Europa*” (Diário de Campo, 30 de março de 2011). A assessora proporcionou outro momento de objetivação dos conhecimentos (Tardif, 2004a), quando contou uma história e depois discutiu os procedimentos que o professor pode usar durante a leitura de um texto literário. Ela abordou o papel da emoção que é passada para os alunos durante a leitura, bem como ressaltou a importância de escolher um livro de qualidade para essa atividade.

Considerações Finais

Retomando a questão inicial do artigo, isto é, como a coordenadora concilia a demanda da Secretaria Municipal de Educação com a proposta de formação continuada da escola, percebe-se que ela, ao colocar em prática a proposta da Secretaria, cumpre a determinação em relação ao que deve ser ensinado em cada ano da escolaridade. Isso significa que ela faz uma tradução da proposta da Secretaria. No entanto, ela faz ajustamentos secundários à proposta de alfabetização determinada pela Secretaria, nos momentos em que orienta, durante a formação, para um ensino que acompanhe o nível de construção da base alfabética do aluno por meio da avaliação formativa e do incentivo à leitura.

Esses ajustamentos secundários na proposta de alfabetização da Secretaria foram possíveis pelo fato de a coordenadora ter experiência na função e de a escola ter um projeto de leitura e escrita bem

definido. Isso proporcionou o desenvolvimento da formação continuada na escola, em parceria com assessores da FNLIJ e a especialista em LP. Essa maneira de exercer a formação, que se configura como uma atuação coletiva, contrasta com o que algumas pesquisas apontam em relação ao trabalho solitário da coordenação.

Além disso, a formação continuada desenvolvida na escola proporcionou que se trabalhassem temas voltados para as necessidades identificadas pela coordenadora, como também possibilitou a articulação dos temas discutidos na formação com o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Percebeu-se que os três formadores partiram das experiências dos professores, oportunizando que elas fossem objetivadas, uma vez que os docentes puderam refletir e discutir sobre o que fizeram e por que fizeram um trabalho de leitura literária.

Referências

- Alonso, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: Ferreira, N.C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.167-181.
- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.
- Canário, R. Formação de adultos e experiência. In: Canário, R. *A educação de adultos: um campo complexo em expansão*. 2.ed. Coimbra: Educa, 2000. p.109-118.
- Canário, R. Um processo estratégico de mudança. In: Espiney, R; Canário, R. (Org.). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projeto ECO 1986-1992: experiências e reflexões*. Lisboa: IIE, 1994. p.33-70
- Candau, V.M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Foucambert, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Nóvoa, A. A concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal, 1991.

Oliveira, R.P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: Catani, A.M.; Oliveira, R.P. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

Pennac, D. *Como um romance*. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Leitura e escrita: 1º e 2º ano*. Rio de Janeiro: SME, 2011.

Schön, D.A. *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Tardif, M. O professor enquanto ator racional: que racionalidade, que saber, que juízo? In: Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. p.183-224.

Tardif, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. p.31-55.

Tardif, M. Introdução. In: Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004c. p.9-27.

Recebido em 11/12/2012, reapresentado em 20/1/2014 e aprovado em 20/2/2014.

Tecnologias sociais e práxis educativa

Social technologies and educational praxis

Renato Kraide Soffner¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo prover informações fundamentais e relevantes acerca do tema das tecnologias sociais de aplicação educativa, do ponto de vista da práxis educativa. Foi realizado um levantamento das pesquisas recentes no tema, bem como os produtos gerados pela linha de pesquisa do autor, a fim de subsidiar o trabalho de futuros pesquisadores que desejem investigar o assunto. Tecnologias sociais educativas, foco deste trabalho, buscam a melhoria da qualidade de vida dos aprendentes, por meio de tecnologias de baixo custo e amplo acesso. Para isso, é fornecido um veículo educativo que permita o desenvolvimento de uma visão otimista das oportunidades que tais tecnologias oferecem para o desenvolvimento de autonomia pessoal. A hipótese de trabalho de quem pesquisa o tema poderia ser a de que as tecnologias sociais de origem digital podem ser agentes de transformação da educação, capazes de alterar a vida de alguém pela autonomia.

Palavras-chave: Educação. Práxis. Tecnologias sociais.

Abstract

The aim of the article is to provide essential and relevant information on social educational technologies from a point of view of educational praxis. We conducted a survey of recent research on the theme, as well as the author's research line production, in order to support the work of future researchers who wish to investigate this problem. Social educational technologies, the focus of the present study, seek to improve the quality of life of learners through low-cost and widely accessible technologies. These technologies provide an educational vehicle for the development of an optimistic view of opportunities and the development of personal autonomy. The hypothesis of this study could be that social technologies of digital origin can be transformative agents in education and change someone's life by means of autonomy.

Keywords: Education. Praxis. Social technologies.

Introdução

Embora as tecnologias sociais, numa visão inicial e baseada no senso comum, possam ser

consideradas de uma perspectiva pragmática, devem também ser discutidas as preocupações teóricas e conceituais acerca do tema. Neste início de século XXI, percebe-se que a vida humana é, em grande

¹ Professor Doutor, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. de Cillo, 3500, Parque Novo Mundo, 13467-600, Americana, SP, Brasil. E-mail: <rksoffner@uol.com.br>.

medida, projeto - projeto da vida que o sujeito escolhe para si mesmo e para a comunidade em que vive. Dado que o homem possui uma intrigante capacidade de inventar tecnologias, este trabalho busca apresentar uma primeira definição do que sejam elas, obrigando-se a melhor elaborá-las posteriormente do ponto de vista conceitual. *Tecnologia*, por ora, é tudo aquilo que o ser humano inventa para tornar a sua vida mais fácil ou mais agradável. As tecnologias são ferramentas que ajudam o homem a manter-se vivo, no plano dos meios e no plano dos fins.

Como pano de fundo desta discussão, sabe-se que as revoluções científicas e tecnológicas da história moderna determinaram mudanças no comportamento e no desenvolvimento socioeconômico e cultural dos dias atuais, e a educação certamente não passaria incólume. A ubiquidade e onipresença da tecnologia na vida e nas atividades cotidianas, inclusive aquelas de cunho pedagógico-escolar, forçam a que se repensem e se adaptem alguns processos historicamente aceitos.

Novos paradigmas epistemológicos, tecnológicos e políticos exigem uma nova análise de sua influência na prática educativa, em face da transitoriedade das novas demandas sociais. A instrumentalização de novas tecnologias e sua recepção, de modo reflexo ou transformador, pela prática educativa há que ser analisada de forma racional e científica, superando discussões empíricas e baseadas no senso comum, que têm sido a tônica do tema nos meios acadêmicos e comunitários.

No que tange especificamente à tecnologia, há que se preocupar com os conceitos fundamentais que regem a aplicação dessa invenção humana às práticas educativas, e, aqui, do ponto de vista socio-comunitário.

Tecnologia, como visto, e do ponto de vista desta proposta, é tudo o que aumenta as capacidades humanas. Dessa forma, a primeira tecnologia foi o pedaço de osso que um determinado hominídeo utilizou para se defender, ou para atacar outro animal. Num histórico de evolução das tecnologias, elas tiveram inicialmente um papel de suporte às atividades operacionais do homem, seguido por uma

utilização planejada e sistemática como aquela chamada pelos gregos de *techné* (do grego *ticein*: criar, produzir atividades práticas ou arte prática, o saber fazer humano, tendo como exemplos as técnicas de plantio e de caça, ligadas ao uso de ferramentas pessoais). Posteriormente, foram repensadas em termos da Revolução Industrial, já no final do século XVIII e início do século XIX, quando a técnica passa a tecnologia (Litwin, 1997; Sancho, 1998).

