

*interMeio*

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Célia Maria Silva Correa Oliveira**  
Reitora

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação

**João Ricardo Filgueiras Tognini**  
Vice-reitor

**Geraldo Vicente Martins**  
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

**interMeio**

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

**CÂMARA EDITORIAL**

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva – PRESIDENTE  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório  
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro  
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Maria Emilia Borges Daniel  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Mônica de Carvalho Magalhães Kassari  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Sonia da Cunha Urt

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Gizele de Souza – UFPR  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Maria Vieira Silva - UFU  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Soraia Napoleão Freitas – UFSM  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – UFPA  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto. Porto, Portugal  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda.  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultadde Documentación, Aulario Maria de Guzmán. Madrid, Espanha.  
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho. Braga, Portugal.  
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero - Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.

PARECERISTAS "AD HOC" Vol. 19, n. 37 e 38 (2013)

ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSORIO (UFMS)  
ALEXANDRA AYACH ANACHE (UFMS)  
EURIZE CALDAS PESSANHA (UFMS)  
FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA (UFMS)  
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES (UDESC)  
GEYSA SPTIZ ALCOFARO ABREU (UDESC)  
GIZELE DE SOUZA (UFPR)  
HELOÍSA FEICHAS (UFMG)  
LUCIANA REQUIÃO (UFF)  
LUCIANE WILKE GARBOSA (ABEM)  
LUIZ CARLOS NOVAES (UNIFESP)  
MAGALI KLÉBER DE OLIVEIRA (ABEM)  
MANOEL CAMARA RASSLAN (UFMS)

MARCIA DENISE PLETSCH (UFRRJ)  
MARCUS VINICIUS MEDEIROS PEREIRA (UFMS)  
MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ (UFMS)  
MARIA ADELIA MENEGAZZO (UFMS)  
MARINA EVARISTO WENCESLAU (UEMS)  
MAURINICE EVARISTO WENCESLAU (UFMS)  
REGINA TEREZA CESTARI (UCDB)  
RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO (UFPA)  
SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO (UFMS)  
TEREZA MENDES CASTRO (UFOP)  
TEREZINHA BELLANDA GALUCH (UEM)  
VERA LÚCIA GASPAR DA SILVA (UDESC)

*interMeio*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,  
Impressão e Acabamento

Editora UFMS

Tiragem

300 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: [www.intermeio.ufms.br](http://www.intermeio.ufms.br)

E-mail: [intermeio.cchs@ufms.br](mailto:intermeio.cchs@ufms.br)

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7617

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

## Sumário

---

DOSSIÊ PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DOCÊNCIA: uma análise centrada num olhar da avaliação externa de escolas Micaela Marques e José Augusto Pacheco	13
O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL, NA ESPANHA E NO MÉXICO: um estudo comparado a partir da pesquisa TALIS (OCDE - 2009) Rose Meri Trojan e Robson Sipraki	26
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: fragilidades Alda Junqueira Marin e Luciana Maria Giovanni	52
O CURSO DE ADMINISTRADORES ESCOLARES DO IEUSP (1935-1938): a gênese do Curso de Pedagogia Viviane Lovatti Ferreira e Laurizete Ferragut Passos	69
VESTÍGIOS DA ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO (SANTA CATARINA, SÉCULO XX) Maria Aparecida Clemêncio	92
FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA ATENDER AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL Rosângela Gavioli Prieto, Simone Girardi R. Andrade e Raquel da Silva	102

POLÍTICA PÚBLICA, VIOLÊNCIA E ESCOLA PÚBLICA: a iniciativa do programa estadual de integração na segurança em escolas do estado do Rio de Janeiro Leandro Garcia Pinho e André Luiz Henriques de Carvalho	126
ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE Luani de Liz Souza e Celso João Carminati	140
A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA TELECURSO E O MONOPÓLIO DAS ORGANIZAÇÕES GLOBO NO ÂMBITO DO TELE-ENSINO NO BRASIL Renata Maldonado da Silva	154
TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA	181

Neste número convidamos o/a leitor/a para uma diversidade de textos que focalizam problemáticas educativas, ancoradas no requerimento de um exercício necessário de diálogo, de controvérsia e de debate, diante da atual agenda educativa.

Nesse sentido, iniciamos tal exercício pelas análises de **Micaela Marques e José Augusto Pacheco (IE/UMinho)**, organizadas no texto intitulado *PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DOCÊNCIA: uma análise centrada num olhar da avaliação externa de escolas*. Os autores por meio das análises teórica e documental, centradas nas duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados em 2010, no Porto, e, em 2012, em Minas Gerais e, da inventariação de estudos empíricos, levantam e colocam em discussão questões sobre a docência. Questões essas, que objetivam recentrar a discussão sobre um dos aspetos essenciais do sistema educativo. Na sequência encontramos em *O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL, NA ESPANHA E NO MÉXICO: UM ESTUDO COMPARADO A PARTIR DA PESQUISA TALIS (OECD-2009)*, análises construídas, particularmente, a partir de dados relativos ao Brasil, à Espanha e ao México. Tal estudo, da autoria de **Rose Meri Trojan e Robson Sipraki (UFPR)**, considera a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o problema consiste em saber até que ponto esse tipo de pesquisa contribui para

melhoria do desempenho dos professores. Ainda, pautados em estudos sobre a formação de professores, **Alda Junqueira Marin e Luciana Maria Giovanni (PUC/SP)** nos apresentam em *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: FRAGILIDADES*, questionamentos sobre a formação de professores para o início da escola fundamental, analisando as condições de formação de alunos concluintes de uma instituição privada de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. Neste lócus focalizam aspectos centrais da formação pedagógica desses alunos, ou seja, conhecimentos exibidos por eles sobre metodologias de ensino de alguns componentes curriculares obrigatórios e sobre aspectos da organização da escola. Já em *O CURSO DE ADMINISTRADORES ESCOLARES DO IEUSP (1935-1938): a gênese do Curso De Pedagogia*, **Viviane Lovatti Ferreira e Laurizete Ferragut Passos (PUC/SP)** partem da premissa de que as transformações econômicas e culturais pelas quais passou o país nas primeiras décadas do século XX teriam concebido a escola como a instituição responsável pelo desenvolvimento e progresso do país. A partir desta, elaboram uma contextualização histórica do curso de administradores escolares, oferecido pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) entre 1935 e 1938, fundamentadas na perspectiva da história do currículo. Ainda, no contexto da pesquisa histórica, **Maria Aparecida Clemêncio (UDESC)**, nos apresenta em *VESTÍGIOS DA ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO (SANTA CATARINA, SÉCULO XX)*, resultados preliminares de pesquisa que busca perceber vestígios da trajetória docente de professoras, mulheres afrodescendentes, no Estado de Santa Catarina no século XX, refletindo sobre o que e como populações desassistidas criam e/ou criaram mecanismos de inserção dentro de estruturas muitas vezes impermeáveis a sua participação. Adentrando o universo das políticas educacionais, **Rosângela Gavioli Prieto et alli (USP)** em *FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA ATENDER AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*, apresenta resultados de pesquisas sobre a política de educação especial com orientação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tal apresentação objetiva discutir o teor estratégico da formação continuada oferecida aos professores especializados, cotejando essa análise com as prerrogativas legais que preconizam a formação continuada como direito dos profissionais da educação e investimento para a melhoria da qualidade da educação escolar. Na continuidade das análises neste universo, **Leandro Garcia Pinho e André Luiz Henriques de Carvalho (LE-**

**EL-UENF)** em *POLÍTICA PÚBLICA, VIOLÊNCIA E ESCOLA PÚBLICA: a iniciativa do programa estadual de integração na segurança em escolas do estado do Rio de Janeiro*, nos incursionam por uma tentativa de compreensão da temática da violência, de maneira particular, a violência escolar, a partir de análise sobre o PROEIS (Programa Estadual de Integração na Segurança), que incorporou também escolas da rede estadual de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro voltando-se, segundo o próprio Governo, para a prevenção à violência no ambiente da escola. Em *ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE*, **Luani de Liz Souza e Celso João Carminati (UDESC)** apresentam e discutem as políticas de formação profissional dirigidas para a juventude brasileira, decorrentes da implantação do Projeto Escola de Fábrica, como parte das políticas de contenção da pobreza, a partir de metas estabelecidas pelo governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Finalizando, o exercício proposto neste Dossiê, qual seja, de diálogo, de controvérsia e de debate, diante da atual agenda educativa, **Renata Maldonado da Silva (UENF)** constrói em *A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA TELECURSO E O MONOPÓLIO DAS ORGANIZAÇÕES GLOBO NO ÂMBITO DO TELE-ENSINO NO BRASIL*, uma análise das transformações deste programa no âmbito do formato e do público-alvo ao longo dos últimos anos, assim como desvela as articulações que vêm sendo estabelecidas com o Estado Brasileiro e com as diferentes frações do empresariado. Destaca, ainda, a expansão do tele-ensino a partir da década de 1990, no decorrer do processo de reorganização do Estado brasileiro e as relações da Fundação Roberto Marinho com a Rede Globo de Televisão, que vem sendo um dos principais suportes ideológicos do projeto pedagógico empresarial das Organizações Globo.

Finalizando este número apresentamos os resumos das teses e dissertações defendidas no Programa no período de julho/dezembro de 2012.

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiany de Cassia Tavares Silva*  
Editora Científica da Revista InterMeio



Dossie

---

## Educação por Múltiplos Olhares II



# Produção Académica sobre Docência: Uma Análise Centrada num Olhar da Avaliação Externa de Escolas<sup>1</sup>

*Academic Production On Teaching:  
An Analysis In A Focused Look At The External Evaluation Of Schools*

---

**Micaela Marques**

Mestranda da Universidade do Minho, Braga,  
Portugal

**José A. Pacheco**

Docente do Instituto de Educação da Universi-  
dade do Minho, Braga, Portugal  
jpacheco@iep.uminho.pt

Com a profusão de colóquios nacionais e internacionais sobre educação, ditados pelas mais diversas razões, onde a questão da produtividade académica assume uma certa imperatividade, a formação de professores é uma das áreas mais abordadas.

Tendo como ponto de análise documental as duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados em 2010, no Porto, e, em 2012, em Minas Gerais, para além do levantamento de alguns estudos empíricos mais recentes elaborados em Portugal, o texto incide na análise quer da relação epistemológica entre Estudos Curriculares, Didática e Formação Docente, quer da resignificação do trabalho docente através da globalização e das suas políticas de partilha de conhecimento, de prestação de contas e de avaliação externa. Porque os autores têm em curso um projeto de pesquisa

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

sobre avaliação externa de escolas, em Portugal, o texto reflete as incidências dessa avaliação no trabalho docente, sobretudo quando se constata o efeito da neotecnocracia nas práticas curriculares, bastante visível na existência de uma *burocracia curricular*.

O texto inclui três pontos: formação de docentes, currículo e didática; formação de docentes, globalização e avaliação externa; produção acadêmica em contextos de formação docente.

## Formação de Docentes, Currículo e Didática

Na descrição do seu objeto constitutivo em termos de área de conhecimento, a formação de docentes é caracterizada pela diversidade de temas (DUARTE, 2010; PACHECO, 2007; ESTEVES, 2003), ainda que a profissionalidade (ESTRELA, 2001) - ou desenvolvimento profissional (DAY, 2001) - tenha adquirido uma centralidade acrescida, como é realçado por Roldão (2007, p.271): “Tal visibilidade e centralidade relacionam-se com transformações decorrentes do processo de massificação da educação escolar, transformações essas ocorridas no interior da atividade docente e dos sistemas educativos, de que vêm gradualmente resultando inevitáveis mudanças na representação social e estatuto da atividade docente, em associação com a alteração da realidade prática do seu exercício”.

Esta centralidade tem sido focada no sentido de analisar políticas, processos e práticas de formação inicial e continuada em áreas de saber mutirreferenciais, na medida em que a formação de um docente congrega e aglutina tanto um saber especializado, situado num determinado campo de conhecimento, quanto um saber educacional, desmultiplicado em saberes específicos, dos quais citamos o que está ligado aos Estudos Curriculares. Na identificação do perfil do docente como profissional, Esteves (2007, pp. 282-283), sumariza os traços do “professor como intelectual com um forte compromisso ético com a profissão”, com competências necessárias para “centrar a aprendizagem nos aprendentes”, capaz de “trabalhar em equipas”, tendo uma “atitude investigativa em relação ao seu campo de trabalho”, usando “novas tecnologias de informação e da comunicação” e mostrando capacidade e vontade para “correr riscos e fazer experiências”.

Ora, a materialização deste perfil exige ao docente a formação num conjunto diverso de saberes em geral, e de um saber ligado aos Estudos Curriculares, em particular, conquanto que este esteja relacionado com o conhecimento (YOUNG, 2010) e com os contextos que configuram a tomada de decisões profissionais. Neste sentido, os Estudos Curriculares têm uma relação epistemológica forte com a Formação de Docentes (OLIVEIRA & PACHECO, 2013; PACHECO, 2005; DUARTE, 2010; LÜDKE & BOING, 2007; ESTRELA, 2004), numa complexidade que reflete, por sua vez, as conversas entre currículo, didática e formação de docentes (OLIVEIRA & PACHECO, 2013; LIBÂNEO & ALVES, 2012; PIMENTA, 2008).

Entre estes três campos, sublinhando-se as palavras de Candau (2013, p. 7), existem “ideias-força” que resultam de entrecruzamentos, por um lado, e pela afirmação de “um pensamento pedagógico forte” que não ficará refém de um instrumentalismo técnico que se pretende para a ação dos docentes. Por isso, explorar de forma integrada os campos do currículo e da didática, em interseção com a formação do campo da formação docente, significa enveredar pela problematização de territórios que, ao mesmo tempo, se diferenciam e se aproximam, pois o levantar de questões poderá “sugerir estudos e práticas críticos nos âmbitos do currículo e da didática com resultados férteis para o desenvolvimento desses campos e a sua contribuição à formação do professor” (PACHECO & OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Não sendo diferentes, mas forçosamente interrelacionados pela busca de um objeto de estudo que necessita de integrar a formação docente, os campos do currículo e da didática, aliás como se verifica pela produção académica dos Grupos de Trabalho da ANPED, necessitam de ser olhados de forma integrada, ainda que um seja mais geral que o outro. Neste caso, e porque se admite a sua confluência temática, sobretudo quando se problematiza a decisão pedagógica, as conversas entre Estudos Curriculares e Didática são fundamentais, na medida em que “os dois campos foram, gradativamente, se estabelecendo com preocupações, conteúdos, metodologias e ideias diferentes, embora mantendo interesses próximos (LIBÂNEO & ALVES, 2012, p. 23).

Enquanto campos distintos e próximos, isto é, com um objeto de estudo diferenciado e integrado, os estudos sobre currículo e didática requerem uma conversação epistemológica profunda, de modo que a formação docente seja uma questão que passa a envolver uma ampla e consistente análise crítica da

realidade educacional, bem como dos seus contextos. Digamos que é pela formação docente que esta conversação se torna cada vez mais necessária, pois o que o professor pensa e faz em contextos tão específicos e diversos exige-lhe quer um conjunto de saberes integrados, quer uma racionalidade crítica. É neste sentido, que uma conversação epistemológica entre currículo e didática, que ultrapasse o mero registo de vozes soltas e autorreferenciais, demasiadamente radicalizada, por vezes, na reflexividade, pode contribuir para uma formação docente que implica uma contínua problematização do que significa ser docente no contexto atual de um neotecnicismo pedagógico. Impera, por conseguinte, na formação docente, e certamente os espaços de formação inicial e continuada não deixam de estar imunes a essa pressão, uma preocupação quer com as questões técnicas da escola e da sala de aula e com os resultados escolares, quer com os dispositivos de avaliação externa, caso dos exames, dos testes padronizados e dos critérios uniformizantes das decisões curriculares. Trata-se de uma formação docente orientada por (e para) uma cultura de desempenho docente de natureza técnica, uma cultura organizacional taylorista e uma cultura curricular tyleriana.

## Formação de docentes, globalização e avaliação externa

No quadro de um contexto de políticas globalizadas, ou de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), ou de prestação de contas (TAUBMAN, 2009), em que impera o conceito de reforma viajante, pela força das similaridades existentes no plano das políticas e práticas educacionais (PACHECO, 2011), a formação de docentes está confrontada, hoje em dia, com uma tendência orientada para a eficiência social (LABAREE, 2004; PINAR, 2007), resultante de *standards* de avaliação externa que afetam tanto as escolas como os professores e os alunos.

Esta situação origina uma mudança no entendimento do que é trabalho docente e no modo como é ressignificada a ação pedagógica, para além de definir referenciais concretos de uma profissionalidade técnica que impera na formação de docentes (PACHECO, 2013), pois a globalização é um processo que estabelece uma cultura de avaliação normativa centrada no desempenho, por um lado, e por outro, em critérios de avaliação externa, por outro. Por exemplo, todo e qualquer modelo de avaliação externa de escolas (PACHECO,

SEABRA, MORGADO & VAN HATTUM-JANSEN, 2014), ou de avaliação institucional (SORDI & LÜDKE, 2009), conduz a um dado perfil de docente e a determinadas práticas curriculares. Neste caso, e como se observa a partir de dados empíricos de um projeto de pesquisa em curso, em Portugal, a avaliação externa é um fator decisivo na legitimação de lógicas performativas de formação em contexto escolar, orientadas para aspetos técnicos da ação docente, e na imposição de uma linguagem de eficiência escolar, facilmente apropriada pelos docentes, alunos e pais, e amplamente partilhada e inculcada pelos média.

Impera, assim, no interior das escolas uma abordagem curricular centrada nos resultados, que contribui para a desqualificação docente, precarizando e embaratecendo a profissão e fazendo crer que os resultados são o principal motor das reformas a empreender e que o professor apenas precisa de ser formado no domínio dos conteúdos a ensinar e nas técnicas de ensino, pretendendo-se que sejam ignoradas as condições psicológicas e filosóficas do aprendiz, a base sociológica da escola e o contexto histórico da construção do currículo nos seus diferentes contextos e níveis de decisão (PACHECO & MARQUES, 2014).

Apesar de ser fundamental dizer que os resultados escolares são um aspeto crítico do sistema educativo, e que o domínio dos conteúdos abre as portas ao mundo do conhecimento, para além de permitir a continuidade de um diálogo entre gerações, a qualidade da educação não depende de resultados métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos, mas de processos de aprendizagem que são significativos para os aprendentes. Trata-se, com efeito, de um conflito entre o que tem sido considerado educação, por um lado, e instrução, por outro, com as perspetivas tão diferentes que ao longo dos tempos têm sido propostas, com repercussões na formação de docentes. Apesar dos campos do currículo e da didática terem no seu registo de nascimento uma descendência identificada com a psicologia, que renasce e fortalece em tempos de um neotecnicismo pedagógico, como se a formação de um docente fosse exclusivamente uma questão de natureza técnica, a desconstrução das abordagens produtivistas, centradas em resultados e *standards*, exige uma análise crítica dos processos de aprendizagem, e sobretudo do que se pretende com o que é aprendido em meio escolar. Mais do que metas de chegada, competências pré-definidas e pontos de passagem sinalizados por objetivos comportamentais, a aprendizagem torna-se significativa se for construída como uma pergunta contínua que o aluno torne possível em função de

um conhecimento substantivo, que continua a ser poderoso, no dizer Young (2010), mas que também é pessoal.

## Produção acadêmica em contextos de formação docente

O levantamento empírico dos textos publicados nas duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados, em 2010, no Porto<sup>2</sup>, e, em 2012, em Belo Horizonte<sup>3</sup>, revela que o campo da formação docente foi suficientemente abordado (Tabela 1):

**Tabela 1** - Produção acadêmica sobre currículo e formação docente

Textos	2010	2012
Textos apresentados em mesas redondas	8	7
Textos apresentados como comunicações	155	78

A partir duma leitura definida por uma malha específica, com incidência nos textos publicados em livros dos colóquios, identificam-se as seguintes temáticas: trabalho docente (BARRETTO, 2012; ROLDÃO, 2012; LÜDKE, 2012; KRAMER, 2011; LOPES, 2011; ANDRÉ, 2011); formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2012; PEREIRA, 2011); competências profissionais (ESTEVES, 2012; 2011); subjetividade docente (FAVACHO, 2013).

Não sendo possível dissociar a formação de docentes sem o estudo das políticas curriculares (BARRETTO, 2012, p. 142), a análise da realidade escolar revela, por um lado, “um crescente processo de centralização do controlo sobre o currículo” e, por outro, a centralidade das políticas de avaliação de resultados, com consequências observáveis na implementação de “medidas padronizadas que reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada

<sup>2</sup> Apresentados no painel temático “Currículo e Formação de Professores/Formadores”. Cf. V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Debater o currículo e seus campos. Políticas, fundamentos e práticas. Universidade do Porto, junho de 2010.

<sup>3</sup> Referenciados no eixo “Currículo, Formação e Trabalho Docente”. Cf. VI Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Desafios contemporâneos no campo do currículo. Universidade Federal de Minas Gerais, setembro de 2012.

para metas quantitativas com vista ao alcance de um determinado padrão de qualidade, não claramente definido" (*Ibid.*, p. 143). A formação de docentes tende a fazer-se muito distante de uma racionalidade crítica ao nível da sua intervenção curricular (ESTEVES, 2012), na medida em que se pretende que o docente se alheie do "questionamento não só das questões internas quanto do seu próprio trabalho" (*Ibid.*, p. 32), sendo "a participação dos professores na discussão do currículo" substituída pelo "discurso da melhoria da qualidade do ensino" (BARRETTO, 2012, p. 143), bastante condicionado por um neotecnicismo pedagógico, ou por um pragmatismo reducionista, no dizer desta última autora, incapaz de valorizar a "possibilidade de articular teoria e prática nas situações de aprendizagem, de forma que as proposições teóricas, geralmente mais recorrentes na formação académica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente" (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Esta conceção de formação docente, tão propalada nas políticas de globalização, como se a docência fosse um espaço de mero treinamento e de implementação de conteúdos, exige que sejam debatidas novas perspetivas de interligar o trabalho docente com a investigação em contexto escolar (LÜDKE, 2012), bem como perseguida "a melhoria do agir e do saber profissional dos professores, que requer mais e mais rigoroso conhecimento das práticas reais de investigação focada, de modo que seja possível desconstruí-las, interpretá-las e melhorar a sua qualidade e não apenas a bondade das suas intenções (ROLDÃO, 2012, p. 78).