Muito embora a expressão *tecnologia* tenha a mesma raiz etimológica de *técnica* (*techné* + *logos*), ela se diferencia por ser um fazer com raciocínio, com ciência, e não um simples *saber fazer*. Ela discute criticamente a técnica, e preocupa-se em melhorá-la, aperfeiçoá-la e compreendê-la.

Em termos conclusivos, que trazem o sabor de descoberta, a *técnica* caracteriza a intervenção do ser humano na natureza; é o que o distingue dos demais seres vivos. Para efetivar tais ações intervencionistas, o homem cria ferramentas que ampliam seus sentidos, e a isso se chama *tecnologia*.

Consideramos que a tecnologia é dimensão fundamental de mudança social, já que a evolução e a transformação das sociedades são construídas por meio da interação complexa de fatores culturais, econômicos, políticos e tecnológicos.

Em trabalho que mobiliza o conceito de tecnologia, o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (Pinto, 2005) apresenta os quatro sentidos mais comuns do termo. O primeiro é o etimológico, pelo qual se define tecnologia como o *logos* ou *discurso da técnica*; aqui, faz-se a discussão da técnica, do ponto de vista das artes, do saber fazer, das profissões e do modo de se produzir algo. No segundo sentido, tecnologia é tomada como o clássico sinônimo de *técnica* ou *know-how*, enquanto, num terceiro sentido, ela compreende o *conjunto de técnicas de domínio de uma sociedade*, ou seja, o nível de desenvolvimento produtivo de dada sociedade. Finalmente, um quarto sentido concebe tecnologia como *ideologia da técnica*.

Paulo Freire considerou a tecnologia como uma grande expressão da criatividade humana. Nesse

sentido, ao contrário do que muitos pensam, ele desejou ser visto como um homem de seu tempo, nunca afastado dele. Para Freire, a tecnologia é expressão do processo de engajamento do homem no mundo, para sua transformação. Ainda, a tecnologia é meio de afirmação de uma sociedade, provida de uma dimensão política devido ao fato de ser uma prática humana, e certamente influenciada por ideologias, pois serve a interesses múltiplos: ela não é, portanto, neutra - acompanha a visão de mundo da sociedade que a produz e a utiliza (Freire, 1987).

Freire acreditava que nenhuma tecnologia é, em si, má, pois é a sua utilização e manipulação, pelas sociedades e pelos indivíduos, que realmente a caracterizará. Por consequência, a técnica e a tecnologia são fundamentais para a prática educativa, em seu emprego pelos oprimidos na luta por promoção social e cidadania (Freire, 1996), em nítida dialética com os interesses escusos de quem as explora de forma dominadora.

A contextualização da tecnologia auxilia em sua reinvenção, a fim de propor o poder do espaço virtual que ela oferece (Pickler & Soffner, 2011).

De acordo com Bava (2004), tecnologias sociais são métodos e técnicas que impulsionam processos de cidadania, tirando proveito de experiências inovadoras que possam defender os interesses da sociedade. As tecnologias sociais têm papel de estímulo às comunidades locais, com o objetivo de contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida e de inserção social. Disso decorre que tecnologias sociais são um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos que visam à aplicação do conhecimento científico e tecnológico, produzido nas universidades, centros de pesquisa e organizações governamentais e não governamentais, em articulação com o conhecimento produzido pelas comunidades, para o desenvolvimento urbano regional e local sustentável.

Para Pedreira e Lassance Junior (2004), tecnologias sociais são técnicas, materiais e procedimentos metodológicos testados, validados e com impacto social comprovado, gerados por demandas sociais reais, a fim de solucionar problemas sociais. Os autores também enfatizam a localização da realidade

social, e a relação com a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Tecnologias sociais devem, portanto, gerar soluções de transformação social, dentro de uma participação do coletivo. Embora o conceito maior possa abranger os mais diversos campos do conhecimento, este projeto de pesquisa tem como foco a área da educação. Portanto, para fins de delimitação da proposta, considera-se tecnologia a somatória dos conhecimentos técnicos e científicos de escopo comunitário.

Baumgarten (2006) considera que tecnologia pode ser definida como uma atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter prático. O emprego do complemento *social* significa que esse conjunto de conhecimentos, processos e métodos está à disposição da sociedade, em busca de desenvolvimento social. O uso conjunto dos termos *social* e *tecnologia* mostra a preocupação conceitual de se solucionarem as necessidades da sociedade, dentro da própria esfera de desenvolvimento tecnológico.

A definição de tecnologias sociais considera como mandatários os processos de transformação social, autonomia, participação e inclusão social, em busca de melhoria da qualidade de vida e atendimento das necessidades sociais básicas, bem como o acesso e a apropriação de tecnologias específicas - e, em especial para a proposta desta pesquisa, a ação educativa de práxis sociocomunitária. Vale ainda lembrar a preocupação permanente de combater a tendência da tecnologia capitalista moderna de “[...] submeter os trabalhadores aos detentores dos meios de produção e países subdesenvolvidos a países desenvolvidos, perpetuando e ampliando as assimetrias de poder dentro das relações sociais e políticas” (Dagnino, 2009, p.18).

A Rede de Tecnologias Sociais (RTS), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), busca a construção do marco regulatório sobre tecnologias sociais no Brasil. Define tecnologias sociais como o conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e aplicadas na interação com a população, representando soluções para a inclusão social e a melhoria das condições de vida.

De acordo com Dagnino *et al.*, (2004), a tecnologia social deveria ser vista a partir de dois diferentes focos: primeiro, o marco analítico-conceitual que conforma o que se chama de tecnologia social; segundo, o seu caráter de rede. Uma rede de tecnologia social se articula como uma alternativa eficaz para a solução dos problemas sociais relacionados a essa dimensão e, ainda, como um vetor para a adoção de políticas públicas que abordem a relação ciência-tecnologia-sociedade num sentido mais coerente com a realidade e com o futuro que se deseja construir.

Para Rodrigues e Barbieri (2008), um dos conceitos de tecnologia social atualmente em voga é o que compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social.

Tecnologias sociais são o resultado de projetos na área da pedagogia social. Esta última é entendida como uma ciência que produz tecnologia educacional, por meios de métodos, técnicas e soluções para problemas encontrados pelas pessoas, sobretudo crianças e jovens, além de buscar a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e grupos, bem como o desenvolvimento educativo integral das pessoas envolvidas na transformação social do ambiente ao qual se aplica. A produção de tecnologias socioeducativas seria, então, uma dimensão do conceito de pedagogia social por estar ligada à necessidade de produzir soluções ou metodologias para o enfrentamento de situações limite, como situação de risco, vulnerabilidade, dependência ou violência em níveis diferentes.

Cabe agora propor uma relação fundamental para os propósitos desta pesquisa, quais sejam, a junção do tema das tecnologias sociais com o conceito de *práxis*. Para os propósitos deste trabalho, a expressão “ação transformadora” se aplica bem ao contexto educativo que se pretende da *práxis*.

De acordo com Freire (1987, p.38), a *práxis* “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, mudar o mundo por ações surgidas a partir da reflexão é uma *práxis* educativa, no sentido proposto por Freire.

O conceito de *práxis* tem origem no pensamento aristotélico, para quem o termo significava *atividade e ação*, como, por exemplo, a ação de ver, julgar e dançar, entre outras. Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2007) considera a existência de três modos de relação entre o conhecimento e a prática: a atividade técnica, a *práxis* e a atividade teórica.

Já para Marx, *práxis* é toda atividade por meio da qual o ser humano cria e transforma as relações sociais e sua existência (Marx & Engels, 1974).