Quer dizer, assim, que a formação não está de modo algum separada da investigação e que a conceção de docente é a de um sujeito que é ativo, define caminhos e participa das decisões (KRAMER, 2011), mesmo que seja predominante, nos dias de hoje, uma perspetiva gerencialista do professor, decorrente de abordagens curriculares centradas em resultados eem *standards*, em que "os indicadores de desempenho e os pareceres e avaliações das inspeções estabelecem as fronteiras da profissionalidade, a competição entre escolas e entre professores substitui os apelos à colaboração, e a autonomia e a independência diminuem, assim como o sentido de pertença e a solidariedade" (LOPES, 2011, p. 132). Mesmo que esses apelos persistam, fazendo parte do enunciado dos discursos produzidos a nível político, sobretudo no quadro de modelos centralizados de formação docente, reconhecer-se-á que, devido às condições de exercício profissional, que sobrecarregam a carga horária de

trabalho e complexificam as tarefas, verifica-se, ainda, “o isolamento do trabalho docente” (ANDRÉ, 2011, p. 202). E como se observa na realidade escolar portuguesa, a colaboração profissional e a articulação pedagógica são um dos principais indicadores constitutivos da profissionalidade docente, facilmente identificáveis pela leitura dos relatórios de avaliação externa<sup>4</sup>, cuja visibilidade ao nível das práticas escolares têm sido muito dificultada pela existência de uma *burocracia curricular*, ou seja, de tarefas administrativas atribuídas a professores.

Num período de grande influência de uma agenda transnacional que define a qualidade da formação em função de critérios produtivistas, orientados para os resultados e pautados por *standards*, a formação docente necessita de ser questionada não só nas suas políticas, mas também nos seus processos e práticas, a partir quer de um pensamento estratégico sobre a realidade escolar (ESTEVES, 2011; PEREIRA, 2011), quer de um conceito de formação de “professores-autores” (LOPES, 2011, p. 134), isto é, de uma profissionalidade docente centrada numa identidade pessoal.

Na exploração do pensamento de Foucault, Favacho (2013, p. 82) debate a noção de subjetividade no contexto do dispositivo ou da maquinaria escolar e da formação docente, salientando que a verdade historicamente construída pelos sujeitos da educação é uma subjetividade-forma, isto é, uma “subjetividade nomeada ou tipificada” que “demarca a emergência ou o surgimento de um saber específico e do sujeito correlato dessa subjetividade”, tornando-se necessário falar dos modos de subjetividade ligados às “formas de problematização do sujeito” (*Ibid.*, p. 82). Sobre a subjetividade do professor, o autor sublinha a necessidade de existir uma formação que seja uma “resposta aos problemas do contemporâneo” (*Ibid.*, p. 89), que contemple uma experiência docente de cidadania, já que ele é, tal como o aluno, um sujeito socialmente constituído e culturalmente localizado.

## Conclusão

Dada a elevada e substantiva produção académica que se verifica existir sobre Estudos Curriculares e Formação Docente, como se constata ao nível das duas últimas edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares,

---

<sup>4</sup> Cf. Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC). Relatórios de Avaliação Externa de Escolas. Disponível em: <https://www.ige.min-edu.pt/>

realizados em 2010 e 2102, a discussão teórica-empírica em torno da formação inicial e continuada de professores é uma realidade suficientemente sustentada. Cada vez mais, esta discussão, por vezes mais teórica que empírica, ou crescentemente radicalizada em posturas de autorreflexividade docente, é intersetada por referenciais globalizados, que definem não só conceitos-chave que transnacionalmente regulam as agendas de formação, mas também contextos de trabalho docente que se tornam reféns de uma burocracia curricular. Mais ainda: a globalização, ou o seu lado mais neotecocrático e produtivista, ressignifica o currículo e o trabalho docente em função das abordagens curriculares centradas em resultados e *standardse* de um modelo de avaliação institucional marcada pela valorização dos resultados escolares, mesmo que a ideia de qualidade esteja fortemente associada a avaliação (FERNANDES, 2013). Se a avaliação institucional contribui para mudança na organização escolar, sobretudo na promoção da autoavaliação (DIAS, 2012), e no fomento da colaboração profissional (LOPES, 2010) que alterações podem vir a ocorrer ao nível do trabalho docente?

Sordi e Lüdke (2009) afirmam que a cultura de avaliação ajuda os docentes a discutirem as suas práticas pedagógicas num contexto de colaboração, já que autonomia não pode ser confundida com autonomização, constatando, ainda, que a aprendizagem da avaliação precisa de ser “elevada à condição estratégia nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e isso inclui o exercício da autoavaliação e a avaliação pelos pares” (*Ibid.*, p. 3), uma vez que “aprender a avaliação institucional significa assumir o monitoramento ativo do cotidiano escolar, sem que se resvale para o controlo, assegurado pela excessiva produção de regras sobre a realidade e a comunidade” (*Ibid.*, p. 9). De igual modo, poderia significar que os docentes aprendessem a contextualizar mediante a mobilização de referenciais teóricos que lhes permita analisar uma série de variáveis escolares (PINHEIRO, 2012).

Deste modo, o estudo dos efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas escolares dos professores transforma-se numa questão premente, pois o referencial externo tem a tendência para se tornar num dispositivo de uniformização das escolas. Entender-se-á que o trabalho docente não pode ser compreendido, única e exclusivamente, como estando circunscrito à sala de aula, tornando a avaliação institucional num processo de problematização de dinâmicas organizacionais, curriculares e pedagógicas.

---

**Resumo:** Com este artigo pretende-se, através de uma análise teórica, bem como de uma análise documental centrada nas duas recentes edições do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizados em 2010, no Porto, e, em 2012, em Minas Gerais e da inventariação de estudos empíricos, levantar e discutir questões sobre a docência, de modo que seja possível re-centrar a discussão sobre um dos aspetos essenciais do sistema educativo. A escolha deste *corpus* documental, e no reconhecimento das vantagens de ser seguida uma metodologia qualitativa que contenha múltiplos e diferentes olhares (AMADO, 2013), oriundos do mundo académico do Brasil e de Portugal, justifica-se na base não só de uma relação epistemológica forte que se verifica existir entre Currículo, Didática e Formação de Docentes (DUARTE, 2010; LÜDKE & BOING, 2007; PACHECO, 2005; ESTRELA, 2004; ESTEVES & RODRIGUES, 2003; PACHECO, 2002), como também de um reflexo direto da globalização (PACHECO, 2011; LÜDKE & BOING, 2007; ESTEVES, 2007), isto é, das políticas de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), das políticas de prestação de contas (TAUBMAN, 2009), e inevitavelmente da avaliação externa de escolas, na formação inicial e continuada de docentes. Os dados deste estudo indicam que o tema da formação de docentes é substantivamente referido nos Estudos Curriculares e que esta formação (inicial e continuada) é crescentemente interesetada por referenciais globalizados, com a discussão de aspetos centrados em resultados e *standards* que ressignificam o trabalho docente, e que está intrinsecamente relacionada com a cultura de avaliação.

**Palavras-chave:** Docência, Formação, Currículo, Didática, Avaliação externa

**Abstract:** As we write this article we intend to arise and discuss problems about teaching, so that discussion can be refocused on one of the crucial aspects of the educational system. In order to do so, a listing of the empirical studies will be presented, and a theoretical analysis, as well as a documental analysis based on the two most recent editions of the Luso-Brazilian Conference on Curriculum Issues, held in 2010, at Porto and, in 2012, at Minas Gerais, will be followed. As we recognize the advantages of following a qualitative methodology that compasses various and distinct perspectives (AMADO, 2013) from Brazil's and Portugal's academic context, the choice of this documental *corpus* is explained not only due to a strong epistemological relation between Curriculum, Didactics and Teacher Training (DUARTE, 2010; LÜDKE & BOING, 2007; PACHECO, 2005; ESTRELA, 2004; ESTEVES & RODRIGUES, 2003; PACHECO, 2002), but also as a direct reflection of globalization in the initial and continuous teacher training. In this case the globalization (PACHECO, 2011; LÜDKE & BOING, 2007; ESTEVES, 2007) is analyzed by borrowing and lending policies (STEINER-KHAMSI, 2012), accountability policies (TAUBMAN, 2009) and, unavoidably, school's external assessment. The data in this study indicates that the topic of teacher training is substantially referenced in Curriculum Studies and that such training (initial and continuous) is being increasingly influenced by globalized standards. Therefore, we must now discuss aspects based on results and standards that provide a new meaning to the work of teachers, not forgetting that such discussion is deeply rooted in the assessment culture.

**Keywords:** Teaching, Training, Curriculum, Didactics, External assessment

## Referências

- AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, M. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 35-50.
- \_\_\_\_\_. O trabalho do professor formador no contexto das mudanças no mundo contemporâneo. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 195-204.
- BARRETTO, E. S. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 135-150.
- CANAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. IN: M. R. OLIVEIRA; J. A. PACHECO (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 7-20.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto editora, 2007.
- DIAS, P. G. *A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização*. Lisboa: UCP (dissertação de mestrado). Disponível em: [hdl:handle.net/10400.14/11962](http://hdl.handle.net/10400.14/11962), 2012.
- DUARTE, A. A produção académica sobre trabalho docente na educação básica do Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, n. 1, p. 101-117, 2010.
- ESTEVES, M. Do projeto curricular de escola ao plano de formação dos professores em Portugal: sinergias e articulações a desenvolver. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 176-183.
- \_\_\_\_\_. Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. IN: J. A. PACHECO; J. C. MORGADO; A. F. MOREIRA (Org.). *Globalização e (des)igualdades*. Desafios contemporâneos. Porto: Porto editora, 2007, p.279-286.
- \_\_\_\_\_. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 21-42.
- ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. Tornar-se professor. *Investigar em Educação*, v. 2, p. 15-68, 2003.
- ESTRELA, A. *Teoria e observação de classes*. Porto: Porto Editora, 2004.
- ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001.
- FAVACHO, A. M. Currículo e subjetividade docente sem garantias. IN: J. C. MORGADO; L. SANTOS; M. PARAÍSO (Org.), *Estudos curriculares*. Um debate contemporâneo Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 81-104.
- FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 80, n. 21, p. 449-472, 2013.
- KRAMER, S. Trabalho docente, infância e currículo: urgências e sutilezas da ação escolar. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 110-118.
- LABAREE, D. F. *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press, 2004.

LIBÂNEO, J. C. & ALVES, N. (Org.), *Temas de pedagogia*. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora.

LOPES, A. O trabalho docente entre sofrimento e prazer. Os últimos 20 anos. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 128-136.

LOPES, G. F. *Estudo do impacto da avaliação das escolas e intervenções pela Inspeção-Geral da Educação*. Delegação Regional do Centro, em 2006/2007. Coimbra: Universidade de Coimbra (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://handle.net/10316/15562>, 2010.

LÜDKE, M. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 51-64.

LÜDKE, M.; BOING, L. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 anos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, 1179-1201, 2007.

OLIVEIRA, M.R.; PACHECO, J. A. (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, J. A. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, v., n. 1, p. 227-273, 2002.

PACHECO, J. A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. IN: M. R. OLIVEIRA; J. A. PACHECO (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013, p. 45-68.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. *Currículo, resultados e testes*. Discussão dos efeitos da avaliação externa. Porto: Porto Editora, 2014 (em publicação).

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. Os campos do currículo e da didática. IN: J. A. PACHECO; M. R. OLIVEIRA (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013, p. 21-44.

PACHECO, J. A.; SEABRA, F.; MORGADO, J. C.; VAN HATTUM-JANSSEN, N. *Avaliação Externa*. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Porto: Porto Editora, 2014 (em publicação)

PEREIRA, F. Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. IN: C. Leite; J.A. PACHECO; A. F. MOREIRA; A. MOURAZ (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 184-194.

PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores*. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PINAR, W. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINHEIRO, F. M. *Contextualização do saber: formação inicial de professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa (dissertação de mestrado). Disponível em: <hdl:handle.net/10451/7683>, 2012.

ROLDÃO, M. C. Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão? IN: J. A. PACHECO; J. C. MORGADO; A. F. MOREIRA (Org.). *Globalização e (des) igualdades*. Desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007, p. 271-278.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação e trabalho docente. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org.), *Políticas e práticas curriculares*. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 65-80.

SORDI, M. R.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revisita da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2009.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. IN: G. STEINER-KHAMSI; F. WALDOW (Eds.), *World yearbook of education 2012*. Policy borrowing and lending in education. London: Routledge, 2012, p. 5-17.

TAUBMAN, P. M. *Teaching by numbers*. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education. New York: Routledge, 2009.

YOUNG, M. *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2010.

Recebido em Agosto 2013

Aprovado em Outubro 2013

# O que dizem os Professores sobre suas Condições de Trabalho no Brasil, na Espanha e no México: Um Estudo Comparado a Partir da Pesquisa Talis (OCDE-2009)<sup>1</sup>

*What Tosay about the Teachers of their Working Conditions in Brazil, Spain Andmexico: Acomparative Study from Survey Talis (OECD-2009)*

---

**Rose Meri Trojan**

Universidade Federal do Paraná  
rosetrojan@uol.com.br

**Robson Sipraki**

Universidade Federal do Paraná  
robsonsipraki@gmail.com

Este artigo consiste em um estudo comparado sobre formação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho dos professores do ensino secundário básico<sup>2</sup> no Brasil, na Espanha e no México, a partir da pesquisa *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), durante o período de 2005 a 2008 (OCDE, 2009).

Tomar como referência os dados proporcionados pela pesquisa TALIS para o presente estudo decorre, além da comparabilidade dos dados, da necessidade de analisar instrumentos dessa natureza, ou seja, pesquisas em

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Fundação Araucária/Paraná/Brasil, 2012/2014.

<sup>2</sup> No Brasil, o ensino secundário básico corresponde às quatro séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

larga escala realizadas por organismos multilaterais, cada vez mais presentes no contexto internacional, com a finalidade de avaliar e propor políticas para a educação. O atual contexto de globalização da economia tem gerado a necessidade de estabelecer espaços supranacionais para realizar acordos e definir agendas comuns nas mais diversas áreas, inclusive na educação. Entretanto, a análise dos efeitos da globalização nas políticas nacionais exige cuidados para não cair numa homogeneização abstrata. De acordo com Roger Dale:

a globalização, na medida em que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece (DALE, 2004, p. 425).

Assim, objetivo é analisar os resultados da pesquisa TALIS (OCDE, 2009), tomando como referência os dados relativos ao Brasil, à Espanha e ao México suas especificidades, a fim de identificar tendências globais e diferenças nacionais. Considerando a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o problema é saber até que ponto e de que modo esse tipo de pesquisa contribui para compreender a situação docente e propor medidas para a melhoria do desempenho dos professores.

Destacamos, para análise, os dados relativos à formação inicial, desenvolvimento profissional, condições de trabalho oferecidas pelas escolas e clima escolar, apresentando os resultados relativos aos países selecionados e à média da pesquisa TALIS. A partir desses dados, indicamos as principais semelhanças e diferenças, buscando refletir sobre as contribuições e as limitações da pesquisa TALIS, através de abordagem crítica e análise estatística, baseadas nas relações com o contexto social, político e econômico dos países selecionados. Procuramos, ainda, vincular as análises às implicações da globalização e da organização e gestão do Estado-Nação.

Para isso, partimos da análise da metodologia estatística adotada na pesquisa TALIS e da contextualização dos países selecionados para, em seguida confrontar e cotejar as variáveis selecionadas. Após essas duas etapas, realizamos um estudo comparativo para estabelecer semelhanças e diferenças e identificar tendências internacionais e especificidades locais, que deverão ser objeto de aprofundamento teórico.

## Breve contextualização

Brasil, Espanha e México foram selecionados para este estudo por sua vinculação a um projeto de pesquisa conjunto, envolvendo pesquisadores dos três países, os quais participaram da pesquisa TALIS. Neste sentido, ainda que existam diferenças, permanecem semelhanças relacionadas à colonização europeia, desenvolvida a partir do século XVI, assim como ao atual processo de globalização.

<b>SÍNTESE ESTATÍSTICA</b>	<b>BRASIL</b>	<b>MÉXICO</b>	<b>ESPANHA</b>
Extensão Territorial	8.515.767,049 km <sup>2</sup>	1.964.380 km <sup>2</sup>	505.370 km <sup>2</sup>
População Total (habitantes) – 2012	198.360.943	116.146.768	46.771.596
Taxa média anual crescimento da população – 2010	0,839%	1,137%	0,622%
Taxa bruta de natalidade por mil habitantes – 2010	15	20	11
Taxa bruta de mortalidade por mil habitantes – 2010	6	5	9
Densidade demográfica (habitantes por km <sup>2</sup> ) – 2012	23	59	93
Total do PIB (milhões de US\$)– 2007	1.314.199	1.043.000	1.436.893
Total do PIB (milhões de US\$) – 2011	2.476.651	1.155.206	1.155.206
PIB per capita (US\$) – 2007	6.852	9.187	32.451
PIB per capita (US\$) – 2011	12.597	10.063	31.820
Computadores pessoais cada 100 domicílios – 2009	32,29	26,75	66,27
Acesso a internet a cada 100 habitantes – 2011	45,00	36,15	67,60
Gastos públicos com educação – 2009	5,7 % do PIB	5,3 % do PIB	5,0% do PIB
Índice de desenvolvimento humano (IDH) – 2012	0,730	0,775	0,885
Taxa de alfabetização pessoas 15 anos ou + – 2010	90,00%	92,08%	97,9%
Taxa de alfabetização pessoas 15 anos a 24 anos – 2010	97,5%	98,5%	100%
Taxa bruta de matrículas para todos os níveis – 2011	87%	80%	100%

**Quadro 1** - Contexto Brasil – México – Espanha

O Brasil é o país com maior extensão territorial e o mais populoso da América Latina e um dos dez mais populosos do mundo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de habitantes em 2012 é de 198.360.943, enquanto o México conta com uma população de 116.146.768 de habitantes e a Espanha, com 46.771.596, sendo o menos populoso e o de menor extensão entre os países investigados neste trabalho. De acordo com a taxa média anual (2010-2015), o México é o que apresenta maior expectativa de crescimento da população e a Espanha, a menor. E, pela sua grande extensão, o Brasil é o país com menor densidade demográfica (IBGE, 2014). Confrontando esses dados, é possível conceber uma maior dificuldade na organização e gestão do sistema educacional brasileiro.

Em relação ao produto interno bruto (PIB), o Brasil alcançou em 2011 um total de US\$ 2.476.651 milhões e um PIB per capita de US\$ 12.597; o México,

um total de US\$ 1.155.206 milhões e per capita de US\$ 10,063; e a Espanha, um total de US\$31.820 milhões, e per capita de US\$ 59.320. Contudo, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2012, o Brasil (0,730) obteve o menor índice em relação ao México (0,775) e à Espanha (0,885), que apresentou o menor PIB total e o maior per capita, apesar da crise econômica que tem enfraquecido seu crescimento econômico (IBGE, 2012).

Ainda que passando por um processo semelhante de colonização europeia, Brasil e México apresentam significativas diferenças históricas, que se refletem na educação. Bello (2001) afirma que, o Brasil, por meio da colonização portuguesa a partir de 1500, seguiu uma história de avanços lentos na educação. A primeira universidade brasileira foi criada somente no início do século XX, enquanto no México e no Chile, a colônia espanhola já havia criado duas universidades, nos anos de 1538 e 1551. Segundo Oliveira e Ferreira (2009), o sistema educacional brasileiro estruturou-se de modo mais ordenado a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação. A atual constituição é de 1988 e, em 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inscrita sob o número 9.394/1996, ainda em vigor, que, por meio de várias reformulações, aponta para progressivos avanços no que tange a obrigatoriedade do ensino, que abrange a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013).

A Espanha, na posição de país colonizador, é sede de uma das mais antigas universidades do mundo, a de Salamanca, que foi criada em 1218. Todavia, passou por reformas recentes no âmbito da educação, como Brasil e México, destacando-se a LOGSE (ESPAÑA, 2000) e a LOE (ESPAÑA, 2006). Atualmente, foi aprovada uma lei polêmica, a chamada *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. (LOMCE), que tem sido objeto de inúmeras controvérsias a respeito do conceito de qualidade adotado e sua subordinação ao modelo estabelecido pelo PISA.

A partir das reformas educacionais na década de 1990, a educação obrigatória no México compreende a educação pré-escolar, primária e secundária. Em 1991, foi criado o “Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica”, que objetivou a modernização da educação e deu espaço a nova lei geral de educação, que foi base para a reforma educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). A Constituição vigente é de 1917 e a lei geral da educação de 1993, mas, ambas – como ocorreu no Brasil – passaram por inúmeras reformulações.

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	<b>Educação Básica</b>																	
BR	Creche	Pré		Séries Iniciais			Séries Finais			1	2	3	Ensino Médio					
	Educação Infantil	Ensino Fundamental																
MX	Inicial	Pré		Primaria			Secundaria			Bachillerato								
		Licenciatura Normal Universitária Tecnológica																
ES	1º. Ciclo	2º. Ciclo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	Bachillerato			
	Educação Infantil		Educação Primaria			E.S.O.			GRADO									
	<b>Educação Superior</b>																	
	Bacharelado Licenciatura																	Pós-grad. Especialização Mestrado Doutorado
	Postgrado Especialización Maestria Doctorado																	
	Universitaria Técnica Artística																	Máster Doctorado
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

**Quadro 2** - Estrutura do Sistema Educativo – Brasil, Espanha e México

A estrutura dos sistemas de ensino apresenta diferenças nos três países. No Brasil, o ensino se organiza em Educação Básica, que compreende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental e o ensino médio; e a educação superior. A estrutura do sistema espanhol compreende educação infantil, primária, secundária (obrigatória e bacharelado) e superior – universitária ou profissional. No México, divide-se em educação inicial, pré-escolar, primária, secundária, bacharelado (equivalente ao ensino médio) e educação superior.

Conforme já assinalado anteriormente, a pesquisa TALIS foi realizada com professores da escola secundária, que corresponde à etapa final da educação secundária obrigatória no México e na Espanha, e aos anos finais do ensino fundamental no Brasil. Esta etapa corresponde à faixa etária avaliada pelo PISA<sup>3</sup> e pelo final da educação obrigatória na maioria dos países.

Mas, para delinear o perfil dos professores pesquisados e identificar semelhanças e diferenças entre estes e as escolas em que trabalham, em primeiro lugar, é necessário situar-se em relação esse tipo de pesquisa e conhecer a metodologia adotada pela OCDE.

## Considerações Iniciais sobre medição e avaliação da qualidade da educação

Procedimentos de medição e avaliação da qualidade da educação foram criados em todos os países, como instrumento essencial das reformas de Estado dos anos 1990, realizadas a partir do processo de globalização, com a finalidade de adequar o aparelho estatal às mudanças ocorridas no sistema produtivo, (TROJAN, 2011). Nessa perspectiva, se, de um lado, as reformas realizadas proporcionaram certa autonomia para as instâncias administrativas descentralizadas, de outro, o governo central instituiu formas de controle das ações realizadas, entre as quais os sistemas de avaliação (CASASSUS, 2001, p. 23).

---

<sup>3</sup> PISA: *O Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] realizado pela OECD é uma avaliação internacional padronizada, administrada para jovens de 15 anos de idade nas escolas. O PISA avalia até que ponto os estudantes perto do final da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e competências essenciais para a plena participação na sociedade. Quatro avaliações foram até agora realizadas (em 2000, 2003, 2006 e 2009). O Brasil participou de todas as edições (OECD, 2007).

Nessa lógica, as reformas foram acompanhadas de orientações e acordos com organismos multilaterais. Os modelos de avaliação, elaborados no âmbito desses organismos – como o PISA, por exemplo, possibilitaram dados comparáveis e serviram de referência para os sistemas nacionais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – responsável, no Brasil, pelas ações internacionais que envolvem coleta de dados, informações, estatísticas e avaliação no campo da educação – afirma que:

Essas ações são importantes, uma vez que fortalecem os sistemas de informação e avaliação educacionais dos países envolvidos, além de promover atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em Educação nacionais e internacionais. [...]

Dentro do seu âmbito de atuação, o Instituto articula-se com outros organismos nacionais e estrangeiros mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (INEP, 200-).

Ainda que se admita a possibilidade de fortalecimento dos sistemas de informação e avaliação, intercâmbio de experiências e ações de cooperação, não se pode esquecer que esses procedimentos são efetivamente úteis como mecanismo de controle. De acordo com Sass, a estatística serve como forma de padronização sistemática e generalizada da sociedade industrial, visando exercer o controle dos processos sociais por ela determinados, seja para acompanhá-los ou manipulá-los, mas de todo modo administrá-los (SASS, 2008).

Neste sentido, pesam críticas sobre o mau uso dos resultados dessas pesquisas. Ferrer (2012) aponta, a esse respeito, que sob esse argumento, se esconde outro de fundamental importância: o poder que proporciona a “posse” desses resultados e como o poder político procura controlar ao máximo as fontes originais dos mesmos para evitar versões distintas daquelas difundidas pelo governo.

Ao mesmo tempo, pode-se questionar a validade do uso dessas pesquisas em larga escala para avaliar a qualidade da educação oferecida por diferentes sistemas de ensino de países de contextos distintos, dadas as diferenças e especificidades regionais, nacionais e locais, bem como, a ocultação de desigualdades internas dos países participantes.

Além disso, ainda que existam muitos estudos sobre o tema da avaliação da qualidade da educação e sobre o seu significado nesse âmbito, não existem muitos estudos sistemáticos, no Brasil, que avaliem os modelos de investigação

e a elaboração dos resultados apresentados pelos organismos que as produzem. (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO; 2002 p. 92).

Portanto, é necessário avaliar a proposta, a metodologia e os resultados dos programas realizados a luz do contexto e das especificidades de cada país participante, a fim de identificar os seus limites e as suas possibilidades de contribuição nos processos de avaliação e de proposição de políticas públicas para a educação.

No que se refere ao programa TALIS é possível, inicialmente, levantar alguns questionamentos, que deverão ser analisados com maior profundidade em estudos e investigações futuras que, necessariamente, deverão abranger um estudo cuidadoso sobre a metodologia adotada, o modelo de definição das amostras, os temas selecionados e a linguagem adotada nos questionários, entre outros aspectos.

A primeira vista, alguns pontos chamam a atenção. O primeiro a ser destacado é o fato de a pesquisa compreender escolas públicas e privadas, mas, os resultados não separam esses dois tipos de instituição, que apresentam condições muito diferentes, em todos os aspectos – o que revela um problema na análise dos resultados de todos os países participantes.

Em relação à confiabilidade dos resultados, deve-se levar em consideração o grau de “subjetividade” que envolve a interpretação dada às perguntas, os significados e os conceitos embutidos nos termos dos questionários, entre outros fatores, ainda que o cuidado com a tradução dos textos tenha sido observada no processo de elaboração da pesquisa.

Também preocupa a forma como cada um dos países utiliza os dados da pesquisa. No Brasil, o INEP indica, além da possibilidade de elaborar um “diagnóstico mais preciso do ambiente e das condições oferecidas para o ensino dentro das escolas brasileiras”, que a “análise dos dados internacionais permitirá que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas públicas adotadas por outros países” (INEP, 2009). Questiona-se até que ponto o programa TALIS terá condições de dar essas respostas, considerando os problemas indicados anteriormente, sem estudos mais detalhados das diferenças e desigualdades externas e internas referentes a cada país participante.

Assim sendo, o estudo desse primeiro relatório do Programa TALIS justifica-se, precisamente, pela influência desse tipo de pesquisa e dos organismos que as promovem na avaliação e na elaboração de políticas educacionais, bem como, na definição de agendas multilaterais e implementação de sistemas nacionais de avaliação.

TALIS é a primeira pesquisa internacional, com dados comparáveis, a concentrar-se no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores nas escolas. Esse programa surge da revisão realizada pela OCDE sobre as políticas dos professores, quando identificou lacunas importantes nos dados internacionais. O objetivo geral é gerar indicadores internacionais significativos e uma análise relevante das políticas sobre docência e ensino para ajudar os países a revisar e desenvolver políticas que tornem a profissão de professor mais atrativa e efetiva. Ao todo, 24 países<sup>4</sup> de quatro continentes participaram da primeira rodada, entre os quais o Brasil – como país convidado – e o México – como membro da organização (OECD, 2009).

Segundo a OCDE (2009, p. 19), os princípios que guiaram a estratégia desta pesquisa foram: relevância das políticas, com foco nas questões de maior relevância; valor agregado, para constituir-se como fonte significativa; orientação aos indicadores, produzir informações que possam ser usadas no desenvolvimento de indicadores; validade, confiabilidade, comparação e rigor, produzindo informação válida, confiável e comparável, capacidade de interpretar, para os países participantes; eficiência e eficácia de gastos.

A estrutura conceitual do TALIS foi adaptada para as questões que foram estudadas na revisão de políticas para os professores no documento “*O papel crucial dos professores: Atrair, desenvolver e reter professores eficazes*” (OCDE, 2005). Com base nos indicadores contidos na estrutura, os países participantes escolheram os seguintes temas como foco de suas políticas, para a primeira rodada do TALIS: liderança escolar; opinião e feedback dos professores; e práticas de ensino, crenças e atitudes. Também foram incluídos temas como o desenvolvimento pessoal dos professores, aspectos

---

<sup>4</sup> Entre os 24 países, participaram 17 países-membros da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamengo), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coreia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia, (Holanda) e 7 países convidados: Brasil, Bulgária, Estônia, Lituânia, Malásia, Malta, Eslovênia. Mas, como a Holanda não atendeu aos padrões das amostras, seus índices não foram incluídos nas comparações.

do “clima da escola”, da “divisão dos horários de trabalho” e “satisfação em relação ao trabalho”. Assim sendo, foram elaborados e aplicados questionários separados para professores e diretores das escolas, preparados para explorar as questões analíticas e políticas sugeridas pelos países participantes (OCDE, 2009, p. 21).

O questionário TALIS foi desenvolvido pelo *Instrument Development Expert Group (IDEG)*, que nasceu de indicadores internacionais desenvolvidos pela *IndicatorsofEducation Systems (INES)* alimentados nos últimos 20 anos e de uma análise das políticas voltadas aos professores e ao ensino, a fim de orientar os países a revisar as políticas públicas que induzam a criação de condições para um ensino eficiente (OCDE 2008). O IDEG foi instituído para traduzir as políticas públicas na forma de questionário, a *National Project Managers (NPMs)* e *National Data Managers (NDMs)* programou a TALIS em nível internacional, implementando os procedimentos e operações técnicas, para assegurar a cooperação das escolas e validar os questionários, assim como o recolhimento nacional dos dados, verificação e processamento dos resultados. A coordenação e gerenciamento da implementação em nível internacional, ficou sob a responsabilidade do contratado, *Data Processing Centre of International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, e do subcontratado *Statistics Canadá*, que foi o responsável para desenvolver o plano de amostras, orientou os países na aplicação, calculou o peso das amostras e direcionou o cálculo dos erros das amostras. Por meio de todos esses consórcios, criou-se uma força-tarefa para desenvolver uma estratégia de dados para analisar os professores e o processo de ensino e aprendizagem. Essa “força-tarefa” teve a incumbência de identificar falhas nos dados em nível internacional e ajudar a fazer uma ampla cobertura nos indicadores da INES de forma mais abrangente, na qual com a maior parte desta tática, foi criado um programa de pesquisa que originou a TALIS (OCDE, 2008 p. 21).

A pesquisa foi pensada em detalhes para assegurar a fidedignidade no levantamento dos dados. Dessa forma, visando um maior aproveitamento e buscando uma alta eficácia nos dados, a pesquisa buscou concretizar um estudo estatístico e cumprir todos os estágios, desde as fases iniciais do processo de elaboração até seu término. Após analisar os indicadores e criar o questionário, foi realizado um teste (estudo piloto) para garantir a eficácia do estudo.

O estudo piloto é aplicado para analisar possíveis falhas no questionário, e Babbie (1990) explica que esse estudo é aplicado em pequena escala, ou seja, uma versão em miniatura de todo delineamento da pesquisa, de modo a analisar e testar os instrumentos de coleta de dados e a preparação da base de dados. O estudo piloto foi aplicado em 2006 no Brasil e contou com 20 escolas e 446 professores; e, no México, essa amostra foi de 24 escolas e 480 professores (OCDE, 2009, p. 217 e 220). Não estavam disponíveis, no momento desta pesquisa, os dados sobre a amostra espanhola.

O plano amostral compreende o reconhecimento do universo, a sua população e a unidade amostral do estudo a ser investigado, levantados pelos consórcios contratados, já especificados acima. No que se refere ao plano amostral, Szawarcwalde Damacena (2008, p. 41) explicam que é o processo usado para selecionar uma amostra da população, e que é importante para a estimação dos parâmetros, já que é fundamentada na ponderação de cada elemento da amostra pelo inverso da sua probabilidade de seleção. No Brasil, a população estudada para o cálculo da amostra foi de 52.809 escolas e 832.144 professores; e no México a população foi de 14.184 escolas e 283.906 professores (OCDE, 2008 p. 61).

A amostragem da pesquisa TALIS foi estabelecida de forma aleatória e probabilística, a qual contempla todos os elementos da população, que possuem a mesma chance de participar da amostra. Bolfarine e Bussab (2005, p. 16) elucidam que, cada unidade elementar é sorteada com igual probabilidade, individualmente, e com uma única seleção aleatória. Os autores recomendam o uso de amostragem quando a população é muito grande e/ou os custos (em dinheiro e tempo) de obter informações é alto. Dessa forma, como universo amostral para a pesquisa TALIS, utilizou-se uma lista composta por diretores e professores do ensino secundário básico, escolhidos aleatoriamente e sem reposição, com probabilidade proporcional ao tamanho do universo investigado. Destaca-se também na pesquisa, a utilização da amostragem estratificada. Nesta técnica, propõe-se dividir a população em subgrupos homogêneos com determinada característica e selecionar uma amostra em cada um deles. O conceito de amostra estratificada, segundo Bolfarine e Bussab:

Consiste na divisão de uma população em grupos, (chamados estratos) segundo alguma(s) característica(s) conhecida(s) na população sob estudo, e de cada um desses estratos são selecionadas amostras em proporções convenientes. A estrati-

ficação é usada para resolver alguns problemas como: (1) a melhoria da precisão das estimativas; (2) produzir estimativas para população toda e subpopulações; (3) por questões administrativas. (BULFARINE; BUSSAB;2005, p. 93).

No Brasil, a amostra estudada foi de 400 escolas correspondendo em 7.161 professores; a estratificação explícita foi organizada por tipo de escola (privada, municipal ou estadual); e a estratificação implícita foi organizada por região (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste), localização (urbana e rural) e estado federal (27 estados) (TALIS 2008, p. 217). No México, a amostra estudada foi de 200 escolas, com 4.164 professores, e a estratificação explícita foi organizada por tipo de escolas (geral, particular e técnica); e a estratificação implícita foi organizada nos 32 estados mexicanos (TALIS 2008, p. 229).

Nem tudo que é selecionado na amostra precisa ser coletado. Como escolas com até 3 professores e escolas localizadas em regiões geograficamente remotas consistirem em um trabalho difícil, caro e estatisticamente ineficiente, foi determinado que alguns países pudessem excluí-las da amostra, sem danificar a qualidade da pesquisa e criar uma nova população de investigação, sem prejudicar a análise final. Contudo, as razões para exclusão foram todas documentadas (OCDE, 2008, p. 58).

Importante ressaltar que, toda coleta de dados com amostras representando uma população possui uma margem de erro e é de fundamental importância calcular sua estimativa. Boufarinee Bussab (2005, p. 58) consideram que erro amostral é aquele desvio devido ao processo amostral e não tem a ver com problemas de mensuração e obtenção das informações. Em outras palavras, como o caso da pesquisa TALIS é do tipo probabilístico, a sua qualidade se traduz pela estimativa do seu erro padrão, ou seja, o erro de amostragem para questionários repetidos, dado pela sua complexidade. O que requereu uma atenção maior, especialmente ao erro de amostragem. Sem dúvida não atentar para esse particular, pode levar a uma grande e grave subestimação de erro de amostragem, prejudicando o desenvolvimento da pesquisa (OCDE, 2008, p. 123).

A TALIS também observou que professores da mesma escola tendem a se comportar de maneira semelhante e, conseqüentemente, responder de modo igual aos questionários. Isso se convencionou chamar de “efeito de aglomeração” e é muitas vezes medido pelo “coeficiente de correlação intracluster” (OCDE, 2008, p. 58). Em se tratando de Análise de Cluster, Reis (1997) informa que:

... é um processo utilizado em estatística multivariada, com vistas a organizar um conjunto de indivíduos, para os quais é conhecida uma informação detalhada, em grupos relativamente homogêneos, ou seja, a análise de cluster procura agrupar elementos de dados, baseando-se na similaridade entre eles (REIS, 1997, p. 287).

Dessa forma, na pesquisa TALIS foi utilizado esse tipo de análise para conter a homogeneidade dos professores, para conhecer os grupos relativamente homogêneos, ou seja, essa análise visa agrupar elementos de dados, baseando-se na similaridade entre eles. Porém, é preciso ter cautela na utilização de dados dessa natureza, tomando-os com ponto de partida para análises de maior profundidade – especialmente, porque na educação são as diferenças e as desigualdades que devem ser objeto de políticas públicas que visem a justiça social e a igualdade.

## Perfil, formação e condições de trabalho dos docentes no Brasil, na Espanha e no México

No atual contexto de globalização e reformas, a formação e o trabalho docente são, particularmente, afetados tanto pelas mudanças nas instituições formadoras quanto pelas novas exigências colocadas para os profissionais do ensino. Entretanto, a efetividade das políticas desenvolvidas pelos Estados Nacionais tem se deparado com problemas relacionados com a falta de atratividade da profissão. O estudo da OCDE que motivou a pesquisa TALIS – com a finalidade de *atrair, desenvolver e reter bons professores* – constatou alguns fatos entre os quais: falta de professores em determinadas áreas, especialmente nas áreas de informática e tecnologias da informação (49% das escolas), matemática (33%) e tecnologia (33%); a diminuição progressiva dos salários (comparação 1994 e 2002), que reforçam a desvalorização da profissão na Europa (OECD, 2005, p. 5-6).

Para identificar as tendências em curso e a situação dos docentes no Brasil, na Espanha e no México, é necessário analisar esses aspectos a partir das políticas implementadas nos três países. Nesse sentido, os dados produzidos pela pesquisa TALIS devem ser um ponto de partida para o estudo de pesquisadores e governos.

## O perfil do professor

O perfil dos professores proporciona informações sobre as características básicas, que apresentam um contexto para análise. Em relação às diferenças de gênero, a maioria – quase 70% – dos professores pesquisados em todos os países participantes são mulheres. O mesmo ocorre no Brasil, que possui 74% de professoras; a Espanha (56,9%) e o México(53%) tem uma distribuição mais equilibrada (OECD, 2009).

PAÍS	% PROFESSORAS	% DIRETORAS
BRASIL	73,6	76,0
MEDIA TALIS	69,3	44,6
ESPAÑHA	56,9	39,6
MÉXICO	53,2	34,7

### Quadro 3 - Gênero

Fonte: OCDE, 2009.

O que se observa sobre a distribuição do gênero feminino, é que o Brasil exibe o percentual mais elevado de diretoras (76%); acima do total de professoras (74%) e da Média TALIS (45%); e, mais ainda em relação à Espanha (39,6%) e ao México (35%), que apresentam uma distribuição mais equitativa entre professores do sexo feminino e masculino (53%), indicando a possibilidade de preconceito em relação à ocupação de cargo diretivo por mulheres.

PAÍS	ABAIXO DE 25	25-29 ANOS	30-39 ANOS	40-49 ANOS	50-59 ANOS	60 ANOS OU +
ESPAÑHA	0,4	6,2	29,7	33,8	25,8	4,1
MÉXICO	3,0	11,7	25,8	37,3	18,7	3,5
MEDIA TALIS	3,0	12,1	28,0	29,6	23,5	3,9
BRASIL	6,1	15,9	34,1	31,5	11,2	1,2

### Quadro 4 - Faixa Etária dos Docentes

Fonte: OCDE, 2009

Ao analisar o percentual de idade dos docentes, pode-se observar uma tendência de envelhecimento da profissão, que indica perspectiva de falta de atratividade da profissão. O Brasil, ainda possui uma população docente

mais jovem em relação ao México, à Espanha e à Media TALIS, pois 50% dos docentes brasileiros estão entre 25 e 39 anos. Um fator preocupante é o percentual de docentes com idade abaixo de 25 anos, 6% para o Brasil, 3% para o México e 0,4% na Espanha, ou seja, o número de jovens professores está decrescendo.

PAÍS	ATÉ 2 ANOS	DE 3 A 10 ANOS	DE 11 A 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
ESPAÑA	5,8	28,4	30,6	35,2
MEDIA TALIS	8,3	29,2	26,9	35,5
MÉXICO	8,7	27,7	29,4	34,2
BRASIL	9,6	38,6	32,4	19,3

### Quadro 5 - Experiência de Trabalho

Fonte: OCDE, 2009.

Em relação à experiência de trabalho, os dados mostram que no Brasil, 49% dos docentes possuem experiência de até 10 anos, enquanto no México e na Espanha esse percentual cai mais de 10%. Um fator preocupante relaciona-se ao fato de que 34,2% no México e 35,2% na Espanha se encontram com mais de 20 anos de trabalho, ou seja, em fase próxima da aposentadoria.

PAÍS	PERMANENTE	CONTRATO mais de 1 ano	CONTRATO 1 ano ou menos
MÉXICO	86,8	5,0	8,2
MEDIA TALIS	84,5	4,6	11,1
ESPAÑA	75,6	6,5	16,9
BRASIL	74,2	7,1	18,7

### Quadro 6 - Vínculo de Trabalho

Fonte: OCDE, 2009.

Em relação à forma de contrato do docente, os dados mostram um fato mais preocupante para o Brasil, que possui 26% dos docentes com contrato temporário. Entretanto, são significativos os 13% no México e 23% na Espanha, que indicam uma forma de precarização do trabalho. O contrato temporário, sem considerar as necessidades de substituição de afastamentos, prejudica a qualidade do ensino, na medida em que esses profissionais não estabelecem

vínculos com a escola, assim como, não tem perspectivas de desenvolvimento profissional em longo prazo.

## Formação inicial e continuada

A formação dos professores é um fator importante para a qualificação profissional e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além da formação inicial, exigida para o ingresso na profissão, deve ser considerado o aperfeiçoamento profissional em serviço que, em tese, permite eliminar lacunas anteriores e proporcionar a atualização necessária para resolver os problemas que se apresentam na prática.