Para Gramsci, *práxis* é entendida como história, o processo que se dá com a interferência do gênero humano nas condições ambientais, para consecução dos seus propósitos e necessidades (Gramsci, 1978). Para o autor, a *práxis* verdadeira não é determinada por governos nem grupos dominantes, mas pelas classes subalternas que querem educar a si mesmas com o interesse de conhecer as verdades. Isso é de grande importância para justificar a educação comunitária e o tema deste projeto.

Para Martins (2011), é preciso, inicialmente, distinguir o termo *práxis* de *prática*: prática é de uso corrente e do senso comum, enquanto *práxis* é de uso mais restrito à comunidade acadêmica. Mas, para o autor, essa não é a distinção mais importante. Também podem ser diferenciados os termos pelos significados distintos: embora relacionado ao empírico e ao concreto, e, portanto, ao prático, *prática* e *práxis* não são sinônimos, de maneira que não podem ser confundidas no que se refere aos seus significados.

Para Althusser (1967), pode-se definir como “prática” todo processo de transformação de matéria-prima em outro produto, utilizando recursos humanos e meios determinados. Prática social seria, portanto, o conjunto das práticas de dada sociedade (citem-se, como exemplos, a *prática educativa, política, ideológica e teórica*), tendo a educação como representante natural por ser atividade humana que acontece em momento histórico único, caracterizada por dimensões econômicas e sociais específicas

Na pedagogia, *práxis* é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, convertendo-se em parte da experiência

vivida. Assim, no ensino, uma lição é apenas absorvida em nível intelectual no decurso de uma aula, na qual as ideias são postas à prova e experimentadas no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva.

A práxis de Paulo Freire instiga o aluno a questionar o mundo e a problematizar a realidade para descobri-la. A reflexão sobre as práticas tem o objetivo de desmistificar as ilusões sociais coletivas e revelar os mecanismos ocultos de dominação que constituem as estruturas e processos sociais e políticos.

A práxis busca uma interpretação do mundo e sua transformação, ou seja, a teoria e a prática que transformam, a educação transformadora (e não aquela que reproduz), ultrapassando assim o caráter utilitário da prática (Vázquez, 1977).

Freire (1987) afirmou que ninguém educa ninguém, mas também ninguém educa a si mesmo. O processo de educação vem da união e compartilhamento dos homens, mediados pelo mundo. A tecnologia tem sua função como parte desse meio, já que pode promover a colaboração e interação entre os homens; é, portanto, fundamental nos processos educativos sociocomunitários, e ponto chave desta proposta de pesquisa. A relação entre a tecnologia e a práxis precisa ser analisada: pode a tecnologia afetar as comunidades carentes de recursos e acesso? Qual o papel da inclusão digital, em condição de desigualdade social?

Para Marx, a tecnologia é práxis quando faz a interação entre a atividade teórica e a prática, buscando a transformação da realidade socioeconômica alienadora. Os meios de produção capitalistas fomentariam, então, as desigualdades entre classes. Por outro lado, este estudo defende a ideia de que o domínio das modernas tecnologias pode gerar nos sujeitos comunitários o papel de elaboradores, quando a tecnologia deixa de ser ameaça e passa a representar um componente de emancipação social, desde que garantidos a apropriação e o acesso aos meios tecnológicos e informacionais. A tecnologia é um componente de práxis e pode beneficiar comunidades inteiras, desde que se garanta a democratização de seus benefícios.

Práxis tecnológica é, portanto, uma atitude criticamente curiosa, indagadora, crítica, vigilante e passível de constante reflexão. A tecnologia moderna deve auxiliar na resolução de problemas sociais, pelo acesso da comunidade à informação. Deve proporcionar ambiente de diálogo, como proposto por Freire, quando alerta para o falso dilema humanismo-tecnologia: estes não se excluem, mas se completam; o primeiro implica a segunda e vice-versa: "Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (Freire, 1983, p.22). Mas não se pode, da mesma forma, reduzir o homem a simples objeto da técnica, ou como o chamou Freire, um *autômato manipulável*. Atenção será dada à potencial e nefasta idolatria pela técnica, característica dos tempos atuais, a que Freire denominou *tentação tecnicista*, fruto da mitificação da técnica (Freire, 1983).

Como queria Freire, "A escola que queremos é aquela em que em vez de adaptar o educando ao mundo dado, procura inquietá-lo para que perceba o mundo dando-se, o qual pode ser mudado, transformado, reinventado" (1983, p.24).

Para Lévy (2003), é necessário forjar instrumentos - conceitos, métodos, técnicas -, que tornem sensível, mensurável, organizável, em suma, praticável o progresso em direção a uma economia do humano. Tecnologias sociais não podem desprezar o cabedal prévio de uma comunidade, quando se apresentam como uma engenharia de laços sociais.

Gadotti (2000) destaca o papel das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educativos contemporâneos, ao afirmar que "com o rápido crescimento e a evolução tecnológica da *Web*, a educação a distância baseada na Internet está sendo considerada como importante e apropriado espaço de formação para resolver demandas educacionais que os sistemas tradicionais de ensino têm dificuldades de atender. Como consequência, todas as instituições que se dedicam à educação deverão iniciar movimentos para oferecer cursos pela *Web* nas suas áreas de competência" (Gadotti, 2000, p.231).

Considerações Finais

Este trabalho apresentou uma reflexão a partir de leituras que compõem o tema das tecnologias sociais, em sua contextualização dentro da práxis educativa, propondo que ele seja considerado como problema de pesquisa de ampla perspectiva, a ser estudado por outros autores e pesquisadores.

Apontou-se, como desdobramento previsto para tais pesquisas, que o uso de tecnologias sociais no âmbito comunitário poderá trazer benefícios para as comunidades aprendentes, num patamar bastante interessante. Sugere-se que se pesquise as alterações epistemológicas que a tecnologia moderna oferece, quais sejam, o emprego criativo e o desenvolvimento de novas tecnologias de suporte aos processos de aprendizagem participativa, colaborativa e inventiva, dentro da lógica educativa social e comunitária, e do conceito de práxis educativa.

Propôs-se, também, um marco referencial sobre tecnologias sociais de aplicação educativa, por meio de conceituação própria, baseada em amplo levantamento da literatura, a partir de autores de referência na área. Esse marco poderá não só proporcionar um mapeamento das iniciativas de tecnologias sociais em qualquer área, mas também apontar os indicadores para a avaliação do tema, por meio de trabalhos a serem conduzidos por pesquisadores interessados no tema e na problemática.

Referências

- Althusser, L. *Análise crítica da teoria marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- Aristóteles (384-322 a.C.). *Ética a nicômaco*. 2.ed. São Paulo: Edipro, 2007.
- Baumgarten, M. Tecnologia. In: Cattani, A.; Holzmann, L. (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- Bava, S.C. Tecnologias sociais e políticas públicas. In: Fundação Banco do Brasil. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p.103-116.
- Dagnino, R.; Brandão, F.C.; Novaes, H.T. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: Fundação Banco do Brasil. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p.15-64.
- Dagnino, R.P. *Tecnologias sociais: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: Unicamp, 2009.
- Freire, P. *Educação e mudança*. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gadotti, M. O IPF e o legado de Paulo Freire. *Revista de Ciências da Educação*, ano 2, n.3, p.231-241, 2000.
- Gramsci, A. *Introdução à filosofia da práxis*. Lisboa: Antídoto, 1978.
- Lévy, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- Litwin, E. (Org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Martins, M.F. Práxis e "catarsis" como referências valiativas das ações educacionais das ONG's, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação*, v.16, n.3, p.533-558, 2011.
- Marx, K., Engels, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- Pedreira, J.; Lassance Junior, A. Tecnologias sociais e políticas públicas. In: Fundação Banco do Brasil. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p.65-82.
- Pickler, M.E.V.; Soffner, R.K. Educação sociocomunitária na cibercultura: a virtualização do saber e a utilização das tecnologias da inteligência na práxis educativa. *Revista de Ciências da Educação*, n.24, p.533-550, 2011.
- Pinto, A.V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- Rodrigues, I.; Barbieri, J.C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração Pública*, v.42, n.6, p.1069-94, 2008.
- Sancho, J.M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Vázquez, A.S. *Filosofia da praxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 30/10/2012, reapresentado em 1/12/2013 e aprovado em 19/2/2014.

Técnica *Delphi*: metodologia para pesquisas em educação no Brasil

Delphi technique: Research methodology for education in Brazil

Marcelo Moreira Antunes¹

Resumo

Pesquisas científicas realizadas na área da educação contam com diversos métodos de coleta de dados, dentre os quais a Técnica *Delphi*. O objetivo deste estudo é apontar a aplicabilidade da Técnica *Delphi* na educação e seus possíveis campos de intervenção. Realizou-se uma busca, por artigos publicados entre 1990 e 2011, nas plataformas *Scielo* e *Scopus*, utilizando-se os termos *Delphi* e *Delfos*. Foram encontrados 452 artigos que utilizavam a Técnica *Delphi* como ferramenta metodológica, dos quais 19 atenderam aos critérios de seleção. Esses artigos foram classificados em três categorias de análise: Avaliação de Curso, Planejamento Educacional e Políticas Educacionais. Os resultados indicam a necessidade de avanços em estudos na área de Políticas Educacionais. Apontam ainda que a Técnica *Delphi* é facilmente aplicável em pesquisas na área da educação, com resultados muito positivos.

Palavras-chave: Consenso. Métodos de pesquisa. Técnica *Delphi*.

Abstract

Scientific research conducted in the field of education has different methods for data collection, such as the Delphi Technique. The aim of this study is to point out the applicability of the Delphi Technique in education and its possible areas of intervention. We conducted a literature search in Scielo and Scopus of studies published from 1990 to 2011 using the keywords Delphi and Delfos. We found a total of 452 articles that used the Delphi technique as the methodological tool, of which 19 met the selection criteria. These articles were classified into three categories of analysis: Course Evaluation, Educational Planning, and Educational Policy. The results indicate the need for further research in the field of Educational Policy. They also indicate that the Delphi technique is an easily applicable method in educational research with extremely positive results.

Keywords: Consensus. Research methods. Delphi technique.

¹ Professor Doutor, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Av. Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo, 13083-851, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <antunesmm@gmail.com>.

Introdução

O método *Delphi*, amplamente conhecido em processos de avaliação da realidade contextual e na construção de consenso para planejamento estratégico, constitui uma ferramenta metodológica aplicável em situações decisórias e diagnósticas. Conhecido também como Técnica *Delphi* ou Método Delfos, esse método de pesquisa tem amplo uso nas áreas das ciências da saúde e ciências humanas. Desse modo, sua aplicabilidade contempla também a área da educação em suas mais diversas demandas de pesquisa e de planejamento. Em estudos realizados no Brasil, utilizou-se o Método *Delphi* para a identificação de perfis profissionais, no estabelecimento de consenso sobre avaliação de cursos e sobre competências profissionais, entre outras temáticas, o que aponta a amplitude do uso desse método no campo da educação.

Para Thomas e Nelson (2002), esse método, que se caracteriza como *survey*, atende a uma série de necessidades no campo da pesquisa empírica. Sendo assim, o presente artigo pretende apresentar o Método *Delphi* como uma ferramenta útil no campo da pesquisa na área da educação, em temáticas como: planejamento estratégico; definição de competências e perfis profissionais; definição de conteúdos educacionais; planejamento de ações pedagógicas; identificação de demandas mercadológicas; e estabelecimento de critérios e métodos avaliativos. Apesar do pouco uso desse método no Brasil, ele é amplamente utilizado em países da América Latina, nos Estados Unidos da América, no Canadá, além da Europa e Ásia.

Métodos

Para a realização deste estudo, foi feita uma busca sistemática de artigos publicados no período de 1990 a 2011, por meio dos portais *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Scopus*, utilizando os termos *Delphi* e Delfos. Entretanto, somente artigos na área educacional foram considerados para a análise. Após a busca nesses dois portais, foram identificados 423

artigos que tratavam do termo *Delphi* ou Delfos, dos quais 19 atendiam ao critério de seleção. Com o intuito de analisar os artigos selecionados, adotou-se o método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

O método *Delphi*

Para Thomas e Nelson (2002), o Método *Delphi* se caracteriza como uma forma de encontrar consenso entre especialistas sobre pontos relevantes da sua realidade e de contextos correlatos.

Linstone e Turoff (1975) afirmam que a Técnica *Delphi* foi usada primeiramente nos Estados Unidos da América, no início da década de 1950, sob o nome *Project Delphi*, desenvolvido pela *Rand Company*, patrocinadora da Força Aérea Americana. O estudo tinha o objetivo de gerar consenso entre especialistas da área militar sobre a temática da defesa nacional. Durante aquela década, a técnica foi desenvolvida predominantemente em projetos industriais e militares, e, na década seguinte, passou a ser amplamente utilizada, a ponto de contabilizar uma centena de aplicações em 1969, atingindo um crescimento exponencial em 1974. O sucesso de sua aplicabilidade pode ser atribuído à característica do método que se destina à estruturação de processos de comunicação entre indivíduos e grupos. Este processo permite também que um grupo de indivíduos seja conduzido a estabelecer consenso acerca de um problema complexo.

Segundo Linstone e Turoff (1975), para a comunicação estruturada ser efetivada são necessários alguns fatores: algum *feedback* dos indivíduos envolvidos com informações e conhecimentos; algum acesso aos julgamentos e visões dos grupos envolvidos; alguma oportunidade para a revisão das visões individuais; e algum grau de anonimato das respostas individuais. Assim, podem-se descobrir os acordos estabelecidos sobre quais procedimentos são próprios, adequados, melhores e/ou úteis, concluídos pela aplicação dos vários aspectos específicos do *Delphi*.

Na percepção de Linstone e Turoff (1975), a aplicação do Método *Delphi* pode ser realizada em

uma surpreendente variedade de áreas: economia, comércio e trabalho; ciência, tecnologia e processos de mudança; governo, leis e políticas; pesquisa; educação e treinamento; comunicação; cultura, família e comportamento; segurança internacional.

Com sua correta aplicação, podem-se alcançar os seguintes resultados: coletar dados correntes ou históricos não disponíveis ou comumente conhecidos; examinar o significado de dados históricos; avaliar a possibilidade de alocação de recursos; explorar as opções para planejamentos urbanos e regionais; elaborar planejamento de *campus* universitário e desenvolvimento de currículo; propor a junção de uma estrutura a um modelo; delinear prós e contras associados a uma potencial opção política; apontar o desenvolvimento causal das relações em uma economia complexa ou em um fenômeno social; diferenciar e esclarecer sobre as motivações humanas reais e perceptíveis; expor as prioridades dos valores pessoais e metas sociais (Linstone & Turoff, 1975; Clayton, 1997; Van Zolingen & Klaassen, 2003; Landeta, 2006; Hsu & Standford, 2007; Skulmoski *et al.*, 2007).

De acordo com Linstone e Turoff (1975), existem duas formas de *Delphi*: uma chamada de Exercício *Delphi* e a outra de Conferência *Delphi*. A mais usual é o Exercício *Delphi* ou a que utiliza 'papel e caneta', em que um monitor ou pesquisador desenvolve um questionário e o aplica a um grupo de informantes. De posse das respostas, o pesquisador sumariza-as e confecciona um novo questionário, o qual será aplicado ao mesmo grupo inicial de informantes. Estes têm a oportunidade de reavaliar as respostas anteriores, com base nas avaliações do grupo de informantes ao qual pertencem. Cada fase de resposta do questionário é chamada de *round*, podendo haver diversos *rounds* até o alcance do resultado desejado. Essa forma é chamada também de *Delphi* convencional.