Segundo Schwille e Dembélé (2007), a formação profissional continuada dos professores em exercício tem como objetivos: (1) facilitar a implantação de políticas e reformas; (2) preparar os professores para novas funções; (3) realizar atividades específicas para satisfazer necessidades das escolas e melhorar o ensino; (4) permitir atividades pessoais para aquisição de conhecimentos. Diversas formas são adotadas, nem todas igualmente eficazes, do ponto de vista dos objetivos a alcançar.

PAÍS	ISCED 5 ou -	ISCED 5b	ISCED 5a bacharel	ISCED 5a master	ISCED 6
MÉXICO	10,4	3,0	75,5	10,7	0,2
BRASIL	8,6	0,2	89,3	1,8	0,3
ESPAÑA	3,5	1,6	11,4	78,8	0,1
MEDIA TALIS	3,4	12,9	52,1	30,9	0,7

### Quadro 7 - Formação Inicial

Fonte: OCDE, 2009

A formação inicial do professor predominante é realizada em cursos de graduação plena de nível superior (ISCED 5a). O Brasil (89%) e o México (76%) apresentam um percentual mais elevado desse nível do que a média TALIS (52%). Provavelmente, existem países cuja formação inicial exigida situa-se em um nível inferior (pós-médio ou licenciatura curta). Mas, percebe-se um percentual bastante baixo de docentes com pós-graduação no Brasil (2%) e no México (11%), abaixo da média (31%). Nesse caso, destaca-se a Espanha onde 78,8% dos professores possuem um máster, cuja lei estabeleceu como exigência

de habilitação para a docência. Contudo, o mais provável é que o nível indicado como “máster” corresponda a um mestrado profissional, de caráter não acadêmico, como é mais comum nos países europeus.

Segundo a OCDE, para responder à escassez de professores, os sistemas de ensino, muitas vezes, diminuem a exigência de qualificação para ingresso e levam os professores a lecionar disciplinas para as quais eles não são totalmente qualificados, aumentam a carga horária de trabalho e/ou o tamanho das turmas (OCDE, 2005).

TIPO	TALIS	BRASIL	MÉXICO	ESPAÑA
CURSOS, WORKSHOPS	81,2	80,3	94,3	83,9
CONFERÊNCIAS SEMINÁRIOS	48,9	61,0	33,1	36,2
PROGRAMAS DE QUALIFICAÇÃO	24,5	40,8	33,5	17,2
OBSERVAÇÃO, VISITAS	27,6	32,5	30,5	14,7
REDES DE D. P.	40,0	21,9	27,5	22,6
PESQUISA	35,4	54,7	62,9	49,2
TUTORIA, OBSERVAÇÃO	34,9	47,5	38,1	21,4
LEITURA	77,7	82,5	67,4	68,1
DIALOGO INFORMAL	92,6	94,2	88,9	92,6

### Quadro 8 - Formação Continuada

Fonte: OCDE, 2009.

Em relação à formação continuada, variam, consideravelmente, o tipo e o número de dias de formação realizados pelos professores de um país para outro. O México se destaca na oferta de mais dias de cursos e workshops (94%), acima da média TALIS (81%) e do Brasil (80%) e da Espanha (84%). Analisando esses dados, percebe-se que essa é a forma predominante e menos eficaz em relação a programas mais estruturados e de maior duração, que são os menos ofertados no período de 18 meses, anteriores à realização da pesquisa – 25 dias na média, superada por 41 no Brasil e 34 no México. As atividades pontuais e de curta duração atendem a objetivos limitados e têm menos possibilidades para melhorar a qualidade do ensino (SCHWILLE; DEMBÉLÉ; 2007).

A leitura de textos, que é uma atividade individual e depende da iniciativa pessoal, também se sobressai. O Brasil (83) e o México (78) superam a média apresentada pela Espanha (68) e pela pesquisa (67). Mesmo considerando a

necessidade e o valor da leitura para atualização e aperfeiçoamento, preocupa, nesse caso, a insuficiência de políticas de formação estruturadas para atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que, segundo os professores investigados, essas atividades fazem diferença na qualidade do ensino. A pesquisa indica que, aqueles que frequentam atividades de desenvolvimento profissional adotam um leque maior de práticas de ensino e estão mais abertos a cooperar com outros professores. Mas, uma porção significativa dos professores afirma que a qualificação profissional não atendeu às suas necessidades: mais da metade relatou falta de mais capacitação do que a recebida nos últimos 18 meses (OECD, 2009).

Segundo Schwille e Dembélé (2007), todas as pesquisas sobre o tema da formação docente apontam para diferenças consideráveis de um país a outro, em todos os aspectos: duração, nível de ensino, currículo, relação entre conhecimento da matéria de ensino e formação pedagógica, relação entre teoria e prática (estágios), etc. Entretanto, parece consensual a fragmentação estrutural entre formação inicial e aperfeiçoamento profissional. Assim, os autores sugerem desenvolver um *continuum* de formação docente para superar essa fragmentação, o que exigiria articulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino.

## Condições de trabalho na escola

Os dados sobre o perfil das escolas onde os professores trabalham foram coletados com os diretores das escolas, em relação às políticas de admissão, recursos, clima e autonomia (OECD, 2009). Serão analisados nesse artigo, os dados referentes ao número de alunos por escola e por sala de aula e fatores relacionados ao clima escolar, pela possibilidade de averiguar influência mútua entre esses fatores.

Em geral, os professores trabalham em escolas com uma média de 489 alunos, mas houve variação considerável entre os países. Há uma diferença de mais de 800 alunos entre o país com a maior média de alunos por escola (1046 na Malásia) e aquele com o menor número (242,2 na Polônia) (OECD, 2009, p.31). Não se considera produtivo investir em escolas muito grandes,

pois, de modo geral, essas tendem a ser mais complicadas para administrar e o corpo docente encontra dificuldades de coesão. Esses fatores tendem a reduzir a eficácia de programas de formação profissional e implementação de novas práticas.

<b>PAÍS</b>	<b>Nº ALUNOS POR ESCOLA</b>	<b>MEDIA ALUNOS POR SALA</b>	<b>% ESCOLAS PÚBLICAS</b>
ESPAÑHA	536,7	21,7	75,6
MEDIA TALIS	489,1	23,5	83,1
BRASIL	601,2	32,2	84,9
MÉXICO	436	37,8	83,0

### **Quadro 9** - Número de Alunos por Escola e por Sala de Aula

Fonte: OCDE, 2009.

Quanto ao número de alunos por escola, o Brasil apresenta um número muito alto em relação ao México e a Espanha: uma média de 601 aluno/escola no Brasil, 436 no México e 536 na Espanha, respectivamente.

As condições de trabalho dos professores também são influenciadas pelo número de alunos por sala de aula. Existe uma relação negativa entre o tamanho da sala de aula e o clima disciplinar em 19 países, ou seja, na maioria dos países da pesquisa TALIS (OECD, 2009, p. 240). Esses dados reforçam a importância de turmas com um número menor de alunos.

Os dados informam, ainda, a média de alunos por sala. O Brasil apresenta 32 alunos/sala, a Espanha, quase 22 e o México 38, que é o país que apresenta a média mais elevada. Considerando a média (24), o México e o Brasil se destacam com um grande número de alunos em sala de aula, provocando sobrecarga de trabalho para o docente.

Na média, observa-se 24 alunos por professor em sala de aula, mas, as diferenças entre os países são significativas. Destacam-se, de um lado, a Bélgica (17,5), a Islândia (18,6) e a Eslovênia (18,8) com as menores médias de alunos por sala e, de outro, o México (38), a Malásia (35) e o Brasil (32) entre os que apresentam as maiores. No que se refere à possibilidade de uma maior atenção individual aos alunos, atenção para a aprendizagem e disciplina para o estudo, esse fator é decisivo: quanto maior o número de alunos em sala, mais difícil será obter um clima mais adequado para o ensino e a aprendizagem.

PAÍS	% PROF. QUE CHEGAM ATRASADOS	ABSENTISMO	FALTA DE PREPARO PEDAGÓGICO
MÉXICO	69,2	67,5	70,2
ESPAÑA	34,1	39,2	38,0
BRASIL	25,5	32,3	35,8
MEDIA TALIS	15,1	25,8	24,1

### Quadro 10 - Clima Escolar: Fatores Relacionados ao Professor

Fonte: OCDE, 2009.

Entre os fatores relacionados ao professor que afetam o clima escolar, a pesquisa destaca atraso, absenteísmo e falta de preparo pedagógico. A situação do México é a mais preocupante, se sobressai como o país com maiores problemas nessas variáveis, 69%, 68% e 70% dos professores com problemas de atrasos, absenteísmo e falta de preparo pedagógico, respectivamente. Isso indica que o México tem problemas relevantes com esses fatores. Entre os fatores relacionados aos alunos, o México também apresenta problemas similares, com 78% de alunos que chegam atrasados e 79% de absenteísmo.

PAÍS	% ALUNOS ATRASOS	ABSENTISMO
MÉXICO	78,0	79,0
ESPAÑA	53,3	52,9
MEDIA TALIS	39,4	45,8
BRASIL	35,1	50,6

### Quadro 11 - Clima Escolar: Fatores Relacionados Aos Alunos (1)

Fonte: OCDE, 2009.

No Brasil e na Espanha, ainda que existam percentuais significativos nos fatores relacionados aos professores e aos alunos, estes se situam um pouco mais próximos da média TALIS.

PAÍS	DISTURB. EM SALA	TRAPAÇAS	PALAVRÕES OBSCENID.	VANDALISMO	USO/POSSE DROGAS E/OU ALCOOL
MÉXICO	71,9	54,1	55,1	63,3	51,0
ESPAÑA	70,5	21,6	43,5	28,0	20,3
MEDIA TALIS	60,2	20,9	36,5	27,1	10,7
BRASIL	60,2	31,3	40,8	29,3	10,7

### Quadro 12 - Clima Escolar: Fatores Relacionados aos Alunos (2)

Fonte: OCDE, 2009.

Entretanto, ao observar os dados relacionados com o comportamento dos estudantes, a situação é ainda mais grave no México. Ou seja, 72% dos alunos causam distúrbios em sala de aula, 54% cometem trapagens, 55% dos alunos fazem uso de palavrões e obscenidades e 63% cometem atos de vandalismo nas escolas. O uso ou posse de drogas e/ou álcool é de 51%, percentual esse que se destaca em relação ao Brasil e a Espanha.

No Brasil, o percentual de alunos que causam distúrbios em sala de aula é 12% menor que no México, coincidindo com a Média TALIS. Em trapagens o Brasil está com 23% a menos que o México, assim como em vandalismo a diferença é de 34% e no uso/posse de drogas e ou álcool a diferença chega a ser de 40%, e em todos os casos o Brasil coincide com a Média TALIS.

Ao relacionar os dados referentes ao clima escolar com o número de alunos por sala de aula, podem-se levantar algumas suposições, que deverão ser confirmadas em pesquisas posteriores. A principal hipótese é de que as condições de trabalho dos professores também são influenciadas pelo número de alunos por sala de aula. Existe uma relação negativa entre o tamanho da sala de aula e o clima disciplinar em 19 países, ou seja, na maioria dos países da pesquisados, sobretudo no México (OECD, 2009), reforçando a importância de turmas com um número menor de alunos.

Os dados do relatório se contrapõem a pesquisa realizada por Bressoux, que afirma que “o número de alunos por sala não tem nenhum ou tem pouquíssimo efeito sobre as aquisições dos alunos” (BRESSOUX, 2003). Se tomarmos como exemplo o caso do México, que é o país pesquisado com maior número de alunos por sala, pode-se constatar que este é o país que apresenta maiores problemas pertinentes ao comportamento dos estudantes.

## Conclusão

Quanto aos resultados, estabelecendo correlação entre as variáveis, identificamos indícios de problemas relacionados, por exemplo, com a falta de preparo pedagógico dos professores, excessivo número de alunos por sala de aula, problemas de comportamento relacionados com os alunos e absenteísmo dos professores. Nesse caso, a comparação é um instrumento fundamental para, partindo os resultados da pesquisa, encontrar semelhanças e diferenças

que possibilitam identificar tendências internacionais e especificidades locais, que devem ser confrontadas com a realidade de cada país.

De um modo geral, constata-se que existem problemas em relação às condições de formação e de trabalho dos professores em todos os países pesquisados.

Além dos problemas relacionados à formação inicial e continuada, é importante destacar também o problema do status da profissão que se apresenta em regressão na maioria dos países, afetando a docência como um todo. Degradação do nível salarial, precariedade das condições de trabalho, baixa remuneração em relação às demais profissões, intensificação das críticas, alteração da moral e da saúde dos professores, falta de profissionalização e deserção profissional são fatores levantados que, de modo geral, tornam a profissão pouco atrativa (OCDE, 2009).

Ou seja, os fatores que determinam o ingresso na profissão não dependem somente do interesse e da disposição pessoal, mas, principalmente, dos níveis de remuneração ofertados em comparação com as outras profissões, o que, certamente, reduz a motivação dos melhores candidatos. Assim, esse é um problema comum na maioria dos países em desenvolvimento e alguns países industrializados, conforme dados do relatório de monitoramento mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2004).

Para concluir esta análise sobre os resultados da pesquisa TALIS, a respeito da formação e das condições de trabalho dos professores, toma-se como referência a tese de Vaillant:

A profissionalização dos docentes se constrói a partir da confluência de três elementos: a existência de condições laborais adequadas; uma formação de qualidade; e uma gestão e avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática (VAILLANT, 2006, p. 123).

Na maioria dos países pesquisados, são escassos os estímulos para que a carreira seja atrativa, especialmente no que se refere às condições de trabalho e salário; muitos professores estão mal preparados para as suas tarefas, sejam as tradicionais ou as novas que se apresentam (OCDE, 2005); ou seja, as políticas educacionais não têm tomado os três elementos indicados de modo articulado, gerando muitas vezes desperdício de esforços.

A qualidade do ensino não é determinada apenas pela “qualidade” dos professores, mas também pelo ambiente em que trabalham. Assim, segundo a

OCDE, as políticas devem ajudar a recrutar pessoas competentes, mas também fornecer o apoio e os incentivos necessários. As iniciativas políticas são necessárias no que diz respeito à profissão ensino como um todo e “para atrair, formar e reter certas categorias de professores e atrair professores para trabalhar em determinadas categorias de escolas” (OECD, 2005, p. 7).

É importante ainda salientar a necessidade de acompanhar pesquisas, como a aqui referida, dada a ênfase conferida a esses estudos pelos dirigentes políticos e pela comunidade educacional. Outro motivo deve-se à pretensão de articular os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) – programa do qual o Brasil e o México participam – com a pesquisa TALIS (INEP, 2010).

O Programa TALIS é, provavelmente, a primeira pesquisa que destaca, particularmente, a importância do tamanho da sala de aula e do tempo de efetivo trabalho docente. Isso significa que boas condições de trabalho devem ser o ponto de partida para melhorar o desempenho dos profissionais do ensino e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Porquanto o processo educativo é uma questão complexa que ultrapassa a condição e a responsabilidade dos docentes e dos diretores de escola. Ainda que esses exerçam uma influência determinante na educação dos alunos, a solução de todos os problemas não depende somente da sua vontade. Neste particular, conforme Montero (2006), depende, sobretudo, da prioridade dada às questões educativas pelas políticas econômicas de um determinado país.

Para finalizar, é importante ressaltar que, concordando com Vaillant (2006, p. 138), *“un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta”*. Isto significa dizer que o discurso sobre a importância fundamental dos professores e a necessidade de atrair, formar, desenvolver e reter bons professores (OCDE, 2005) é mais do que uma prioridade política é uma necessidade vital para a melhoria da qualidade da educação.

---

**RESUMO:** O presente trabalho tem como finalidade analisar os resultados da pesquisa TALIS (OCDE, 2009), particularmente os dados relativos ao Brasil, à Espanha e ao México. Considerando a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o problema consiste em saber até que ponto esse tipo de pesquisa contribui para melhoria do desempenho dos professores. Destacamos, para análise, os dados relativos à formação e desenvolvimento docentes, às condições de trabalho oferecidas pelas escolas e clima escolar. A partir desses dados, podemos indicar

as principais semelhanças e diferenças entre os países e, desta forma, identificar as contribuições e as limitações da TALIS por meio de uma abordagem crítica e de análise estatística, tendo por base as condições de desenvolvimento social, político e econômico dos países selecionados. Procuramos, ainda, vincular as análises às implicações da globalização e da organização e gestão do Estado-Nação. Identificamos nos resultados da análise, estabelecendo correlação entre as variáveis, indícios de problemas relacionados, por exemplo, à falta de pessoal qualificado, à insuficiência ou inadequação de materiais, ao número de alunos por sala de aula, aos problemas relacionados com os alunos e absenteísmo dos professores.

**Palavras-chave:** TALIS; estudos comparados; políticas educacionais; condições de trabalho docente.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the results of the survey data TALIS – Teaching and Learning International Survey (OECD, 2009), particularly data related to Brazil, Spain and Mexico. Considering the influence of multilateral organizations in education policy, the issue consists in understanding if this kind of research contributes to improving the performance of teachers. We emphasize the data related to teacher training and development, as well as working conditions and school climate. From these data, we can indicate the similarities and differences between countries and, thus, identify the contributions and limitations of TALIS through a critical approach and statistical analysis, based on the conditions of social, political and economic selected countries. We also intend to establish relations between these analyzes and the implications of globalization and the organization and management of the nation state. As results, establishing relations between variables, we identify in our analysis evidences of problems such as: lack of qualified staff, inadequate materials, number of students per classroom, problems with students and teacher absenteeism. In this case, we can consider that the comparison is a key tool for the articulation of the results TALIS with the reality of each country.

**Keywords:** TALIS; comparative studies; educational policies; conditions of teaching work.

## Referências

- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BELLO, A. M. *Ciudadanía y Derechos Indígenas en América Latina*. CEPAL/Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/23525/notas79-cap2.pdf> Acesso: 23/05/2013.
- BOLFARINE, H.; BUSSAB, W.O. *Elementos de Amostragem*. São Paulo: Ed. Edgard Blucher Ltda, 2005.
- BONAMINO, A; COSCARELLI, C; FRANCO, C. (2002). Avaliação e Letramento: Concepções de Aluno Letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, 2003, p.17-88.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Versão atualizada. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf) Acesso: 01/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Versão atualizada. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso: 15/04/2013.

CASASSUS, J. A. (2001). Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p. 7-28.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Acesso: 17/01/2012.

ESPAÑA. *Constitución Española*, 1978. Disponível em: [http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf). Acesso: 18/11/2013.

\_\_\_\_\_. *LOE.Ley Orgánica de la Educación*, 2/2006.Madri: Boletim Oficial del Estado, 2006. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. Acesso: 20/06/2013.

\_\_\_\_\_. LOMCE. *Anteproyecto de leyorgánica para lamejora de lalcalidad educativa*. Versión3, 14/02/2013. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130213-lomce.pdf>. Acesso: 10/07/2013.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Países*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. Acesso: 31/01/2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. \_\_\_\_\_. *Resultados Preliminares PISA 2009*. MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm> Acesso: 17/01/2013.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1990). São Paulo: Xamã, 2008.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 26-02-2013. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> Acesso: 01/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada DOF 09-04-2012.

Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Acesso: 01/05/2013.

MONTERO, M. L (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, ano LXVI, nº 340, Madrid – España, p. 66-86. Disponível em: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) Acesso: 29/09/2009.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> Acesso em: 30/09/2009.

\_\_\_\_\_. **TALIS: Teaching and Learning International Survey**.16/06/2009. Disponível em: [www.oecd.org/edu/talis](http://www.oecd.org/edu/talis) Acesso: 30/09/2009.

\_\_\_\_\_. OCDE Anual Report. OCDE, Paris, 2009. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/45/58/20946947.pdf> Acesso em: 15/05/2013.

OCDE.TALIS Tchenical Report.OCDE, Paris, 2008. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf> Acesso em: 10/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS). Resultados de México. Secretaría de Educación Pública. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas / Dirección General de Evaluación de Políticas México, 2008. Disponível em: [http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info\\_talis\\_2010.pdf](http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info_talis_2010.pdf)Acesso em: 15/05/2013.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REIS, E. **Estatística Multivariada Aplicada**: Lisboa, Ed. Silabo, 1997.

SASS, Odair. Controle social na sociedade industrial: aproximações entre psicologia e estatística. *InterMeio*:Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.41-56, jul./dez. 2008. Disponível em: [http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio\\_v14\\_n28%20Odair%20Sass.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Odair%20Sass.pdf) Acesso: 17/05/2013.

SCHWILLE, J; DEMBELE, M (autores); SCHUBERT, J (colaboradora). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Paris : UNESCO/IIEP, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261f.pdf> Acesso em: 30/09/2009.

SZAWARCWALD, C. L.; DAMACENA, G. N. Amostras complexas em inquéritos populacionais: planejamento e implicações na análise estatística dos dados. *Revista Brasileira e Epidemiologia*, 2008 11 (supl1): 38-45. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rbepid/v11s1/03.pdf> Acesso em 15/05/2013.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, A. R; GOUVEIA, A. B; TAVARES, T. M. (orgs.). *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2011, p.37-66.

\_\_\_\_\_. Políticas de Formación de Profesores Secundarios en España y en Brasil: Estudio Comparado sobre Tendencias de Mercado en el Contexto Institucional. *Revista Española de Educación Comparada*. Madrid, n.18, 2011, p. 333-356.

UNESCO. *Éducation pour tous: l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf> Acesso em: 15/10/2009.