A segunda forma, chamada de Conferência *Delphi*, é mais moderna e utiliza um sistema de comunicação informatizado e o computador programado para substituir o monitor ou pesquisador no processo de compilação das respostas. Esse

incremento tecnológico proporcionou a vantagem de eliminar os atrasos originados pela sumarização das respostas entre os *rounds* do *Delphi*, de modo a transformar o processo em um sistema de comunicação em tempo real. Entretanto, isso necessita que as características de comunicação sejam previamente estabelecidas e, para isso, utiliza-se o *Delphi* convencional.

Em ambas as formas, a aplicação divide-se em quatro fases distintas. A primeira fase é de exploração do tema, quando a contribuição individual adiciona informações sobre o que é pertinente ao debate. A segunda fase é o processo de entendimento sobre a extensão dos pontos de vista do grupo acerca dos resultados pretendidos, quando se estabelecem acordos e desacordos sobre o entendimento dos termos, tais como 'importância', 'desejável' e 'exequível'. Na terceira fase, são explorados os desacordos significativos que foram identificados, colocando-se em destaque as razões para essas diferenças e como elas podem evoluir. A última fase, a evolução final, ocorre quando as informações previamente coletadas e que foram inicialmente analisadas fornecem *feedback* para as considerações finais (Linstone & Turoff, 1975).

Essas quatro fases são distribuídas entre os *rounds* que compõem o estudo. Linstone e Turoff (1975) apontam a utilização de três a cinco *rounds*, sendo que o maior número de estudos utiliza de três e quatro *rounds*. De outra parte, porém, esses autores apontam um grande estudo *Delphi*, desenvolvido em apenas dois *rounds* – uma pesquisa patrocinada pelo Conselho Coordenador Nacional de Educação sobre Drogas dos Estados Unidos da América, que teve como objetivo a exploração, a análise e a proposta de políticas públicas para o abuso no uso de drogas no país. A pesquisa, iniciada em 1973 e publicada no ano seguinte, demonstra a possibilidade da utilização de dois *rounds* em estudos *Delphi*, diferentemente dos mais utilizados. Linstone e Turoff (1975) afirmam que essa forma de abordar o método ajuda a reduzir o número de *rounds* e, com isso, possibilita a redução do tempo necessário à sua realização. Essa forma de uso do *Delphi* torna-se exequível quando o grau de especialização alcançado no primeiro *round* é alto. A

possibilidade de se utilizar dois *rounds* é também apoiada por Afonso (1992), quando afirma que o número de *rounds* sucessivos pode variar de dois a cinco.

Resumindo, o Método *Delphi* baseia-se na seleção de um grupo de informantes socializados com o tema ou com o contexto a ser investigado, ao qual se aplica um questionário, com características exploratórias, montado de forma a colher informações preliminares que serão analisadas, definindo o primeiro *round*. A partir dos questionários respondidos e analisados no primeiro *round*, gera-se um segundo questionário, que retorna para que os informantes originais respondam as novas questões, constituindo assim o segundo *round*. Os *rounds* se repetem até que o consenso seja alcançado.

Segundo Afonso (1992, p.9), o Método *Delphi* se concretiza como uma excelente ferramenta para estudos na área da educação e da educação física, quando afirma que:

[...] diversas experiências e aplicações da Técnica *Delphi* vêm ratificando a sua adequação e utilização para o planejamento a longo prazo, e para o estabelecimento da opinião de consenso entre os respondentes. Atualmente ela é reconhecida como um dos melhores instrumentos de previsão qualitativa, com aplicação nas mais diferentes áreas de conhecimento, incluindo a educação e a Educação Física.

Ali (2005) corrobora a afirmativa de que o caráter qualitativo das atuais pesquisas demonstra a efetividade do Método *Delphi* como um método que

busca esclarecer pontos específicos de forma não apenas quantitativa.

Cabe ressaltar a validade e a aplicabilidade do método por diversos pesquisadores da área esportiva e pedagógica nas últimas décadas como afirmam alguns autores (Linstone & Turoff, 1975; Nahas, 1988, Afonso, 1992; Cardoso, 1992; Smith & Simpson, 1995; Clayton, 1997; Nascimento, 1999). Podem-se citar, ainda, publicações mais recentes que reforçam essa validade e aplicabilidade na área, (Nascimento, 1999; Saeta *et al.*, 2003; Hanashiro *et al.*, 2003; Nascimento *et al.*, 2005; Olarte, 2006).

O método *Delphi* aplicado em estudos na área da educação

Diversos termos foram encontrados para a denominação da Técnica *Delphi* nos artigos estudados, como: Método *Delphi*, Técnica *Delphi*, Estudo *Delphi*, Técnica Delfos e Conferência *Delphi*. De forma geral, a literatura aponta essas possibilidades de uso terminológico, podendo-se até utilizar um tipo de técnica *Delphi* específico, como é o caso da Conferência *Delphi*. Porém, em todos os casos, há a presença do rigor metodológico quanto ao uso da técnica.

Após a análise dos 19 artigos selecionados dentre os 423 que se relacionam com o uso do Método *Delphi*, foi possível encontrar três categorias na área da educação: Avaliação de curso, Planejamento educacional e Políticas educacionais. A seguir serão apresentadas as características dos artigos agrupados em cada categoria. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos artigos analisados no que se refere à cronologia e à categoria de classificação.

Tabela 1. Distribuição e classificação dos artigos analisados.

Categoria	Ano												Total
	1995	1997	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2010	2011	2012	
Avaliação de curso	-	-	-	1	2	-	-	1	-	2	1	-	7
Planejamento educacional	1	-	1	1	-	2	1	-	1	-	-	1	8
Políticas educacionais	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	4
Total	1	1	1	2	2	2	1	1	3	2	1	2	19

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2012.

Como se pode perceber, a categoria que apresenta menos ocorrência de estudos foi a de Políticas educacionais. O estabelecimento de políticas educacionais, seja na esfera pública ou na esfera privada, constitui um passo adiante e importante para ações de diagnóstico e planejamento. Desse modo, o que se pode perceber é que os processos de diagnóstico e planejamento na área da educação não estão encontrando o desfecho adequado, pois as políticas não estão sendo definidas, implementadas nem avaliadas de forma explícita que permita aferir a sua qualidade. Por outro lado, o Planejamento educacional e a Avaliação de curso destacam-se com as maiores ocorrências de estudos, respectivamente. A seguir, apresentam-se os artigos estudados agrupados em suas respectivas categorias de análise.

Avaliação de curso

Na categoria Avaliação de curso, são enquadrados estudos de caráter amplo ou específico, como: Estudos de problemas de programas educacionais; Avaliação curricular; Avaliação do ensino superior; Identificação de perfil profissional; e Avaliação de programas educacionais. Foram classificados nessa categoria sete artigos.

Población e Noronha (2002) objetivou identificar o perfil de doutores/docentes de programas de pós-graduação no que se refere a sua produção literária. O estudo *Delphi* do tipo conferência foi utilizado para a identificação do perfil produtivo de doutores/docentes de programas de pós-graduação em ciência da informação no Brasil, além de identificar as suas tendências produtivas nas respectivas linhas de pesquisa.

No estudo de Garavalia e Gredler (2004), a técnica *Delphi* foi usada para identificar problemas em programas educacionais, utilizando como informantes os próprios estudantes.

Já a pesquisa de Williams *et al.* (2004) buscou identificar as limitações dos *softwares* educacionais no uso com estudantes e as opiniões dos professores sobre como torná-los mais eficazes. O estudo contou

com a participação de 37 professores de escolas dos três níveis educacionais que usavam computador em aula, além de 21 especialistas em tecnologias educacionais dos Estados Unidos da América. O *Delphi* foi realizado em duas rodadas apenas.