VAILLANT, Denise. Atrair y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. In: *Revista de Educación*, ano LXVI, nº 340, Madrid – España, mayo-agosto 2006, p. 117-140. Disponível em: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)Acesso: 29/09/2009.

Recebido em Outubro 2013

Aprovado em Novembro 2013

# Formação de Professores para o Início da Escolarização: Fragilidades

*Teachers' Education for the  
Beginning of Primary School: Fragilities*

---

**Alda Junqueira Marin**

Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação: História, Política, Sociedade da PUC  
de São Paulo  
aldamarin@pucsp

**Luciana Maria Giovanni**

Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação: História, Política, Sociedade da PUC  
de São Paulo  
lmgiovanni@uol.com.br

As investigações sobre formação docente no âmbito do ensino superior, para o magistério nos anos iniciais da escolaridade básica, bem como as prescrições curriculares para essa formação vêm sofrendo mudanças e têm sido ampliadas, gerando polêmicas nos últimos anos (Reali e Mizukami, 1996; Pereira, 2000). Para abordar a temática focalizando, especificamente, aspectos pedagógicos do magistério para os anos iniciais da escolaridade, este texto está organizado em eixos. Inicialmente são abordados alguns dados relativos ao cenário de investigação sobre tal foco de investigação, permitindo identificar sua pertinência acadêmica com alguns dados de lacuna de conhecimento. O segundo eixo – teórico-metodológico – apresenta dados relativos aos procedimentos de pesquisa, focalizando características dos sujeitos e aspectos considerados centrais na formação pedagógica dos professores. No terceiro eixo as análises dos dados revelam as fragilidades na formação e condições contextuais do curso de formação de professores sob análise. Por último apresentam-se as considerações que completam a análise do quadro de precariedades internas

que vem afetando os cursos de formação para o magistério em aspectos centrais do exercício de suas funções junto ao alunado de futuros professores.

## O cenário das investigações

Os estudos que temos realizado nos últimos anos permitem identificar que poucas investigações se dedicaram à análise do que efetivamente tem sido feito no interior desse campo de atuação formativa. Da mesma forma, são raras as investigações que têm se dedicado a identificar as condições que exibem os formandos – futuros professores – para o exercício da função docente. Apenas na última década ganham fôlego os estudos sobre dificuldades de professores iniciantes e sua inserção profissional (GIOVANNI e GUANIERI, 2010 e OLIVEIRA, 2013).

De fato, o exame da produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, entre os anos de 1987 e 2006 (constante no Banco de Teses da CAPES) revela, por exemplo, sob os descritores “formação de professores” e “alfabetização”, a ocorrência de 249 títulos nessa direção (199 dissertações e 28 teses), dos quais apenas 103 relacionam-se, especificamente, a questões relativas à formação de professores alfabetizadores (75 dissertações e 28 teses), subdividindo-se em três grupos temáticos: a) concepções e práticas relativas à formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; b) concepções e práticas relativas à formação continuada desses professores; e c) trajetórias, memórias e identidade profissional de professores em exercício nessa etapa da escolaridade básica – como apresentado na Tabela 1.

**Tabela1:** Teses e Dissertações sobre formação de professores alfabetizadores

Grupos temáticos	Dissertações	Teses	Total
<b>Formação Inicial</b> (Concepções e práticas)	23	08	31
<b>Formação Continuada</b> (Concepções e práticas)	25	07	32
<b>Professores em exercício</b> (Trajetórias / memórias / identidade Profissional)	27	13	40
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>28</b>	<b>103</b>

**Fonte:** CAPES – Banco de Teses e Dissertações, dados organizados pelas autoras.

Constata-se que somente um terço dessa produção, ou seja, 31 das 103 teses e dissertações encontradas sob os dois descritores “formação de professores” e “alfabetização” dizem respeito a investigações sobre a formação inicial de professores para os anos iniciais da escolaridade básica – 23 das 75 dissertações e 08 das 28 teses identificadas – que contemplam, por sua vez, diferentes focos de investigação, reunidos na Tabela 2.

**Tabela 2:** Focos de investigação de Teses e Dissertações sobre formação de professores alfabetizadores (CAPES – 1987 a 2006)

<b>Focos de investigação</b>	<b>Frequência</b>
Relação teoria-prática / contribuição da formação para a prática	04
Currículo / proposta curricular / conteúdos ministrados	04
Concepções / saberes / dificuldades de concluintes e egressos	04
Saberes e práticas de formadores	04
Descrição do curso em diferentes tempos e espaços	04
Práticas de leitura e escrita no curso	03
Perspectiva de letramento no curso	03
Estágios	02
Uso de PC no Curso	01
Formação emocional de futuros professores	01
Variação linguística	01
<b>Total</b>	<b>31</b>

**Fonte:** CAPES – Banco de Teses e Dissertações, dados organizados pelas autoras

A análise dos dados da Tabela 2 e do estudo de Oliveira (2013) confirmam a carência de estudos que se voltem, especificamente, para a investigação das condições que alunos concluintes e egressos dos cursos de formação inicial detêm para o exercício do magistério nos anos iniciais da escolaridade básica, cada vez mais considerados, pela natureza de seu trabalho, professores alfabetizadores.

Além da baixa incidência dos estudos, outro dado que se extrai na análise da Tabela 2 é o relativo à dispersão das informações verificada pela relação das frequências baixas e alta variação de focos.

Do mesmo modo, ao tomar o tema deste texto que se refere ao domínio de conteúdos básicos para o exercício da docência, é possível identificar a menor incidência de trabalhos no conjunto, mesmo agregando alguns focos que

se aproximam como é o caso de relação teoria-prática, currículo, concepções, saberes, saberes e práticas ou mesmo perspectiva de letramento, somando 19 trabalhos dentre os 31 listados na Tabela 2.

Este trabalho pretende contribuir com alguns dados diante de tal lacuna, a partir do questionamento da organização e funcionamento atual dessa formação, investigando-a por dentro. Justifica-se, assim, parte da pertinência acadêmica deste estudo. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é o de relatar parte das análises de uma pesquisa que investigou as condições apresentadas por alunos-mestres concluintes de curso de formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa, com o aporte da Sociologia e de outras áreas da Pedagogia – sobretudo o que se tornou valorizado na documentação oficial (BRASIL, 2001, 2002, 2003 e UNICAMP, 2005) – foram analisadas algumas das condições de formação dos futuros professores para os anos iniciais da escola básica, em uma instituição privada de ensino superior, do interior do Estado de São Paulo. Neste texto o foco recai especificamente sobre os conhecimentos que os futuros professores exibiam sobre as metodologias de ensino de alguns dos componentes curriculares obrigatórios para os anos iniciais da escola básica – Ensino da Leitura, Matemática, Ciências, História, Educação Física – e sobre o conhecimento de alguns aspectos da organização da escola – funcionamento dos Conselhos de Classe, papel da equipe de gestão da escola e da coordenação pedagógica na sua condução, passagem dos alunos do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental e articulação/comunicação entre os profissionais de ambos os ciclos. Ou seja, para este texto são focalizados alguns aspectos centrais da formação geral e pedagógica desses professores.

## Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa realizada

Das questões iniciais norteadoras da pesquisa completa – *Como estão sendo certificados os alunos-mestres, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental? Quais as condições que exibem para o exercício da docência?* – dois objetivos foram explicitados: a) investigar o domínio de alguns conhecimentos gerais dos alunos, considerando-se o fato de já terem cumprido a escolaridade básica (compreensão de leitura, acesso a informações possíveis aos chamados *alfabetizados funcionais* e percepção de relações entre imagem e

texto) e b) avaliar o domínio, por esses mesmos alunos, de alguns conhecimentos básicos sobre a organização da escola, os conteúdos a serem ministrados e suas metodologias. É sobre este segundo objetivo que está centrado este texto.

A seleção desses conhecimentos e metodologias referidos – Leitura, Escrita, Matemática, Ciências, História, Educação Física – deve-se à concepção de um princípio da educação mais global dos alunos, para além da obrigatoriedade, e que tem estado no centro do debate dos cursos de formação de professores em sua relação com o exercício de sua função. Trata-se de questões sobre métodos de alfabetização e seus recursos materiais; concepções e método de ciência e matemática (num mundo dominado crescentemente pela tecnologia e a necessidade de superação dos pensamentos míticos (conforme propõe Torres, 1994); o domínio sobre o próprio corpo e a relação dele com o todo dos indivíduos; domínio de noções sobre a relação entre os fatos do momento e do passado.

Em vários autores, em especial na leitura de Bourdieu (2001), encontramos conceitos que permitem compreender como a ausência de tais noções constitui mecanismo perverso de exclusão, mais severo ainda, quando se trata de formação de professorandas destinadas a atuar com crianças oriundas de camadas da população marcadas por desigualdades sociais.

Para realização da pesquisa selecionou-se uma amostra de 28 sujeitos, regularmente matriculados na 3ª série de um curso superior presencial, com três anos de duração, em uma instituição universitária particular do interior do Estado de São Paulo. Orientadas por essa perspectiva teórica (Bourdieu, 2001) foram colhidas informações, verificando-se que tais sujeitos exibiam o seguinte perfil: 100% mulheres (à época da recolha dos dados), sendo cerca de 60% jovens, solteiras; egressas de escolas públicas de ensino fundamental e médio, frequentadas no período diurno há menos de 05 anos; com pais e mães trabalhadores assalariados sem nível superior; residentes em casas alugadas; com bens materiais básicos que incluíam: televisão a cores, videocassete, rádio, geladeira, máquina de lavar roupa e um carro e telejornal como a principal fonte de informação, sem referências a outras condições e materiais culturais. Verifica-se, por essa síntese, que eram alunas de camada social desprovida de várias condições sociais, econômicas e culturais.

A coleta das informações para atender ao objetivo destacado neste texto foi feita por meio de instrumento construído para essa finalidade,

com base em questões oriundas de outros instrumentos já construídos e testados, que avaliaram alunos em diversas esferas: Cursos de Pedagogia (Provão dos anos de 2001, 2002 e 2003 (BRASIL, 2001, 2002 e 2003) e Cursos em nível superior para formar professores já em exercício, como o PROESF (UNICAMP, 2005).

O instrumento, composto de sete questões, dividia-se em duas partes: a primeira com seis questões sobre Metodologia do Ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Educação Física) entre as quais as alunas deveriam escolher quatro, e a segunda com duas questões sobre o trabalho de professores em outros espaços escolares que não o de sala de aula, quais sejam, o funcionamento do Conselho de Escola e as relações dos professores com a equipe técnica e entre professores do Ensino Fundamental I e II (entre as quais as alunas deveriam escolher uma). Assim, cinco questões específicas foram então selecionadas e incluídas no instrumento aplicado às alunas para a primeira parte e duas últimas questões do instrumento abordavam os outros espaços do trabalho do professor na escola, fora da sala de aula.

As alunas responderam individualmente às questões de ambas as partes do instrumento, em duas situações coletivas de sala de aula.

A análise dos dados coletados percorreu três etapas. Na primeira foram identificadas e numeradas as alunas respondentes (36 responderam a primeira parte do instrumento e 30 a segunda). Eliminando-se os sujeitos não coincidentes, obteve-se um total de 28 alunas respondentes aos dois instrumentos. Na segunda etapa, a correção foi feita por dois juízes (as autoras / pesquisadoras), com uso dos gabaritos oficiais dos instrumentos de origem das questões. Os resultados, registrados em planilhas, foram cotejados, havendo apenas 4% de discrepâncias, com reavaliação das correções pelas pesquisadoras. A terceira etapa consistiu no mapeamento gradativo das informações, quantificação e síntese dos dados em gráficos e tabelas.

## **Resultados obtidos: expondo as fragilidades**

Que conhecimentos revelam as alunas – futuras professoras – sobre os diferentes componentes curriculares por cujo ensino serão responsáveis como professoras nos quatro primeiros anos do ensino fundamental? O que conhe-

cem sobre as metodologias de ensino desses componentes curriculares e como expressam esse conhecimento?

A pergunta sobre leitura em sua relação com a escola está apresentada a seguir:

“Não se trata de condenar a escola ou a relação desta com a leitura. Leitura e escola (...) estão em constante interação. Logo, tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, as normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados levaria à subordinação do leitor ao jugo escolar.” (PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, p.28-9).

**a)** Identifique as três ideias defendidas no texto acerca da relação entre escola e leitura. **(Valor: 6,0 pontos)**

**b)** A partir do texto, apresente e descreva duas práticas de sala de aula que podem tornar fecunda e estimulante a relação escola/leitura.

**(Valor: 14,0 pontos)** (BRASIL,2003)

Analisando-se as respostas emitidas pelas alunas sobre a área de ensino de leitura – as mais cruciais no processo de alfabetização nessa faixa da escolaridade – é possível detalhar as fragilidades.

Poucas alunas (06 das 28 respondentes) foram capazes de identificar as idéias sobre as relações entre escola e leitura e também apresentar e descrever uma atividade de sala de aula para estimular e tornar fecunda essa relação. As duas partes da questão estavam relacionadas – não basta saber a relação e não saber como selecionar ou elaborar atividade para propor aos alunos e vice-versa, pelas falhas/consequências que isso acarreta no conjunto do processo.

Quanto ao ensino da Matemática, a questão descrita abaixo permite identificar aspectos valorizados dessa área curricular:

O texto abaixo foi lido pelos professores da sua escola.

Ninguém sabe para que servem as coisas que a escola ensina. (...)

Os exercícios escolares são, quase sempre, feitos em torno de problemas que não existem na vida real. (...) A escola não ajuda os alunos a resolver problemas concretos, problemas que eles realmente entendam e para os quais estejam interessados em procurar a solução.

O modo como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar

as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou. E, no entanto, é procurando resolver problemas concretos, é testando e verificando os resultados obtidos que as pessoas aprendem coisas úteis e se convencem de que podem aprender sempre mais (CECCON, Claudius *et alli*. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983. p. 66-67). Partindo desse texto, explique como deve ser o ensino de Matemática para crianças na faixa de 7 a 10 anos e proponha duas atividades que possam ser realizadas (BRASIL, 2001).

Ao analisar as respostas das alunas verificou-se o desencontro das respostas: quando acertavam como deve ser o ensino desse componente curricular, não sabiam propor atividade adequada e vice-versa.

As alunas demonstraram essas mesmas dificuldades e lacunas de conhecimento nas respostas à questão sobre ensino da leitura anteriormente referida e também sobre o ensino da História, como se verifica adiante.

Uma professora das séries iniciais precisa trabalhar a noção de tempo histórico com seus alunos. Ela faz leituras sobre o tema e registra alguns pontos para preparar suas aulas: existem tempos diferentes e várias formas de contar e de marcar o tempo. Quando estudamos História, estamos falando desses tempos diversos. Para levar a efeito o trabalho, a professora montou um mural destacando alguns costumes que permanecem iguais, durante décadas, na comunidade onde seus alunos moram. O mural é o estímulo para introdução do assunto e contém somente fotografias, sem títulos e explicações. Há apenas uma pergunta escrita no centro: "O que podemos saber estudando essas fotografias?"

**a)** Descreva como essa professora pode construir a noção de tempo histórico com seus alunos. **(Valor: 10,0 pontos)**

**b)** Proponha duas atividades que possam ser realizadas com os alunos explicando a forma de realizar cada uma delas. **(Valor: 10,0)** (BRASIL, 2002).

Neste caso houve muitas respostas que simplesmente repetiam os termos da questão, retirada da situação do ensino de História com fotos.

Quanto à Educação Física, a questão relatava as relações percebidas por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre o seu próprio trabalho e o trabalho desenvolvido, com sua classe, pela professora de Educação Física Escolar. As respostas solicitadas (duas) exigiam um posicionamento crítico diante da situação descrita e a explicitação da importância da Educação Física e sua contribuição para o papel trabalho do professor nesse segmento da escolaridade básica.

Leia este trecho da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Unicamp (2003) a respeito de suas memórias da educação física escolar. Este ano temos professor especialista de educação física de 1ª. à 4ª. série também. A professora é um show na quadra com as crianças, tem o profissionalismo do especialista e a didática que os pequenos necessitam. Confesso que fico meio enciumada. Tenho saudades dos momentos de descontração que a educação física representava em minha prática. Sinto saudades de sentar no chão com as crianças, fazer ginástica, dançar, correr, enfim, de brincar com elas. Com base neste relato, responda às seguintes questões:

- Posicione-se criticamente diante dessa visão muito frequente na escola de que somente no espaço da educação física é possível brincar e viver “momentos de descontração” com as crianças.
- Considerando que a educação física é um componente curricular tão importante como os outros, mencione três papéis que a educação física deve assumir no contexto escolar.

Quase todas as alunas escolheram esta questão (25 das 28 alunas sujeitos da pesquisa). No entanto, apenas 11 alunas a responderam de forma integralmente correta. Parte das respostas revelavam visões pouco críticas e equivocadas, seja em relação ao trabalho em sala de aula da professora alfabetizadora, seja em relação ao papel da Educação Física nos anos iniciais da escola básica, seja no que tange à relação entre os trabalhos realizados por essas duas profissionais mencionadas na questão.

Sobre o ensino das Ciências as respostas das alunas também denunciaram fragilidades em sua formação, diante da seguinte questão:

Duas professoras ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, ao ensinar Ciências, adotam procedimentos metodológicos bastante diferenciados, conforme descrito a seguir.

A professora A realiza as atividades experimentais sugeridas pelo livro didático e só aceita como resultados dos exercícios as respostas que o Livro do Professor apresenta, sob o argumento de que experimentos científicos só admitem uma resposta correta.

A professora B realiza os mesmos experimentos propostos pelo livro, porém enfatiza a provocação de conflitos e a contraposição de idéias; os resultados são discutidos e comparados com os de outros experimentos realizados em sala de aula e com resultados de pesquisas recentes divulgadas pelos meios acadêmicos e pela mídia. Procura, ainda, aproximar essas experiências da vivência cotidiana dos alunos.

**a)** Explique a concepção de Ciência e de conhecimento científico de cada uma dessas professoras. **(Valor: 10,0 pontos)**

**b)** Relacione a concepção de Ciência de cada professora com a metodologia de ensino por elas adotada. (BRASIL,2002).

Apenas 14 alunas escolheram essa questão sendo que apenas 02 acertaram, o que revela baixíssima formação científica do conjunto da turma.

As informações extraídas das respostas das alunas às diferentes questões do instrumento foram analisadas e também agrupadas originando tabelas. A síntese das informações sobre as cinco questões da primeira parte do instrumento geraram os dados expostos na Tabela 3 a seguir, permitindo análises para responder ao questionamento que abre este item.

**Tabela 3:** Índice de acertos das alunas-mestres nas questões sobre os conteúdos curriculares dos anos iniciais da escola básica e suas metodologias

Questões	Nº alunas que escolheram as questões	Nº de acertos integrais
<b>Ensino da leitura</b> (importância da leitura e proposta de uma atividade)	18	06
<b>Ensino da Matemática</b> (concepção e proposta de uma atividade adequada)	22	11
<b>Ensino de História</b> (importância da noção de tempo e proposta de atividade)	12	03
<b>Ensino de Ciências</b> (identificar concepção e relacionar com metodologia descrita)	14	02
<b>Ensino da Educação Física</b> (posicionamento crítico sobre o papel da Ed. Física dentro e fora da sala de aula)	25	11

Fonte: A própria pesquisa.

O exame dos dados da Tabela 3 permite observar que o Ensino da História e o Ensino de Ciências constituem as áreas mais frágeis na formação desse grupo de alunas concluintes de curso superior de formação para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto as demais áreas também são frágeis, senão vejamos: apenas um terço das respostas sobre o ensino da leitura, metade das respostas sobre o ensino de Matemática e menos da metade do ensino de Educação Física foram consideradas integralmente corretas.

São áreas, no entanto, vitais para o trabalho a ser realizado por essas futuras professoras no exercício de sua profissão, cujo núcleo central consiste no processo de ensino-aprendizagem da língua, bem como no processo de ensino-aprendizagem de bases fundamentais para a relação com as informações

disponíveis, calcadas na iniciação ao conhecimento científico, matemático, histórico e físico.

Vale observar, a respeito dessas áreas na organização e funcionamento do curso, alguns dados contextuais. De um lado, não havia na proposta curricular uma disciplina específica destinada ao ensino da metodologia da alfabetização e processo de aquisição da língua escrita e, de outro lado, o curso havia sofrido a perda da professora responsável pelo ensino dos Conteúdos e Metodologia de Ciências, ficando a disciplina sob responsabilidade de professor com perfil pouco adequado a essa tarefa.

Da mesma forma, cumpre assinalar que as duas áreas com maior índice de escolha por parte das professorandas – Ensino da Matemática e Ensino da Educação Física – vinham sendo objeto, à época da recolha dos dados, de projetos especiais no interior do curso e, portanto, elementos de possível interferência para maior opção, mas, nem por isso com índice tão maior de bom desempenho nas questões.

Já a segunda parte desse momento da coleta dos dados foi norteada pela seguinte questão: *Que conhecimentos detêm as alunas concluintes do curso sobre a organização e funcionamento da escola em seus outros espaços de trabalho além da sala de aula?*

As respostas a essa questão foram obtidas por meio das duas perguntas da segunda parte do instrumento. Na primeira questão pedia-se:

Nos Conselhos de Classe realizados na Escola Z, os professores passam a maior parte do tempo queixando-se do desinteresse demonstrado pelos alunos e do seu baixo desempenho escolar, que, na opinião deles, geralmente decorre de indisciplina durante as aulas, da não-realização de tarefas, de desatenção ou de desajustes familiares. Os profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, por sua vez, evidenciam grande preocupação com os compromissos burocráticos, os quais acabam sendo considerados os principais indicadores de qualidade do trabalho do professor.

**a)** Embora ocorra com frequência, a situação descrita não corresponde ao desenvolvimento ideal de um Conselho de Classe. Explique como deve ser realizado um Conselho de Classe que contribua para melhorar não só o desempenho dos alunos, mas o processo pedagógico da escola, como um todo.

**(Valor: 10,0 pontos)**

**b)** Caracterize o papel da equipe de gestão e coordenação pedagógica na condução do Conselho de Classe para que esses propósitos sejam atendidos (BRASIL, 2002).

As respostas revelaram total desconhecimento do funcionamento do Conselho de Classe no interior das escolas – instância fundamental para avaliação dos alunos, análise, debate e revisão das práticas escolares.

A segunda pergunta, que pedia reflexão sobre a relação entre professores está exposta a seguir:

Sua escola oferece as oito séries de ensino fundamental. No entanto, os professores não se comunicam adequadamente. Os docentes da primeira à quarta série dão ênfase à formação e evitam reprovar alunos, já que foram convencidos de que deveriam favorecer dessa forma o sucesso escolar. Já os professores da quinta à oitava série reclamam da fragilidade dos seus colegas das séries anteriores por encontrarem alunos com problemas de leitura, escrita e cálculo. Para os docentes das séries finais o seu papel é ensinar conteúdos, cumprir os programas, estabelecer disciplina e aplicar provas. Logo no primeiro bimestre muitos deles incluem questões muito difíceis nas provas, para que os alunos “se sintam no seu lugar” e “vejam o quanto precisam de estudo”. As turmas são mais numerosas, há um professor para cada componente curricular e os discentes não têm com quem discutir os seus problemas.

De modo geral, passar para a quinta série se tornou o temor maior para muitos alunos. Como resultado, sabe-se que a reprovação na primeira série, que há alguns anos era a mais alta, cedeu seu lugar à quinta.

Considerando a realidade dessa escola, proponha e justifique três modificações a serem realizadas pela equipe escolar. (Valor: 20,0 pontos) (BRASIL, 2001).

O resultado das respostas foi totalmente negativo; as alunas não souberam apontar medidas para tais situações, não souberam argumentar sobre essas difíceis relações entre colegas e seus propósitos de trabalho.

O mapeamento desses dados permitiu organizar a Tabela 4 apresentada a seguir.

**Tabela 4:** Índice de acertos das alunas-mestres nas questões sobre a organização e seu funcionamento fora da sala de aula.

Questões	Nº alunas que escolheram as questões	Nº de acertos integrais
<b>Conselho de Classe</b> (funcionamento e papel da equipe técnica)	12	–
<b>Relações entre professores dos ciclos I e II</b> (problemas enfrentados e condições para sua superação)	16	–

Fonte: A própria pesquisa.

A análise dos dados reunidos na Tabela 4 permite afirmar, especialmente, que a percepção da organização escolar, para além da sala de aula, não constituiu alvo de preocupação, observação e estudo sistemático, na formação dessas 28 alunas concluintes do curso. As respostas revelam que as alunas expressam perspectiva pouco crítica sobre ambas as situações. O fato de optarem por uma das questões não as ajudou, pois em nenhum caso houve acertos nas respostas.

Assim, é possível supor que a inserção profissional dessas jovens futuras professoras em seu universo de trabalho resulte prejudicada pelas muitas fragilidades em sua formação inicial – um processo altamente marcado por mudanças, lacunas, presenças e ausências na proposta curricular e no funcionamento dos cursos – com consequências diretas no conjunto de conhecimentos a serem mobilizados, futuramente, para exercer a profissão de ensinar nos anos iniciais da escolaridade básica.

É possível apontar, com base no conceito de capital cultural (Bourdieu, 2001), a falha, no decorrer do curso, em fornecer o capital cultural escolar próprio dessa esfera de atuação que necessariamente deveria estar incorporado nessa etapa do curso, pois todas estavam completando o semestre de conclusão do curso. Não adquiriram, ou adquiriram apenas parcialmente, os conceitos básicos sobre os componentes e/ou suas metodologias de ensino. Nem mesmo foram capazes de recorrer a experiências anteriores, seja de sua vida do dia a dia e experiências de situações diversas seja de seu percurso escolar (se é que as viveram) para reproduzi-las nessa circunstância, o que revela, de outro modo, muitas vezes, a inocuidade do processo de ensino, ou a oferta empobrecida desse atendimento. Elas não apresentam as disposições, em seus *habitus*, necessárias para o desempenho das funções, pois colocadas diante de situações reais objetivadas nas questões, deveriam ser capazes de identificar a que condutas recorreriam para poder respondê-las de modo pertinente, mais do que o fizeram.

Do ponto de vista das realidades internas das escolas aponta-se aqui, ainda, o enorme desencontro entre a retórica da afirmação de que “a formação docente é a chave das reformas educativas” e a condição mesma em que se dão as formações, como bem apontou Torres (1995) desde a década de 1990, para toda a América Latina.

A pertinência deste trabalho de pesquisa advém, também, portanto, dos resultados da análise dos dados – coletados por meio de instrumento impresso respondido pelos alunos-mestres concluintes do curso – apontando facetas da fragilidade das condições que esses futuros professores manifestam para o exercício da função docente.

A esse respeito vale lembrar aqui os alertas de Gatti e Barreto (2009), no contexto de investigação em âmbito nacional sobre professores e cursos que os formam, acerca da fragmentação formativa dos professores no Brasil. Para essas autoras:

(...) a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização [...] A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (p. 257).

## Algumas considerações finais

Vale reiterar aqui que o propósito desta pesquisa não está em focalizar competências e conhecimentos imediatos sobre a prática pedagógica, mas em identificar aspectos das condições pelas quais a formação de professores para o ensino da leitura e demais componentes curriculares na escola pode ser levada a bom termo por meio de uma perspectiva pouco comum. Da mesma forma, não se trata de afirmar que a simples presença de um ou outro desses aspectos possa garantir o sucesso no trabalho desses futuros professores. Essa é uma realidade que não pode ser explicada pela simples ativação de determinadas características e práticas dos futuros professores ou de seus formadores, sem referência aos contextos e condições escolares e sociais geradores desse desempenho. Entretanto se trata, sim, de reafirmar que os dados aqui apresentados, ainda que restritos revelam:

– A despeito de terem passado pelo ensino superior, essas jovens professorandas se mantêm, na realidade, em situação de pobreza, não tanto a material, mas de condições adversas no entendimento e no manejo de informações, no preparo escolar e cultural para ler e escrever;

- Essas professorandas não conseguiram desenvolver certas condições que superem a fragmentação, ausência de análise e incapacidade de perceber incoerências na expressão de seu próprio pensamento;
- Evidencia-se um quadro geral de fragilidade no preparo das alunas para usufruir de conhecimentos básicos da vida do dia a dia e o ensino dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental I, com um desempenho um pouco melhor apenas na Matemática e na Educação Física.

Esse conjunto de resultados permite constatar como cursos de formação inicial aligeirados vão roubando das professoras o reconhecimento dos fatos básicos da profissão, treinando-as simplesmente para a expressão verbal dos “jargões profissionais” e gestos superficiais da profissão. Por decorrência, é possível supor que isso destrua qualquer possibilidade de autonomia profissional dessas futuras professoras e as leve a relações de submissão e a atitudes de silêncio e omissão ante todo e qualquer tema que, no dia-a-dia da profissão, possa levar a conflitos e situações de enfrentamento com os pares e superiores.

É possível ainda supor que, ao ignorarem tal realidade e perspectiva de futuro entre seus alunos-mestres (que também são produtos de situações de desigualdades em suas histórias de vida social e escolar), os cursos de formação reiterem procedimentos pedagógicos que legitimam tais desigualdades, aceitando-as como naturais e repetindo, com as futuras professoras, as mesmas condições ou os mesmos padrões pedagógicos que, nas escolas de ensino fundamental, têm gerado o fracasso escolar. Trata-se do “pedagógico”, em teoria e historicamente, considerado o cerne dos cursos de formação de professores para essa etapa de escolarização. Mas, como aponta Torres (1994), a pedagogia e a formação que proporciona continuam sendo as grandes esquecidas no campo educativo.

Ou seja, do ponto de vista da socialização profissional dessas professoras, tais cursos de formação deixam não só de cumprir seu papel técnico – ensinar a alfabetizar, por exemplo – mas também de propiciar “saberes culturais” que permitam às futuras professoras ultrapassar seu capital cultural de origem, seu percurso social e de escolarização, para ter o que oferecer aos seus futuros alunos.

Trata-se, portanto, quer no âmbito dos estudos e pesquisas sobre formação de professores, quer nas instâncias de formulação de propostas, quer na esfera de atuação no interior dos cursos, de se ter atenção e incidir sobre tais questões

dos cursos de formação nas suas relações com o tipo de alunado recebido, ou seja, já “quase” adulto (pouco focalizado) e com necessidades formativas específicas (pouco diagnosticadas) para compor o espectro formativo delas e de seus alunos.

---

**Resumo:** Este texto questiona a formação de professores para o início da escola fundamental, investigando o curso por dentro em perspectiva pouco comum. São analisadas condições de formação de alunos concluintes de uma instituição privada de ensino superior do interior do Estado de São Paulo, focalizando aspectos centrais da formação pedagógica desses alunos, ou seja, conhecimentos exibidos por eles sobre metodologias de ensino de alguns componentes curriculares obrigatórios e sobre aspectos da organização da escola. Os resultados apontam fragilidades de condições, que esses futuros professores apresentam para o exercício da função docente.

**Palavras-chave:** ensino superior, formação inicial de professores, alunos concluintes.

**Abstract:** This text discusses the teachers' education for the beginning of primary school, investigating the course from inside in perspective little usual. The conditions of formation of senior students from a private higher education institute in the countryside of the state of São Paulo are analyzed, focusing on main aspects of those students' pedagogical formation, that is, knowledge they own about teaching methodologies of some compulsory curricular components and about aspects of the school organization. The results show the fragilities of the conditions which are presented by those future teachers in order to carry out the teaching work.

**Keywords:** higher education, initial teachers' education, senior students.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.M. *Pierre Bourdieu – Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 71-79.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Brasília: INEP, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Provão Pedagogia)*. Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Provão Pedagogia)*. Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Provão Pedagogia)*. Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior* (Provão Pedagogia). Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANNI, Luciana M. e GUARNIERI, M. Regina. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: *ANAIS. II Congresso Internacional DONRE Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Buenos Aires-Ar: UBA, 2010.

OLIVEIRA, Midia O. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2013.

PEREIRA, Julio E. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REALI, Aline M.R. e MIZUKAMI, Maria da Graça. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Las cigüeñas pasaron de moda. *Educación en los medios*. Quito, n. 21, 1994.

\_\_\_\_\_. Formación docente: clave de la reforma educativa. *Seminário “Nuevas formas de aprender y de enseñar – demandas a la formación inicial del docente”* Buenos Aires (Paper), 1995.

UNICAMP. *Edital nº 01 de 13/05/2005 – ProEsF*, Campinas: FE-UNICAMP, 03 de julho de 2005.

Recebido em Setembro 2013

Aprovado em Novembro 2013

# O Curso de Administradores Escolares do IEUSP (1935-1938): A Gênese do Curso de Pedagogia

*The Course of School Administrators  
of IEUSP (1935-1938): The Pedagogy Course Genesis*

---

**Viviane Lovatti Ferreira**<sup>1</sup>

Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação Matemática (PUC/SP)  
vlovatti@usp.br

**Laurizete Ferragut Passos**<sup>2</sup>

Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação Matemática (PUC/SP)  
laurizetefer@pucsp.br

As transformações econômicas e culturais pelas quais passou o país nas primeiras décadas do século XX teriam concebido a escola como a instituição responsável pelo desenvolvimento e progresso do país. A demanda pela escolarização no início do século XX exigiu uma formação de professores para atuação nas escolas elementares, e as Escolas Normais foram instituições responsáveis pela formação de professores de primeiras letras. Nessas instituições, surgiram as primeiras experiências de curso “pós-normal”. A Escola Normal foi considerada o gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo no Brasil (BRZEZINSKI, 2010). Este trabalho teve como objetivo contextualizar historicamente o curso de administradores escolares, oferecido pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) entre 1935 e 1938. Fundamentando-se na perspectiva da história do currículo, esta pes-

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> Supervisora de estágio pós-doutoral.

quisa dialogou especialmente com as ideias centrais de Ivor Goodson, que compreende o currículo como construção social, investigando como e por que determinado conhecimento é ensinado em determinado contexto histórico. A metodologia de pesquisa apoiou-se na análise documental, partindo da revisão bibliográfica referente ao tema, e o estudo dos programas de ensino, da legislação educacional e dos prontuários e diplomas de ex-alunos obtidos no Acervo Histórico Caetano de Campos.

## A Escola Normal: A Gênese do Curso de Pedagogia

A gênese da profissão de pedagogo no Brasil é anterior à sua constituição enquanto curso superior. A origem do curso de Pedagogia estaria intimamente relacionada à própria história da Escola Normal, instituição criada no Brasil no século XIX com o objetivo de formar o professor de primeiras letras. Alguns estudos realizados (CRUZ, 2011; SAVIANI, 2008; BRZEZINSKI, 2010; CASTRO, 2007) apresentam a relação parental que se desenvolveu entre a Escola Normal e o Curso de Pedagogia, tendo em vista que o curso de Pedagogia teria, como uma de suas funções, formar professores para atuação no ensino secundário e na Escola Normal (BRZEZINSKI, 2010).

Os estudos de NÓVOA (1995) sobre a história da profissionalização docente em Portugal vem sendo difundidos e tomados como referência em outros países. Para este autor, o processo de estatização do ensino consistiu na substituição de professores religiosos por um corpo laico, sem que, no entanto, tenham ocorrido mudanças significativas nas motivações e nas normas da profissão docente. A partir do final do século XVIII em Portugal, passou a ser proibido lecionar sem que o professor possuísse uma licença concedida pelo Estado. Para NÓVOA (1995), a criação desta licença constituiu-se em um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, facilitando a definição de competências técnicas e servindo de base para a seleção de professores e para o delineamento de uma carreira docente. As escolas normais representaram uma importante conquista do professorado, pois elas passaram a representar um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes bem como do sistema de normas da profissão docente, *“desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum”* (NÓVOA, 1995, p. 18).

A criação de estabelecimentos destinados à formação de professores no Brasil está intimamente relacionada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Antes da criação oficial das primeiras escolas formadoras de professores de primeiras letras, havia uma preocupação em selecionar professores para atuar nas escolas de primeiras letras (TANURI, 2000). Segundo a autora, a Lei de 15/10/1827, que ordenou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império, também estabelecia critérios para a seleção de professores para o exercício docente nestas escolas. E antes mesmo da criação oficial das escolas que preparariam os futuros mestres, as escolas de ensino mútuo – instaladas no Império a partir de 1820 – preocupavam-se com a preparação de professores, além de dedicar-se apenas ao ensino das primeiras letras.

Com o Ato Adicional de 1834, a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias. Surgiram, então, as primeiras escolas responsáveis pela formação de professores de primeiras letras. A Escola Normal surgiu no Brasil no século XIX, em conseqüência a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834. Por meio de iniciativas isoladas, as províncias foram criando suas Escolas Normais, com o objetivo de formar professores para as escolas de primeiras letras (ROMANELLI, 2001). A exemplo de Niterói, cidade da província do Rio de Janeiro que criou a primeira Escola Normal em 1835 (VILLELA, 1990), outras províncias foram criando suas próprias instituições, movimento que contou com várias interrupções e reaberturas, tais como Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (capital) e Santa Catarina (1880), e Goiás (1884). De início, seu currículo resumia-se aos conteúdos ministrados nas escolas de primeiras letras, não havendo uma preocupação com a formação didático-pedagógica dos professores:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se ou, pelo menos, secundarizando o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática (SAVIANI, 2008, p. 15).

Tanuri (2000) quando se refere à instalação das primeiras Escolas Normais no Brasil, afirma que tais instituições possuíam instalações precárias, currículo insatisfatório e grande carência de professores:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000, p. 65).

No caso da Escola Normal de São Paulo, houve algumas aberturas e interrupções (MONARCHA, 1999). Na década de 1880, por meio da análise dos discursos acerca do currículo da formação de professores, presumia-se que o professor deveria aprender necessariamente aquilo que iria ensinar em sala de aula:

O professor só pode se formar fazendo um estudo especial e aprofundado das matérias que tem de ensinar, dando sempre desse estudo uma feição prática de transmissão de conhecimentos adquiridos por meio de exercícios nas escolas primárias anexas – chamadas de preparação –, e isso somente se pode realizar mediante um curso regular e metódico (Sá e Benevides in MONARCHA, 1999, p. 116-117).

O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado somente após a Proclamação da República (1889), a partir da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1890). Tal reforma foi evidenciada pelo fortalecimento dos conteúdos curriculares já existentes, dando-se uma ênfase nos exercícios práticos de ensino, que se caracterizou como a principal inovação da reforma. A criação de uma escola de aplicação, anexa à Escola Normal, tornou-se referência para a formação de professores. Os reformadores compreendiam a preparação didático-pedagógica como necessária à formação de professores. Visando fornecer formação aos professores das Escolas Normais, previu-se a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal de São Paulo (SAVIANI, 2008).

Nas primeiras décadas do século XX, emergia um movimento de renovação pedagógica, tendo como objetivo romper com os moldes da escola tradicional. O movimento renovador da educação, popularmente conhecido como movimento da Escola Nova, tem suas origens nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos e na Europa, e acabou provocando várias reformas educacionais ao longo dos anos 1920 e 1930 em diversos estados brasileiros<sup>3</sup>. A criação de um sistema nacional de ensino, que se configurou na década de 1930, teve como eixo norteador a constituição do sistema escolar paulista que se configurou ainda nos anos 1920. A Reforma Sampaio Dória (1920) foi a primeira reforma pedagógica que trouxe uma padronização para o sistema de ensino paulista, instituindo a obrigatoriedade do ensino bem como a inspeção escolar, tanto em relação a alunos quanto a professores, objetivando um controle maior da frequência à escola. As demais reformas, empreendidas em outros estados, assemelhavam-se à reforma do estado de São Paulo por instituir algumas estratégias de formação da nacionalidade, criar órgãos fiscalizadores e de inspeção escolar, além de aplicar o recenseamento como instrumento para efetivar o controle de matrícula e a frequência escolar, levando em conta as especificidades locais (MATE, 2002).

Durante as primeiras décadas do século XX, com a intenção de se erguer como nação pautada na modernidade, o país elegeu a educação como elemento primordial para a promoção do desenvolvimento social e econômico. Tendo assumido o governo federal após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde em 1931 para tratar dos assuntos educacionais.

Intimamente relacionada à escola primária, a formação de professores apresentou-se como o *locus* das reformas empreendidas nos diversos estados brasileiros. As experiências consolidadas de alguns países serviram como referências para que se constituísse um modelo de formação de professores no Brasil, tais como o *Teacher's College* nos Estados Unidos, a Escola Normal Superior na França, o Instituto Pedagógico da Universidade de Louvain na Bélgica, e o

---

<sup>3</sup> De acordo com os artigos publicados em MIGUEL et al (2011), verificamos a presença do ideário escolanovista em diversas reformas educacionais: Reforma Sampaio Dória (São Paulo/1920); Reforma Lourenço Filho (Ceará/1922); Reforma Carneiro Leão (Distrito Federal/1922); Reforma José Augusto (Rio Grande do Norte/1925); Reforma Lysímaco da Costa (Paraná/1927); Reforma Francisco Campos (Minas Gerais/1927); Reforma Carneiro Leão (Pernambuco/1928); Reforma Fernando Azevedo (Distrito Federal/1928); Reforma Anísio Teixeira (Bahia/1928); Reforma Attílio Vivacqua (Espírito Santo/1929).

Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra. Tais experiências, assimiladas e adaptadas ao gênero brasileiro, deram origem à Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais (1929), ao Instituto Católico de Estudos Superiores no Rio de Janeiro (1932), ao Instituto de Educação no Rio de Janeiro (1932) e ao Instituto de Educação em São Paulo (1933), contribuindo para o florescimento de novas propostas educacionais (EVANGELISTA, 2002). Nessas instituições, surgiram as primeiras experiências de curso “pós-normal”, considerado o gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo no Brasil (BRZEZINSKI, 2010).

Tomamos aqui a experiência do Instituto de Educação de São Paulo, que teve dentre seus objetivos difundir o ideário do movimento da Escola Nova.

## O Instituto de Educação de São Paulo (IEUSP) e a Experiência Pioneira na Formação de Professores

Também conhecida como Escola Normal da Praça, a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto Pedagógico em 1931 (Decreto n.º 4.888/31) por Lourenço Filho, diretor geral da Instrução de São Paulo. O Instituto Pedagógico de São Paulo contava com jardim de infância, escola de aplicação, curso complementar, curso normal e curso de aperfeiçoamento pedagógico, tendo, este último, duração de dois anos e um currículo que compreendia quatro disciplinas: Fisiologia Aplicada à Higiene e ao Trabalho, Pedagogia Geral e História da Educação, Psicologia e suas Aplicações à Educação, e Sociologia. Os candidatos que obtinham diploma no curso de aperfeiçoamento tinham preferência ao serem nomeados como inspetores, delegados de ensino e diretores de grupos escolares (MONARCHA, 1999).

Como diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, Fernando de Azevedo transformou o Instituto Pedagógico em Instituto de Educação em 1933 por meio do Código de Educação do Estado de São Paulo (Decreto Estadual nº 5.846/33), e a instituição passou a se destinar à “*formação de professores primários e secundários, diretores e inspetores escolares e aperfeiçoamento do magistério*” (MONARCHA, 1999, p. 334). De fato, a aprovação do Código de Educação do Estado de São Paulo (Decreto 5.884/33) representou uma apropriação do ideário escolanovista na formação de professores. A partir do Código de Educação, a formação do professor primário (curso normal) pas-

sou a ser de dois anos, exigindo-se como pré-requisito para sua realização a integralização do curso secundário fundamental (TANURI, 2000). Deste modo, o Curso Normal centrou-se em disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (Psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino, História da Educação); Biologia Aplicada à Educação (Fisiologia e Higiene da Criança, Estudo do Crescimento da Criança, Higiene da Escola); e Sociologia (Fundamentos da Sociologia, Sociologia Educacional, Investigações Sociais em nosso meio).