Vieira *et al.* (2007) avaliaram a instalação de uma disciplina de saúde no curso de medicina em uma perspectiva transcurricular e interdepartamental. A avaliação da disciplina foi realizada por alunos, por meio de uma escala *Likert*. Não há detalhamento sobre o método *Delphi*, apesar de os autores indicarem o seu uso.

León e Huerta (2010) avaliaram o desempenho acadêmico de professores universitários. O estudo foi desenvolvido no sentido de se construir um quadro de planejamento e avaliação acadêmica dos professores. Foi aplicada a técnica *Delphi* para a construção e a validação de instrumentos avaliativos do trabalho acadêmico dos docentes da Universidade do Centro Regional de Veraguas, da Universidade Tecnológica do Panamá.

Antunes *et al.* (2010) objetivaram identificar os aspectos que interferiam na qualidade do processo de formação acadêmico-profissional de um curso de graduação em educação física da cidade do Rio de Janeiro. Utilizou-se a Técnica *Delphi* em duas rodadas para estabelecer consenso, entre os alunos, sobre os indicadores que deveriam ser avaliados em um curso de graduação. Participaram do estudo 68 alunos de diferentes períodos letivos. Ao fim, construiu-se um instrumento consensual para a avaliação do curso, que foi aplicado em 407 alunos do curso a ser avaliado.

Riquelme *et al.* (2011) tiveram como objetivo avaliar o curso de medicina e seu portfólio. Para isso, utilizaram o *Delphi* em três rodadas, com a participação de estudantes e professores que desenvolveram e validaram um instrumento de avaliação do portfólio do curso de graduação em medicina.

Assim, na categoria Avaliação de curso, predominam estudos centrados na avaliação de docentes e na avaliação de oferta de disciplinas, com dois artigos para cada tema, enquanto a avaliação de

programa educacional e a avaliação de curso superior apresentaram um artigo cada qual. Nota-se que a avaliação de professores é uma tônica nos processos avaliativos, e que a oferta de disciplinas também ocupa papel de destaque.

Planejamento educacional

Os artigos sobre Planejamento educacional compreendem temáticas que englobam: Planejamento de políticas para o ensino e aprendizagem; Avaliação de ferramentas educacionais; Identificação de perspectivas e motivação de estudantes; Definição de competências necessárias aos profissionais de educação; Identificação de demandas e planejamento de pesquisas; Projeção de expectativas sobre demandas do futuro; e Estudo de relações profissionais em ambiente educacional. Foram encontrados nove artigos nessa categoria.

Smith e Simpson (1995) buscaram validar as competências de professores de curso superior. Por meio da Técnica *Delphi*, os autores utilizaram a opinião de especialistas nacionais, que selecionaram 27 competências consideradas importantes para os membros das faculdades em que lecionam. O estudo utilizou a Técnica *Delphi* em duas rodadas.

Já o estudo de Rockwell *et al.* (2000) visou a identificação e o estabelecimento de prioridades na área da educação à distância, em um estado do meio-oeste americano. Três grupos de professores de educação à distância participaram do estudo, realizado em três rodadas.

Morales e Barrera (2002) objetivaram estabelecer um constructo teórico para fundamentar políticas de ensino e aprendizagem da língua escrita para surdos. Utilizaram-se dois métodos para a realização do estudo. Foi utilizado o método *Delphi*, com um grupo de 50 pessoas, tanto surdas quanto ouvintes, membros da comunidade escolar. O método *Delphi* foi realizado em duas rodadas, após o uso do Grupo Nominal para estabelecer o instrumento inicial.

C. Pollard e R. Pollard (2005) objetivaram identificar as pesquisas necessárias na área das

tecnologias educacionais. Trinta especialistas em tecnologia educacional participaram do estudo *Delphi*, realizado via internet, para estudar as pesquisas necessárias na área das tecnologias educacionais nos cinco anos seguintes, fazendo uma previsão de demandas e estratégias a serem implementadas pelos departamentos de pesquisa.

Koster *et al.* (2005) visaram a identificar as competências necessárias a educadores. O estudo realizou um *Delphi* em três rodadas, envolvendo 400 respondentes. Ao final identificaram-se as competências que educadores devem possuir para o exercício profissional em suas instituições.

Gallardo (2006) estabeleceu consenso sobre as condutas e atitudes que geram sentimento de confiabilidade profissional entre professores universitários. O grupo foi composto por 38 professores universitários, que compuseram quatro grupos *Delphi*, para eleger as condutas e atitudes que geram confiabilidade interpessoal e compará-las com as cinco dimensões de confiabilidade. O estudo se desenvolveu em quatro rodadas do método *Delphi*. O método possibilitou o surgimento de aspectos não esperados.

Roberts (2008) identificou como se podem incentivar os estudantes a participar de grupos de estudo, discussão e pesquisa. O estudo utilizou a Técnica *Delphi* para identificar pontos positivos que incentivariam os estudantes a participar de tais grupos. Utilizaram-se quatro grupos de estudantes para a realização do estudo em três rodadas.

Costa (2012) apresentou um cenário futuro para as bibliotecas até o ano de 2018. O estudo foi realizado aplicando-se o método *Delphi* com especialistas de diversos níveis funcionais envolvidos com bibliotecas, para o estabelecimento de consenso sobre as novas demandas das bibliotecas para os próximos anos e frente às novas tecnologias. O método *Delphi* foi realizado em quatro rodadas.

Os estudos em Planejamento educacional se caracterizaram pela distribuição temática da seguinte forma: três artigos sobre perfil profissional, três artigos sobre demandas e tendências, um estudo sobre ações motivacionais, e um sobre estabelecimento de

fundamentos teóricos para futuras ações. Aqui é fortemente priorizada a identificação de perfis profissionais baseados em comportamentos interpessoais e competências. Por outro lado, estudos sobre previsões, demandas e tendências apresentam igual importância.

Políticas educacionais

No que se refere aos artigos classificados como Políticas educacionais, foram encontrados estudos sobre Políticas educacionais e tomadas de decisões, Avaliação de políticas educacionais e Programas de avaliação educacional. Encontraram-se quatro artigos inseridos nessa categoria.

Clayton (1997) realizou uma revisão sistemática sobre a Técnica *Delphi*, apresentando a técnica *Delphi* como uma ferramenta importante para a tomada de decisão em questões de planejamento educacional e políticas educacionais.

Hung *et al.* (2008a) buscaram avaliar o programa de avaliação educacional nacional, as necessidades de treinamento dos professores e os problemas encontrados no sistema educacional de países do Pacífico Asiático.

Hung *et al.* (2008b) levantaram as percepções sobre os desafios dos programas de avaliação educacional dos países do Pacífico Asiático. O estudo foi realizado com especialistas de diversos países, em três rodadas, para a verificação do consenso sobre os desafios dos programas de avaliação educacional desses países.

Hung *et al.* (2012) identificaram a situação do treinamento de avaliadores educacionais e o que deve se constituir como meta a ser alcançada nesses treinamentos. O estudo utilizou um banco de dados já existente, gerado pelo método *Delphi*, e analisou as demandas existentes quanto ao treinamento de avaliadores educacionais, a partir de novas coletas de dados, verificando o *status quo* e as metas a serem alcançadas.

Os estudos sobre Políticas educacionais foram centrados em pesquisas sobre processos avaliativos,

desenhando um contorno de controle e fiscalização estatal sobre a educação.