Ao apresentar o Instituto de Educação de São Paulo como objeto de estudo de sua pesquisa, EVANGELISTA (2002) apresenta as origens, o funcionamento bem como o encerramento das atividades desta instituição, afirmando que desde a década de 1910 já havia discussões no plano educacional sobre institucionalizar a formação de professores em nível superior, fato que somente eclodiu, na década de 1920, quando surgiram propostas de criação de centros educacionais em nível superior destinados à formação do magistério.

O Instituto de Educação de São Paulo amparou-se em dois modelos de formação de professores: o primeiro modelo – europeu – era representado pelas Universidades de Louvain, Liège e Gand (Bélgica), mantinha instituições tais como a Escola Normal e a Faculdade de Ciências e Letras; o segundo modelo – norte-americano – conjugava o ensino superior científico e profissional. Neste, o *Teacher's College*, que existia desde 1888, era a instituição que formava profissionais da educação (EVANGELISTA, 2002).

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, o Instituto de Educação foi incorporado à universidade, passando a ser uma unidade universitária, do mesmo modo como houve a incorporação do Instituto de Educação pela Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro.

Fétizon (1986) ressalta que a incorporação do Instituto de Educação pela Universidade de São Paulo configurou-se em uma incorporação *sui generis*, visto que esta formação de professores, oferecida em nível superior, tornou-se um nível superior de “segunda categoria”, diante das discriminações que estigmatizaram o Instituto de Educação bem como o profissional do ensino secundário.

A formação de professores primários, a formação pedagógica de professores secundários bem como a formação de administradores escolares tornou-se o núcleo central dos cursos oferecidos pelo IEUSP. Além destes, outros cursos eram oferecidos com organização e duração variadas: cursos equiparados, de

aperfeiçoamento, de especialização, livres ou de extensão universitária (EVANGELISTA, 2002).

## O Curso de Administradores Escolares do IEUSP

Até as primeiras décadas do século XX, as oportunidades de formação continuada para os professores primários eram escassas, uma vez que os poucos cursos existentes eram oferecidos pelas Secretarias de Educação, situadas nas capitais dos estados, com um pequeno número de vagas e com frequência irregular. Os cursos de administradores escolares era uma oportunidade para que os professores primários continuarem seus estudos, já que não havia cursos superiores no interior do estado, e tais professores, em sua maioria, vinham do interior do estado, implicando em uma mudança de vida. Portanto, os cursos de administradores escolares oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro e pelo Instituto de Educação de São Paulo passaram a oferecer uma formação especializada (CASTRO, 2007).

Antes da criação dos cursos de administradores escolares, os diretores de grupos escolares eram recrutados entre os professores com maior experiência docente ou, muitas vezes, por indicação de políticos locais, não sendo necessária nenhuma outra formação além do Curso Normal (CASTRO, 2007). Os cursos de administradores escolares, oferecidos pelos Institutos de Educação no início do século XX, deram embasamento para a criação do curso de Pedagogia, que foi criado oficialmente em âmbito nacional no final dos anos 1930. de acordo com a autora: "O Curso de Administração Escolar pode ser considerado como a gênese do Curso de Pedagogia, que tem suas raízes na década de 1930, quando começaram a surgir propostas de criação de Faculdades de Educação" (CASTRO, 2007, p. 201).

Com duração de dois anos letivos, o curso de administradores escolares foi oferecido pelo IEUSP entre 1935 e 1938, e teve como objetivo "formar inspetores e diretores de escolas", conforme o artigo 5º do Decreto n.º 7.067/35, que aprovou o regulamento do IEUSP. Seu curso de administradores escolares teve como objetivo formar inspetores e administradores escolares para atuação no sistema regular de ensino. Ao candidato interessado, o curso apresentava alguns

pré-requisitos, tais como: ser portador de diploma de professor secundário ou professor primário em nível superior, além de ter experiência profissional de, pelo menos, dois anos no magistério (EVANGELISTA, 2002), destinando-se a profissionais que tivessem interesse em assumir a função de diretor em grupos escolares ou trabalhar no sistema regular de ensino na qualidade de inspetor escolar.

No estado de São Paulo, a inspeção escolar tornou-se uma preocupação do poder público desde o período imperial, com a aprovação do Ato Adicional de 1834, que determinava que as províncias se responsabilizariam pela administração do ensino primário. A partir daí, os inspetores escolares começaram a ganhar destaque no sistema educacional brasileiro, havendo a necessidade de formação de inspetores escolares, profissionais voltados, basicamente, à fiscalização do funcionamento das escolas, da matrícula e da frequência dos alunos e dos professores (MARTELLI, 1972). No caso do estado de Minas Gerais, estudos indicam que o papel atribuído ao inspetor escolar foi modificando ao longo do tempo, deixando de ser um fiscal do ensino para voltar-se às questões pedagógicas (BICCAS e FARIA FILHO, 2012).

Para Fonseca (2008), a inspeção escolar foi a base para a constituição da profissão do pedagogo no Brasil. A legislação que deu organização ao Ensino Secundário (Decreto 19.890/31) determinava que os inspetores escolares seriam nomeados por meio de concurso público e, para inscrever-se no concurso, o candidato deveria ser brasileiro, ter entre 22 e 35 anos de idade, apresentar atestado de idoneidade moral e comprovar aprovação em todas as disciplinas do curso secundário. Esta última exigência seria substituída, caso o candidato possuísse certificado especial de estudos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras (BRASIL. Decreto 19.890/31). Além disso, o artigo 60 previa que: “Os concursos, a que se refere o art. 58, versará sobre todas as disciplinas da secção em que se inscrever o candidato a inspetor e, ainda, sobre **Pedagogia geral e Metodologia das mesmas disciplinas**” (BRASIL. Decreto 19.890/31, grifo nosso). Deste modo, fica evidente que, a partir de 1931, a seleção de inspetores para o ensino secundário voltava-se não apenas para o domínio de conteúdos disciplinares, como também para conteúdos da área educacional, vistos a partir de então como saberes necessários ao trabalho técnico-pedagógico.

A matrícula no curso exigia alguns pré-requisitos, tais como: ser portador de diploma de professor secundário ou professor primário, além de possuir ex-

perícia profissional de, pelo menos, dois anos no magistério (EVANGELISTA, 2002). O curso destinava-se a profissionais que tivessem interesse em assumir a função de diretor em grupos escolares ou trabalhar no sistema regular de ensino na qualidade de inspetor escolar. Deste modo, o curso de administradores escolares tinha como objetivo formar técnicos em educação, recrutando candidatos que já possuíam uma experiência profissional a fim de que tais candidatos obtivessem uma compreensão a respeito das questões educacionais:

Parece ficar claro que este curso compunha a outra face, extremamente importante, do Instituto que era a de formar técnicos em educação. Tal formação tinha critérios rigorosos. De um lado o candidato deveria estar envolvido na vida profissional, de outro ter um nível de conhecimento que possibilitasse a compreensão da educação sob duplo ponto de vista, teórico e prático. A exigência de dois anos de efetivo exercício no magistério resguardava a face prática do curso que aconteceria a partir de problemas vividos pelas escolas, reforçando aqui a idéia, já discutida neste trabalho, da necessidade que o Instituto manifestava de enraizar-se na rede de ensino através de múltiplos modos de formação de seus profissionais, caso aplicável também ao Curso de Aperfeiçoamento. A formação anterior era importante, pois que a lida com a escola exigia o conhecimento científico da educação. (EVANGELISTA, 2002, p. 162-163).

Dados de Evangelista (2002) indicam uma queda gradual no número de matrículas ao longo dos anos em que o curso foi oferecido. No primeiro ano (1935), o curso contou com 33 alunos matriculados. Em 1936, havia 60 alunos matriculados nos 1º e 2º anos. Em 1937, o curso contava com 51 alunos matriculados nos 1º e 2º anos. Em 1938 contou com apenas 41 alunos (1º e 2º anos). Os dados também revelam que uma grande maioria dos alunos era proveniente de cidades do interior do estado de São Paulo, sendo um público predominantemente feminino. De 1936 a 1938, o IEUSP diplomou 75 administradores escolares<sup>4</sup>.

Os prontuários de ex-alunos dos cursos de formação de professor primário, secundário e administrador escolar, disponíveis no Acervo Histórico Caetano de Campos, apresentam os documentos necessários à matrícula dos candidatos ao curso de administradores escolares, tais como: carta de requerimento de matrícula endereçada ao diretor do Instituto de Educação, certifi-

---

<sup>4</sup> Dentre os candidatos que receberam diploma de Administrador Escolar pelo IEUSP, consta o nome da professora Nadyr Gouveia Kfourie (1913-2011), ex-reitora da PUC-SP, diplomada em 1936, primeira turma do curso (Evangelista, 2002).

cado de aprovação no exame vestibular expedido pela secretaria do próprio Instituto, atestado de bons antecedentes, comprovante do pagamento da taxa de matrícula, ficha cadastral do aluno (nome completo, data de nascimento, endereço, nacionalidade, filiação e profissão do pai), e atestado de vacinação contra varíola.

O curso contava com um total de sete disciplinas, sendo cada uma sob a responsabilidade de um professor catedrático. No primeiro ano, eram oferecidas Higiene Escolar (Almeida Júnior), Psicologia Educacional (Noemy Silveira Rudolfer) e Estatística (Milton da Silva Rodrigues). No segundo ano, eram oferecidas Sociologia Educacional (Fernando de Azevedo), Filosofia da Educação (Roldão Lopes de Barros) e Educação Comparada (Milton da Silva Rodrigues). Administração e Legislação Escolar, oferecida por Roldão Lopes de Barros, era a única disciplina presente nos dois anos do curso. No 1º ano eram estudadas as “bases” da Administração, e no 2º ano eram trabalhados “os sistemas e as técnicas”. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1936).

O curso previa os estudos do processo científico bem como a contribuição das diversas áreas de conhecimento, tais como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a economia e a história, aplicáveis à administração escolar. Durante o período de difusão do movimento da Escola Nova, a formação e a qualificação dos profissionais da educação passaram a ser a meta dos renovadores da educação, uma vez que a falta de aplicação dos métodos científicos era vista como a principal causa dos problemas da situação educacional no país. A cientificidade defendida pelos renovadores era um requisito necessário ao desenvolvimento educacional e econômico da nação. Seus professores deveriam promover investigações voltadas para:

- 1 - ação do Governo e medidas tomadas para realizar os desejos e necessidades da comunidade no que se refere à educação e à organização da educação pública, em relação com os governos do Município, dos Estados e da União; 2 - a parte econômica do programa da educação; 3 - a prática do censo e da obrigatoriedade escolar; 4 - a organização de escolas e de classes, atendendo às diferenças existentes entre os alunos no que se refere à inteligência, resultado de trabalho, condições físicas e tendências vocacionais; 5 - o desenvolvimento de programa de estudos e de cursos que tenham em conta as diferenças individuais e os fins sociais que a escola deve realizar; 6 - a prática, a inspeção e a remuneração do pessoal docente; 7 - a cooperação da escola com as outras instituições sociais; 8 - a provisão de edifícios e de mobiliário adequado, para o melhor desen-

volvimento do programa escolar; 9 - a administração dos negócios escolares; 10 - A informação ao público dos trabalhos realizados (SÃO PAULO. Decreto 5.884/33).



**Figura 1** - Diploma do Curso de Administração Escolar (1936)

Fonte: Diploma de Nanette Helena Hermann  
(Arquivo Histórico Caetano de Campos)

Em 1938, as atividades realizadas no Instituto de Educação foram encerradas devido à sua extinção (Decreto estadual n.º 9.269/38), e o Instituto de Educação foi transformado em Seção de Educação, sendo seu corpo docente absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Nas palavras de Bontempi Jr (2011), foi desfeito o projeto de educação de Fernando de Azevedo e dos demais renovadores envolvidos:

(...) alegando que um dos principais objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era justamente preparar o magistério secundário, o Governo do Estado de São Paulo extinguiu o Instituto de Educação para atribuir a ela a formação pedagógica em nível universitário. Desfez, assim, com um só golpe as expectativas do projeto de Azevedo e dos professores, que não mais contariam com os projetados “Instituto de Pesquisas Educacionais” e “Faculdade de Educação”. Pelo

mesmo decreto, o Governo determinou a transferência dos professores efetivos da Escola de Professores para a Seção de Educação (depois, Seção de Pedagogia) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, fazendo com que esta passasse a contar, já a partir do segundo semestre de 1938, com novos professores, acompanhados de alguns de seus antigos assistentes (BONTEMPI JÚNIOR, 2011, p. 193).

A indignação de Fernando de Azevedo diante do encerramento das atividades do Instituto de Educação pode ser vista neste depoimento:

Estou vendo que todos os nossos esforços serão inúteis. Destes cinco anos de trabalho ininterrupto que ficou, que me reservaram? Da obra, nada ficou: foi tudo integralmente destruído. Não ficou pedra sobre pedra. É como se tivesse passado um furacão. Tomaram-nos de assalto os edifícios e as instalações, que pertencem ao Instituto e à Universidade, secretaria, biblioteca, laboratórios, contínuos e entregaram a uma instituição igual às outras escolas normais e estranha e incorporável a um sistema universitário (AZEVEDO *apud* PENNA, 1987, p. 48).

Para Evangelista (2002), a extinção do Instituto de Educação contou com a forte interferência dos católicos, uma vez que a perseguição aos defensores da educação laica consolidava-se desde o início dos anos 1930, contando, ainda, com a organização de associações e periódicos, além da extinção do Instituto de Educação de São Paulo ser simultânea à extinção do Instituto de Educação do Distrito Federal.

## A Criação do Curso de Pedagogia no Brasil

Os anos 1930 são vistos pela história da educação brasileira como um marco referencial da modernidade, representado pela transição do modelo econômico agroexportador para o modelo industrial, o processo de urbanização, a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o início do Estado Novo em 1937. No campo educacional, a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) ocorreu como uma das primeiras iniciativas do Governo Vargas, gerando algumas regulamentações no sistema educacional, tais como a organização do ensino superior (Decreto 19.852/31) e do ensino secundário (Decreto 19.890/31), a institucionalização do movimento escolanovista que se oficializou por meio de várias reformas educacionais e por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), movimento renovador que já vinha se incorporando no sistema educacional na década seguinte, com a fundação da

Associação Brasileira de Educação (ABE), formada por educadores brasileiros que buscavam novos ideais, pautados na defesa de uma escola pública e laica, questionando o sistema tradicional de ensino.

O período do Estado Novo (1937-1945) coincidiu com a vigência da Segunda Guerra Mundial. Neste período, houve algumas iniciativas por parte do governo federal no sentido de dar organicidade ao sistema educacional brasileiro: em 1938 foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a União Nacional dos Estudantes (UNE); em 1939 foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa e a extinção da Universidade do Distrito Federal, e sua incorporação à Universidade do Brasil; em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e também a organização de alguns níveis de ensino, com a aprovação das Leis Orgânicas (Ensino Secundário, Ensino Industrial e Ensino Comercial). Durante o Estado Novo, foi implementada a campanha de nacionalização das escolas, medida que impediu as escolas de estrangeiros – principalmente, alemães e italianos, localizadas nas colônias das regiões sul e sudeste – ministrassem o ensino em suas línguas de origem, sendo obrigatório o ensino da língua portuguesa como idioma oficial em todas as escolas brasileiras (SOARES, 1997). Nesse sentido, a função do inspetor escolar fez-se fortemente necessária para que se efetuassem o projeto de governo, com a efetiva fiscalização do ensino da língua materna nas escolas dos imigrantes, bem como o levantamento do número de matrículas de alunos e o efetivo trabalho docente.

Foi neste contexto que se criou oficialmente o curso de Pedagogia no Brasil em 1939, quando se procurou trazer organicidade à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) por meio do Decreto-Lei n.º 1.190/39, sendo imposto seu formato curricular como “padrão federal” a ser seguido pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de todo o país. O principal objetivo da FNFil foi o aperfeiçoamento da ciência no país, elegendo a pesquisa como eixo norteador. Nesse intuito, a formação de professores viria de forma secundária, buscando suprir uma carência na formação de professores para atuação no ensino secundário (BRZEZINSKI, 2010).

O curso de Pedagogia vinha sendo almejado nos meios educacionais desde o início dos anos 1930, com as experiências desenvolvidas nos Institutos de Educação da Universidade de São Paulo, da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Minas Gerais. Embora o movimento renovador de edu-

cação tenha impulsionado diversas reformas e projetos no campo educacional nos anos 1920 e 1930, a criação oficial do curso de Pedagogia ocorreu durante o regime do Estado Novo (1937-1945), e o curso “estruturou-se administrativamente na esteira dos atos centralizadores baixados em plena vigência da ditadura de Vargas” (BRZEZINSKI, 2010, p. 40). Neste sentido, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) manteve “a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas” (SILVA, 1999, p. 11). A formação de professores ficou também marcada por seu “caráter prático e utilitário” por ficar atrelada ao “padrão federal” (BRZEZINSKI, 2010).

A FNFi foi organizada em cinco seções, cada qual com seus respectivos cursos. As seções de Filosofia e Pedagogia eram as únicas seções que ofereciam, cada qual, um único curso. O curso de Pedagogia, vinculado à seção de mesmo nome, foi concebido como um curso de bacharelado – semelhante aos demais cursos oferecidos pela FNFi – e visava a formação de técnicos em educação, cargo que seria exercido por pedagogos no Ministério da Educação a partir de 1943, conforme determinava o artigo 51 do Decreto-Lei n. 1.190/39.

Os cursos de bacharelado da FNFi possuíam duração de três anos letivos e, após a sua conclusão, o candidato recebia o grau de bacharel no curso realizado. O curso de Pedagogia obteve a seguinte estrutura curricular: no primeiro ano, Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; no segundo ano, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Biológicos da Educação, Administração Escolar e Psicologia Educacional; e no terceiro ano, Filosofia da Educação, História da Educação, Educação Comparada, Administração Escolar e Psicologia Educacional (BRASIL. Decreto-Lei 1.190, 1939).

A maioria das disciplinas era oferecida em apenas um ano letivo, enquanto poucas ocupavam um espaço maior na formação do pedagogo, aparecendo em dois anos – tais como História da Educação e Administração Escolar – ou sendo oferecida em todos os anos letivos – como foi o caso da Psicologia Educacional.

A presença da Psicologia Educacional nos três anos do curso de Pedagogia estaria fortemente relacionada à formação do orientador educacional. A explicação está na organização da Escola de Professores do Instituto de Educação de São Paulo (Código de Educação de 1933), que distribuiu o conhecimento da área pedagógica em cinco sessões: Educação, Biologia aplicada à educação,

Psicologia educacional, Sociologia educacional e Prática de ensino. Apresentada como terceira seção da Escola de Professores, a Psicologia Educacional oferecia como elementos: o estudo da psicologia da criança e do adolescente, a psicologia aplicada à educação, a aplicação de testes e escalas, e o serviço de orientação profissional (SÃO PAULO. Decreto 5.884/33).

No caso da presença marcante da Psicologia Educacional no curso de Pedagogia, ANTUNES (2008) apresenta estudos a respeito do espaço da Psicologia no campo acadêmico, e assinala que as Escolas Normais – embora de forma incipiente – teriam se constituído em espaços de discussão acerca da criança e do processo educativo, a partir de temáticas como aprendizagem, desenvolvimento e outros. Tais instituições teriam contribuído para o florescimento dos estudos psicológicos no Brasil, tendo em vista a íntima relação entre psicologia e educação:

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional (ANTUNES, 2008, p. 471).

No entanto, outras legislações que se seguiram paralelamente à criação oficial do curso de Pedagogia, ajudam-nos a esclarecer que o Ministério da Educação e Saúde necessitava de profissionais – técnicos em educação – que viriam cumprir algumas funções pré-estabelecidas. Uma dessas legislações é a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que regulamentava sobre a função do orientador educacional:

Art. 81 – É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família. Art. 82 – Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica (BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244/42).

Os reformadores sociais buscavam pela emergência de uma Pedagogia Científica, algo que fosse capaz de “pensar pela educação”. De acordo com MONARCHA (1992), a ciência não foi uma invenção da Escola Nova, por isso:

(...) a incorporação das ciências fontes da educação promoveu deslocamento no interior da Pedagogia. O seu estatuto de cientificidade foi construído, a partir de uma **Sociologia (durkheimiana) originária do positivismo**, que elaborou os pressupostos do corporativismo; de uma **Biologia largamente tributária das teses eugenistas de Galton; de uma Psicologia funcionalista** (cuja melhor expressão é Edouard Claparède), para a qual a busca da adaptação comportamental, a partir das diferenças individuais, é uma constante, é o princípio do interesse dado como análogo à noção de libido, tal como concebida por Freud (MONARCHA, 1992, p. 46, grifo nosso).

Os reformadores sociais apropriaram-se das ciências, principalmente, da Sociologia, da Biologia e da Psicologia, transformando-as em suporte para uma série de iniciativas que seriam realizadas no campo educacional. A Pedagogia e as ciências fontes da educação transformaram-se em “saberes solidários”, tendo como alvo o homem comum. Para os normalistas, seria necessário tematizar a Psicologia, não para conhecer as diferenças individuais, mas para construir o caminho rumo à adaptação do homem à sociedade.