Os artigos analisados apontam a maior ocorrência de estudos na área do planejamento e avaliação de cursos. Percebe-se ainda que poucos estudos que utilizam a Técnica *Delphi* foram realizados no Brasil, sendo apenas quatro identificados no presente estudo. Estudos realizados nos Estados Unidos da América, na Ásia e na América Latina são os destaques da amostra analisada. Isso indica a grande possibilidade, ainda pouco explorada, de realização de estudos utilizando a Técnica *Delphi* na área da educação no Brasil.

O que se pode aferir é que a Técnica *Delphi* se estabelece como ferramenta eficiente nas pesquisas científicas em educação. Seus campos de maior atuação são o de avaliação de curso, de planejamento em educação e de políticas educacionais, o que não exclui o seu uso em outros campos. Corroboram essa afirmação Linstone e Turoff (1975), Afonso (1992), Clayton (1997), Saeta *et al.* (2003), Van Zolingen *et al.* (2003), Landeta (2006), Hsu e Standford (2007) e Skulmoski *et al.* (2007).

Considerações Finais

O desafio de realizar pesquisas na área educacional sempre se apresenta com diversas facetas, uma das quais é a questão do método a ser empregado. Dentre os métodos utilizados em pesquisas na área, destaca-se a Técnica *Delphi*, que auxilia pesquisadores a encontrar respostas para diversas demandas exploratórias e decisórias. Um dos objetivos centrais dessa técnica é encontrar consenso entre especialistas acerca de diferentes questões.

Este método permite estudar, dentro do campo da educação, diferentes aspectos, como: criação e validação de instrumentos de coleta de dados; identificação de perfis profissionais; identificação de demandas, necessidades e tendências no campo educacional; e avaliação de cursos, currículos e sistemas avaliativos. É uma ferramenta valiosa para estudos de avaliação, de planejamento e de elaboração

de políticas educacionais. Por certo, são dimensões fundamentais para o desenvolvimento da educação em qualquer nível, estrutura ou sociedade.

Neste estudo, foram identificadas diversas pesquisas que, atendendo aos critérios de busca e seleção, inserem-se nas dimensões acima citadas. Dezenove estudos utilizaram-se da ferramenta *Delphi*, encontrando rumos consensuais para o desenvolvimento de diagnósticos, planejamentos e políticas no campo educacional.

Percebeu-se, na análise desses artigos, que a categoria com maior destaque foi a de Planejamento educacional, seguida de Avaliação de cursos e de Políticas educacionais, esta última com poucos estudos, nenhum deles realizado no Brasil. O recorte temporal que se estabeleceu para a coleta de dados foi da década de 1990 até a atual, com o primeiro artigo encontrado na área da educação tendo sido publicado em 1995. Desse modo, em se tratando de apenas 19 artigos encontrados dentro dos parâmetros estabelecidos, percebe-se que há ainda muito espaço para o uso desse método em pesquisas em educação no Brasil, pois apenas quatro deles foram realizados em solo nacional.

Estudos no campo da formação de professores e de políticas públicas são os que teriam grandes ganhos por serem temáticas que devem ser norteadas por diagnóstico a partir da interlocução de especialistas e de planejamentos bem estruturados em previsões de tendências de demandas educacionais. Assim, por ser uma ferramenta apontada, por diversos autores, como excelente em estudos educacionais, pode-se ampliar o seu uso a fim de se estabelecerem consensos entre professores, alunos, administradores e governantes acerca das diversas e urgentes questões emergentes da educação brasileira.

Referências

- Afonso, M.R. *Aspectos interferentes na qualidade dos programas de mestrado em Educação Física no Brasil: um estudo descritivo*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.
- Ali, A. K. Using the Delphi technique to search for empirical measure of local planning agency power. *The Qualitative Report*, v.10, n.4, p.718-744, 2005.
- Antunes, M.M.; Polito, M.D.; Resende, H.G. Aspectos interferentes na qualidade do curso de Educação Física na ótica do corpo discente. *Avaliação*, v.15, n.2, p.163-182, 2010.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Cardoso, E.R. *Competências básicas necessárias a jogadores de meio de campo atuantes em equipes na categoria de profissionais: uma aplicação da técnica Delphos*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.
- Clayton, M.J. Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, v.17, n.4, p.373-386, 1997.
- Costa, M.M. As bibliotecas brasileiras em 2018: resultados da técnica de delfos. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.17, n.1, p.74-93, 2012.
- Gallardo, R.Y. Los componentes de la confiabilidad en las relaciones interpersonales entre profesores universitarios. *Estudios Pedagógicos*, v.32, n.1, p.77-90, 2006.
- Garavalia, L.; Gredler, M. Teaching evaluation through modeling: Using the Delphi technique to assess problems in academic programs. *The American Journal of Evaluation*, v.25, n.3, p.375-380, 2004.
- Hanashiro, D.M.M.; Nassif, V.M.J.; Teixeira, M.L.M. O papel dos profissionais de recursos humanos na universidade compartilhado pelos diferentes Stakeholders: revelando as competências docentes. *FACEF Pesquisa*, v.6, n.3, p.63-77, 2003.
- Hsu, C.C.; Standford, B.A. The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v.12, n.10, p.1-8, 2007.
- Hung, H.L.; Altschuld, J.W.; Lee, Y.F. Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, v.31, n.2, p.191-198, 2008a.
- Hung, H.L.; Altschuld, J.W.; Lee, Y.F. Practices and challenges in educational program evaluation in the Asia-Pacific region: Results of a Delphi study. *Evaluation and Program Planning*, v.31, n.4, p.368-375, 2008b.
- Hung, H.L.; Altschuld, J.W.; Lee, Y.F. Exploring training needs of educational program evaluators in the Asia-Pacific region. *Evaluation and Program Planning*, v.35, n.4, p.501-507, 2012.
- Koster, B. et al. Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, v.21, n.2, p.157-176, 2005.
- Landeta, J. Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, v.73, n.5, p.467-482, 2006.

- León, A.T.; Huerta, J.M. Cuadro de mando integral para el diseño y validación de instrumentos para valorar el desempeño académico de docentes. *Avaliação*, v.15, n.1, p.57-72, 2010.
- Linstone, H.A.; Turoff, M. (Ed.). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.
- Nahas, M.V. *O futuro da pós-graduação em educação física no Brasil: um estudo Delphi*. Florianópolis: UFSC, 1988. (Relatório de Pesquisa).
- Morales, A.M; Barrera, L.F. Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita em sordos. *Investigación Y Postgrado*, v.17, n.2, p.83-111, 2002.
- Nascimento, J.V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. *Revista Paulista de Educação Física*, v.13, n.1, p.5-21, 1999.
- Nascimento, J.V.; Nahas, M.V.; Mendes, E.H. Avaliação da formação inicial em Educação Física na UFSC: um estudo Delphi. In: Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte 2., 2005, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2005.
- Olarte, C.E.V. *Plan local del deporte, la recreación y la educación física del municipio de santiago de cali: deporte en las metrópolis del siglo XXI*. Cali: SFB, 2006.
- Población, D.A.; Noronha, D.P. Produção das literaturas "branca" e "cinzenta" pelos docentes/doutores dos programas de pós-graduação em ciência da informação no Brasil. *Ciência da Informação*, v.31, n.2, p.98-106, 2002.
- Pollard, C.; Pollard, R. Research priorities in educational technology: A Delphi study. *Journal of Research on Technology in Education*, v.37, n.2, p.147-160, 2005.
- Riquelme, A. et al. Desarrollo y validación de encuesta de percepción del portafolio en estudiantes de medicina de pregrado. *Revista de Medicina do Chile*, v.139, n.1, p.45-53, 2011.
- Roberts, S. Using practitioner research to investigate the role of the teacher in encouraging student interaction within group work. *Nurse Education Today*, v.28, n.1, p.85-92, 2008.
- Rockwell, K.; Furgason, J.; Marx, D.B. Research and evaluation Needs for distance education: A Delphi study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v.3, n.3, p.1-11, 2000. Available from: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall33/rockwell33.html>>. Cited: 23 Apr. 2012.
- Saeta, B.R.P.; Popadiuk, S.; Teixeira, M.L.M. Avaliação de serviços educacionais no ensino superior: o ponto de vista de alunos regulares e vestibulandos portadores de deficiência. *Organização e Sociedade*, v.10, n.27, p.27-39, 2003.
- Skulmoski, G.J.; Hartman, F.T.; Krahn, J. The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, v.6, n.1, p.1-21, 2007.
- Smith, K.S.; Simpson, R.D. Validating teaching competencies for faculty members in higher education: A national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, v.19, n.3, p.223-234, 1995.
- Thomas, J.R.; Nelson, J.K. *Métodos de pesquisa em educação física*, 3.ed. São Paulo: Artmed, 2002.
- Van Zolingen, S.J.; Klaassen, C.A. Selection processes in a Delphi study about key qualifications in senior secondary vocational education. *Technological Forecasting & Social Change*, v.70, n.4, p.317-340, 2003.
- Vieira, J.E. et al. Instalação da disciplina de atenção básica em saúde na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (2003-2006). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.31, n.2, p.236-244, 2007.
- Williams, D.L.; Boone, R.; Kingsley, K.V. Teacher beliefs about educational software: A Delphi study. *Journal of Research on Technology in Education*, v.36, n.3, p.213-229, 2004.

Recebido em 23/10/2012, reapresentado em 1/1/2014 e aprovado em 6/3/2014.

Instruções aos Autores

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, pela Comissão Editorial da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

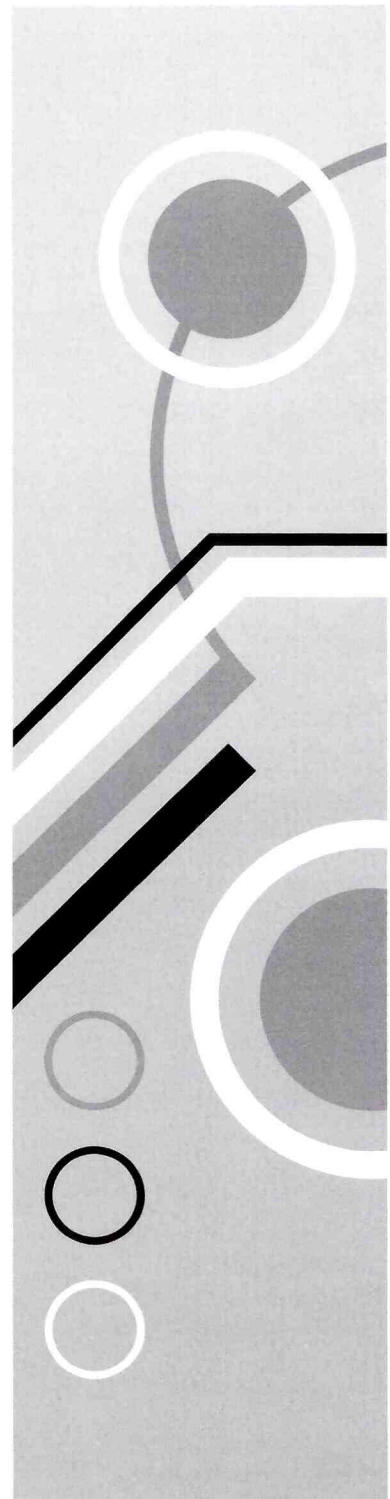
Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 60% de artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

Resenhas: devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Os manuscritos submetidos, quando derivados de estudos que envolvem seres humanos, devem obrigatoriamente ter sido aprovados por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizam as diretrizes e normas da Resolução 196/96. Os autores



deverão inserir a cópia digitalizada da declaração de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Ao reproduzir no manuscrito material previamente publicado (incluindo textos, gráficos, tabelas, figuras ou quaisquer outros materiais), a legislação cabível de direitos autorais deverá ser respeitada e a fonte citada.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.

Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Envio de manuscritos

Todos os artigos devem ser submetidos de forma eletrônica pela página do Portal de Periódicos Científicos da PUC-Campinas <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>, cujos passos são os seguintes:

a) Acessar o site <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>.

b) Escolher “Revista de Educação PUC-Campinas”.

c) Clicar em “Acessar a Revista”.

d) Já na página da Revista, entrar em “Acesso”.

e) Se for o primeiro acesso, preencher os dados pessoais no item “Cadastro”. Se já estiver cadastrado, basta preencher *login* e senha.

f) Para submeter trabalhos, siga as demais instruções do próprio sistema.

Manuscritos enviados por correio convencional, *fax*, *e-mail* ou qualquer outra forma de envio não serão apreciados pelos editores.

Apresentação dos manuscritos

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows* similar ou superior a versão 93-2003, em fonte *Arial* 11, espaço entrelinhas 1,5, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo.

No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;

b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por afiliação institucional. Não abreviar os prenomes.

c) Todos os dados da titulação e afiliação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.

d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;

e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.

f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Versão reformulada por indicação de parecerista:** a versão reformulada deverá ser encaminhada via site <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>. **O(s) autor(es) deverá(ão) enviar apenas a última versão do trabalho.** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando

quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem**. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 500 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw X5, Adobe, Photoshop CS6 SPSS v.10.0*), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúscula (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história" (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Capítulo de Livro

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoffi, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: Eduniso, 2008. p.169-182.

Artigo

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Dou-

torado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem **estar em fonte 10, alinhadas** à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

URL: <http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by the Editorial Board of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The articles submitted for publication must be original in electronic, and they may not be simultaneously submitted to another journal for assessment. The journal accepts articles for publication in Portuguese, Spanish, or English in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 60% coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal.

The editorial process will only begin if the manuscripts meet the requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

The manuscripts submitted when derived from studies involving humans, are required to have been approved by the Research Ethics Committee, as advocated in the guidelines and rules of Resolution 196/96. The authors should insert the scanned copy of the declaration of approval of the Research Ethics Committee.

Applicable copyright laws should be observed when previously published materials (texts, graphs, tables, figuras or any other materials) are reproduced in the manuscript, including citation of the original source.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript submission

All articles must be submitted in electronic format at the Portal of Scientific Journals of *PUC-Campinas* at <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>, through the following steps:

- a) Access the site <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>
- b) Choose "*Revista de Educação PUC-Campinas*".
- c) Click on "Access the Journal".
- d) Once on the Journal's page, click on "Access."
- e) If this is your first visit, fill out your personal data in the item "Form". If you have already joined, just provide your login and password.
- f) To submit works, follow the instructions provided by the system.

Manuscripts sent by regular mail, fax, e-mail or other means will not be assessed by the editors.

Manuscript assessment

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the

manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format (doc), use Arial font size 11, 1,5 line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

- a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;
- b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;
- c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;
- d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;
- e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.
- f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **Reviewed version:** send the copies of the reviewed version to the site <www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>. **The author(s) must send only the last version of the work.** The changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing

the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs) that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 500 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw X5, Adobe, Photoshop CS6 SPSS V.10.0), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types

Book

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Book Chapter

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

URL: <http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Airton José dos Santos

Reitora: Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Orandí Mina Falsarella

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Sueli do Carmo Bettine

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ricardo Pannain

Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Me. Luís Arlindo Feriani Filho

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Me. Paulo Moacir G. Pozzebon

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Prof. Dr. Samuel Mendonça

Diretora da Faculdade de Educação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Revista de Educação PUC-Campinas

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Agência Namosca

Editoração eletrônica / DTP

Toque Final

Impressão / Printing

E-Color Editora e Gráfica

Tiragem / Edition

800

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