Embora o curso de Pedagogia visasse à formação de técnicos para exercício em cargos administrativos, a formação de professores para atuação nas Escolas Normais foi sua grande função. Para obter a *licença* ao magistério secundário e lecionar nas Escolas Normais, o bacharel em Pedagogia deveria cursar o grupo de disciplinas do Curso de Didática, vinculado à Seção de Didática, de apenas um ano letivo. Apenas o curso de Didática habilitava os bacharéis ao exercício do magistério secundário. O curso de Didática era composto por um grupo de seis disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Essa estrutura de ensino ficou popularmente conhecida como “esquema 3+1”, pois licenciava o professor para atuar no ensino secundário e/ou no curso normal. Surgia, então, o conceito de *licenciado*: o bacharel que cursava o grupo de disciplinas do curso de Didática, diplomando-se pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, obtendo a *licença* ao magistério secundário. Os professores dos cursos profissionalizantes e das disciplinas técnicas e/ou artísticas não obtinham esse grau (CASTRO, 1973).

Para o bacharel em Pedagogia obter a *licença* ao magistério secundário, bastava cursar apenas duas disciplinas (Didática Geral e Didática Especial), já que as demais disciplinas faziam parte do próprio currículo do curso de bacharelado: “Art. 58 – Os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática, não serão obrigados à freqüência nem aos exames das disciplinas, que hajam estudado no curso de pedagogia” (BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190/39).

Deste modo, a formação do pedagogo apoiou-se na concepção de uma cultura *bacharelesca*, em que, prioritariamente, privilegiou-se o domínio dos conteúdos científicos e, posteriormente, a oferta de uma “complementação pedagógica” como meio para se formar o futuro professor. Tal modelo de formação docente desarticulava-se das complexidades e especificidades que envolviam o trabalho docente. Os estudos de CRUZ (2011) apontam que o curso de Pedagogia, em sua primeira fase de existência, apresentava uma formação de ampla dimensão teórica, centralizando-se nos estudos clássicos da educação, sendo predominante o apoio em uma bibliografia predominantemente estrangeira, o que exigia, por parte dos alunos, um domínio de diferentes línguas, trazendo aos alunos o hábito de estudos em grupos. O curso de Pedagogia foi concebido como um curso tradicional, sendo fortemente marcado pelo predomínio de aulas expositivas, trabalhos de interpretação de texto e provas de argüição oral.

## Considerações Finais

A profissão docente no Brasil começou a ganhar visibilidade a partir das primeiras décadas do século XX, quando houve uma demanda pela escolarização, acelerando o processo de formação de seus professores. Os cursos de administradores escolares foram oferecidos pelos Institutos de Educação em um momento de renovação pedagógica, visando formar administradores e inspetores escolares para o trabalho a ser desenvolvido nos grupos escolares e nos órgãos administrativos. Os cursos de administradores e inspetores escolares serviram de base para a criação do curso de Pedagogia (CASTRO, 2007).

Deste modo, o curso de Pedagogia se firmou como uma continuidade natural do Curso Normal (CRUZ, 2011), em um contexto em que se almejava

a formação de técnicos educacionais para atuação nos cargos administrativos e a formação de professores para atuação nas Escolas Normais. As práticas profissionais estavam focadas no recenseamento, na inspeção e na administração escolar, na classificação e na seleção de alunos.

Durante o período da Escola Nova, a formação dos profissionais da educação passou a ser a principal preocupação dos renovadores da educação, pois a falta de aplicação dos métodos científicos era vista como a principal causa dos problemas da situação educacional do país. A cientificidade defendida pelos renovadores era um requisito necessário ao desenvolvimento educacional e econômico do país.

Percebe-se uma enorme semelhança entre os currículos do curso de administradores escolares do IEUSP (1935-1938) e do curso de Pedagogia (Decreto-Lei 1.190/39). Ambos foram compostos por disciplinas da área de Fundamentos da Educação (História, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Biologia), além da Estatística Educacional, da Educação Comparada e da Administração Escolar. O curso de administradores escolares do IEUSP possuía um rol de disciplinas que, mais tarde, acabou compondo o currículo do curso de Pedagogia, criado oficialmente em 1939, conforme assinalamos no Quadro 1:

<b>Administradores Escolares (IEUSP)</b>	<b>Pedagogia (Decreto-lei 1.190/39)</b>
Higiene Escolar (1º ano)	Fundamentos Biológicos da Educação (1º ano)
Psicologia Educacional (1º ano)	Psicologia Educacional (1º, 2º e 3º anos)
Estatística (1º ano)	Estatística Educacional (2º ano)
Sociologia Educacional (2º ano)	Sociologia (1º ano) Fundamentos Sociológicos da Educação (2º ano)
Filosofia da Educação (2º ano)	Filosofia da Educação (3º ano)
Educação Comparada (2º ano)	Educação Comparada (3º ano)
Administração e Legislação Escolar (1º e 2º anos)	Administração Escolar (2º e 3º anos)

**Quadro 1** - Cadeiras dos Cursos de Administradores Escolares (IEUSP) e Pedagogia (Decreto-Lei 1.190/39)

Com a extinção do IEUSP em 1938, seu corpo docente foi transferido para a Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, e o curso de Pedagogia da FFCL/USP, criado em 1940, contou, inicialmente, com o trabalho dos professores catedráticos que pertenciam ao IEUSP.

Várias cadeiras do curso de administradores do IEUSP foram oferecidas pelos mesmos professores catedráticos no curso de Pedagogia da FFCL/USP (USP, 1943), conforme se pode verificar no Quadro 2:

<b>Administradores Escolares (IEUSP)</b>	<b>Pedagogia da FFCL/USP (1943)</b>
	História da Filosofia (Jean Maugüe)
	Complementos de Matemática (Fernando Furquim de Almeida)
Higiene Escolar (Almeida Júnior)	Fundamentos Biológicos da Educação e Higiene Escolar (André Dreyfus)
Psicologia Educacional (Noemy da Silveira Rudolfer)	Psicologia Educacional (Noemy da Silveira Rudolfer)
Educação Comparada e Estatística (Milton da Silva Rodrigues)	Educação Comparada e Estatística Educacional (Milton da Silva Rodrigues)
Sociologia Educacional (Fernando de Azevedo)	Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação (Fernando de Azevedo)
Filosofia da Educação (Roldão Lopes de Barros)	História da Educação e Filosofia da Educação (Roldão Lopes de Barros)
Administração e Legislação Escolar (Roldão Lopes de Barros)	Administração Escolar (Roldão Lopes de Barros)

**Quadro 2** - Cadeiras dos Cursos de Administradores Escolares (IEUSP) e Pedagogia da FFCL/USP (1943)

Katsios (1999) salienta que diante do clima tenso que se instaurou devido à extinção do IEUSP e à transferência de seus professores, a criação do curso de Pedagogia da FFCL/USP correspondeu à segunda fase da efetiva existência de um curso superior destinado à formação de profissionais, já que a primeira fase correspondeu à existência do próprio IEUSP, que contribuiu na formação de professores primários e secundários, além da formação de técnicos de ensino e do aperfeiçoamento de professores da rede de ensino.

---

**RESUMO:** As transformações econômicas e culturais pelas quais passou o país nas primeiras décadas do século XX teriam concebido a escola como a instituição responsável pelo desenvolvimento e progresso do país. A demanda pela escolarização no início do século XX exigiu uma formação de professores para atuação nas escolas elementares, e as Escolas Normais foram instituições responsáveis pela formação de professores de primeiras letras. Nessas instituições, surgiram as primeiras experiências de curso “pós-normal”. A Escola Normal foi considerada o gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo no Brasil (BRZEZINSKI, 2010). Este trabalho teve como objetivo contextualizar historicamente o curso de administradores escolares, oferecido pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) entre 1935 e 1938. Fundamentando-se na perspectiva da história do currículo, esta pesquisa dialogou especialmente com as ideias centrais de Ivor Goodson, que compreende o currículo como construção social, investigando como e por que determinado conhecimento é ensinado em determinado contexto histórico. A metodologia de pesquisa apoiou-se na análise documental, partindo da revisão bibliográfica referente ao tema, e o estudo dos programas de ensino, da legislação educacional e dos prontuários e diplomas de ex-alunos obtidos no Acervo Histórico Caetano de Campos.

**Palavras-chave:** curso de administradores escolares; curso de Pedagogia; Escola Nova.

**ABSTRACT:** The economic and cultural transformations that the country underwent in the early decades of the twentieth century would have designed the school as the institution responsible for the development and progress of the country. The demand for schooling in the early twentieth century required a teacher preparation to act in elementary schools, and Normal Schools have been the institutions responsible for preparing teachers of first letters. In these institutions, emerged the first experiences of “post-normal” course. The Normal School was considered the germ of higher education in the teacher preparation in Brazil (BRZEZINSKI, 2010). The present study aimed to contextualize historically the course of school administrators, offered by the Institute of Education of University of São Paulo (IEUSP) between 1935 and 1938. Basing on the perspective of the history of curriculum, this research spoke especially with the central ideas of Ivor Goodson, comprising the curriculum as a social construction, investigating how and why certain knowledge is taught in a particular historical context. The research methodology was based on documentary analysis, based on the bibliographical review on the topic, and the study of curricula, the education laws and medical records and diplomas of ex-alumni obtained in Caetano de Campos Historical Collection.

**Keywords:** school administrators course; pedagogy course; New School

## Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 12, n. 2, Campinas, dez/2008. p. 469-475.

BICCAS, M.; FARIA FILHO, L. M. Educação e Modernidade: a Estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). **Educação e Filosofia**. v. 14, n.º 27/28, jan./jun. e jul./dez. 2000. p. 175-201.

BONTEMPI JUNIOR, B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, n. 142, jan./abr. 2011. p. 188-207, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. In: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm)> Acesso em: 16/09/2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, s.n., v. 1, p. 562-570, s.d.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm)> Acesso em 17/09/2013.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

CASTRO, A. D. Redefinição da Didática. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 59, n. 129, jan./mar. 1973, p. 1-205.

CASTRO, M. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **RBPAAE**. V. 23, n.º 2, p. 199-227, mai-ago/2007. In: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19126/11121 (acesso em 03/10/2011).

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis (SC): Cidade Futura, 2002.

FÉTIZON, B. A. M. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. São Paulo: FE-USP, 1986.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

KATSIOS, K. A. A. **Um estudo sobre o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1940-1969)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MARTELLI, A. F. **Inspeção escolar: contribuição para seu estudo em São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FE/USP, 1972.

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Educsc: Bauru, 2002.

MIGUEL, M.E.B.; VIDAL, D.G.; ARAÚJO, J.C.S. **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MONARCHA, C. As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia. **Didática**. São Paulo, v. 28, p. 41-49, 1992.

- MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SÃO PAULO. **Decreto n.º 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. In: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.5.884,%20de%2021.04.1933.html>> (Acesso em 15/09/2013)
- \_\_\_\_\_. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Decreto n.º 7.067, de 06 de abril de 1935**. Aprova o Regulamento do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1935.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOARES, R. V. **Spini nei fiori: a “nacionalização” das escolas dos imigrantes no Espírito Santo na era Vargas**. Vitória: Centro Educacional Charles Darwin, 1997.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, 2000, p. 61-88.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Educação. **Programas dos Cursos Regulares e Extraordinários para o ano de 1936**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936.
- \_\_\_\_\_. **Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para 1943**. São Paulo: Seção de Publicações, 1943.

Recebido em Agosto 2013  
Aprovado em Outubro 2013

# Vestígios da Escolarização e Profissionalização de Professoras Afrodescendentes no Magistério (Santa Catarina, Século XX)<sup>1</sup>

*Traces of Schooling and Professional Teaching of the Teaching African Descent (Santa Catarina, Twentieth Century)*

---

**Maria Aparecida Clemêncio**

Doutoranda PPG Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC  
cidamaravilha@gmail.com

O final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, período caracterizado politicamente na historiografia brasileira como Primeira República, é marcado por intensas mudanças políticas e administrativas. Passamos do regime imperial para o republicano, mudança que provocou diversas transformações de ordem política, econômica, social e cultural em nosso país. Neste período o Brasil busca se consolidar como nação republicana, em busca de progresso e modernidade e a educação ganha destaque, ao menos no discurso.

São mudanças fruto de um processo histórico desencadeado desde os anos setecentos e oitocentos, decorrentes do projeto que Portugal tinha pra com suas colônias. Estas vão da expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses a iniciação de um processo de laicização da instrução e de redefinição do processo educacional que até então se desenvolvia nas terras brasileiras. “Nesse período ocorre à transição de uma sociedade em que a educação se faz por

---

<sup>1</sup> Este artigo se constitui em reflexão preliminar vinculada a projeto de tese da autora, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de História e Historiografia da Educação.

impregnação cultural para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal” (VILLELA, 2000, p. 97).

Contudo, em termos nacionais os passos mais significativos só se fizeram após a revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a constituição de 1934 em função das exigências de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração do plano nacional de educação. Este movimento teve como um de seus pontos mais marcantes a aprovação da Lei Orgânica do Ensino, além de várias reformas promovidas por Gustavo Capanema, ministro da educação do Estado Novo. A partir dessa normativa, entra em destaque a instrução pública e com isso a visão de que a escola seria a solução de todos os problemas sociais, tomando-se a mesma como a redentora da humanidade (SAVIANI, 2006).

A escola não conseguiu garantir a façanha de ser a salvadora dos problemas de nossa sociedade nem no passado nem no presente. Mesmo não tendo sido a redentora o tom dos discursos de alguns intelectuais em prol da escola primária ganhou grande destaque. De acordo com Hoeller (2012) dizemos que:

as produções historiográficas no contexto brasileiro nas pesquisas de (GONDRA, 2004; VEIGA, 2006; FARIA FILHO, 2009), bem como de outros pesquisadores, assinalam que entre o século XIX e meados do século XX, as elites intelectuais e dirigentes brasileiras mantiveram um diálogo sintonizado com o ideário da modernidade, apontando a Europa e os Estados Unidos como referências para argumentação de projetos educativos que visavam promover a superação de hábitos, comportamentos, ideias e conceitos tidos como arcaicos, destacando a escola como elemento fundamental para educação e instrução da população. (HOELLER, 2012, p. 135).

No Estado de Santa Catarina, uma ampla reforma no ensino público foi alvo do governo Vidal Ramos nos idos de 1910. Tinha como preocupação a reorganização da escola normal e a adoção de uma série de leis e regulamentos para implementação de um efetivo sistema de ensino. Esse interesse já se fazia desde o início do século quando as elites republicanas catarinenses carregavam o desejo de reorganizar o ensino no estado tomando por referência o modelo adotado em São Paulo.

Neste Estado, a última década da Primeira República caracterizou-se por pensar a escola primária moderna, sob dois aspectos: instruir e educar, lançando mão de novos métodos de ensino e novos hábitos a serem desenvolvidos.

Quer-se ultrapassar a velha pedagogia, aparelhando a escola primária dentro de novos e modernos moldes. Em síntese essas reformas foram impulsionadas com a contratação de Orestes Guimarães, professor paulista que teve como função organizar a educação em nosso estado.<sup>2</sup>

Nessa onda regulatória e de ampliação de acesso ao ensino, observa-se uma maior participação das populações antes excluídas. Apesar de um conjunto de deficiências que o sistema apresentava, como falta de elasticidade na oferta, precariedade na estrutura e baixo rendimento, haja vista a sua condição seletiva e socialmente discriminatória, identifica-se que, essas populações conseguiram acessar ao ensino. Poderíamos dizer que desenvolveram estratégias de inversão, aproveitando-se das possibilidades que o sistema oficial de ensino lhes ofertou. Partindo desta hipótese, nossa atenção se volta para a escolarização da população de origem africana na segunda metade deste século, período onde se verifica forte ampliação e expansão da educação de massa<sup>3</sup>.

Queremos analisar, como ocorreu o processo de escolarização de professoras afrodescendentes em Santa Catarina, refletindo sobre o que e como populações marginalizadas criaram mecanismos de inserção dentro de estruturas muitas vezes impermeáveis a sua participação.

Dentro de uma estrutura social regulatória, excludente e elitista busca-se entender como que mulheres afrodescendentes se escolarizaram e conquistaram a inserção no mercado de trabalho via profissionalização na docência.

Que a educação brasileira e aquela levada a efeito no estado de Santa Catarina tenha sido elitista e excludente já foi dito. No entanto, pouco se tem analisado e produzido sobre a participação das populações de origem africana que no pós- abolição, mais especificamente em meados do século XX, buscou na escolarização alternativa de inclusão e ascensão social.

---

<sup>2</sup> Orestes Guimarães tornou-se o reformador da Educação Pública em Santa Catarina. O governo do Estado delegou a Orestes, plenos poderes para modernizar o arcaico sistema de ensino catarinense, de modo a extinguir requíscios e hábitos coloniais e assim colocar Santa Catarina na rota da civilização e do progresso (Auras, 2007).

<sup>3</sup> É pertinente destacar que a expansão do “modelo escolar” para “todos” não foi exclusivo do Brasil. Este se deu em âmbito mundial com relativa homogeneidade desde o final do século XIX (NOVOA, 2000).

## Profissionalização e sucesso: mulheres afrodescendentes no magistério catarinense

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOOF, 1994, p. 477). Com base nessa memória histórica, buscamos pesquisar acerca de um grupo que reúne indivíduos que adquirem expressão num contexto de exclusão social.

Em termos teóricos lançamos mão de conceitos forjados por Michel de Certeau, particularmente naquele que denominou por estratégias e táticas. As estratégias e táticas são conceituadas por Certeau (2011) como:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes, os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc) . [...] chama de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] Em suma, a tática é a arte do fraco. [...]. (CERTEAU, 2011, pp. 93-95).

Por esta via pretende-se refletir sobre formas de ocupação de espaço político e social acionadas por professoras afrodescendentes, apoiadas num discurso de acesso universal à educação e, neste caso, ao magistério. O modelo educativo marcado pela crença na escola e em seu próprio trabalho sintetizou um sentido histórico para a profissão docente de outrora, mas que ainda nos acompanha.

Ressalta-se que, nos finais do século XIX e anos iniciais do século XX o magistério primário se constituía para as mulheres em possibilidade de inserção profissional no mercado de trabalho. Uma inserção profissional no mercado na perspectiva de independência financeira e realização pelo trabalho. No caso das mulheres negras, também é necessário vencer, dentre muitos outros, os obstáculos da sociedade racista que lhes impunha frequentemente as mais diferentes provações e proceder à conversão de uma condição de subalternidade, renunciando ao lugar social que lhes era imputado.

Neste sentido, apropriando-nos dos conceitos Souza Santos, queremos “pensar a educação tanto na sua dimensão teórico-epistemológica quanto em sua discussão político ideológico que a integra e se integra na definição dos fazeres educativos dentro e fora da escola” (OLIVEIRA, 2008, p. 10). Assim, pretende-se operar com o conhecimento na ótica do pensamento de Souza Santos sob dois aspectos: conhecimento regulação, ou seja, aquele que considera o caos como ignorância e conhecimento emancipação, aquele que procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, na busca da solidariedade.

A despeito de muitas interpretações que tomam a escola como espaço repressor e regulador, queremos recuperar aqui uma de suas facetas, esta instituição enquanto espaço privilegiado de interação social que contribui para que ocorram condições emancipatórias daqueles que nela buscam o sucesso. Teria sido esta uma das preocupações de mulheres negras quando buscaram a escola como mecanismo de superação social? Essas mulheres viram na escola, por via do conhecimento, emancipação à condição de subverter sua condição e conquistar profissionalização?

A reflexão motivada pela leitura de Souza Santos, “permite refletir sobre a existência de práticas no seio de estruturas regulatórias e gera ideias importantes sobre as diferentes concepções de conhecimento, que ou nos permitem pensar de modo emancipatório ou nos mantém aprisionados em pensamentos e ações de caráter regulatório” (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Discutir e pensar acerca de trajetórias bem sucedidas de mulheres afrodescendentes tende a nos fazer crer que essas mulheres, dentro de uma estrutura regulatória, usaram de estratégias e táticas que as permitiram, mesmo na condição excludente que foi a educação, ir além do que o modelo fechado lhes permitia. Implica considerar que estas tenham enfrentado não só os elementos perceptíveis e organizáveis, mas também as relações e interações entre eles.

Nessa perspectiva, pensar as vivências de mulheres catarinenses afrodescendentes e suas trajetórias profissionais no magistério é entender, com base no conhecimento, essa emancipação (SOUZA SANTOS, 2008). Cabe destacar neste caso, a condição de gênero e raça/etnia que se configura neste contexto:

Parece que tanto a questão de gênero quanto a de raça estabelecem uma antologia entre a condição de mulher e do negro, pois ambos foram classificados biologicamente como “inferiores”, com base em uma construção socio-histórica,

de cunho ideológico, que visava perpetuar o “status quo” social e sexual, impedindo assim, as mudanças sociais por parte das mulheres e dos negros, tendo como base a desigualdade enquanto fato natural e não como uma função das relações de força, presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, torna-se relevante refletir a respeito da condição de mulher e negra, como uma forma específica de opressão, em virtude de estar duplamente estigmatizada pela raça e pelo gênero. (SILVA, 2002, p. 196).

Observando por essa ótica, refletir sobre a mulher afrodescendente e sua profissionalização no estado de Santa Catarina implica dizer que essas mulheres acionaram um modo emancipatório de criação, descoberta e conquista de um espaço que representa sua luta de resistência, indignação, dor e emoção contra a discriminação racial e sexual a que estiveram expostas. Uma luta empreendida para mudar o lugar antes ocupado na sociedade brasileira e a possibilidade de fugir a essa condição de estigma.

Cabe lembrar que a educação escolarizada para essas mulheres visava superar sua condição de exclusão por consequência da escravidão, quando essa população foi, em grande parte, privada do acesso à educação formal. Isto ajuda a compreender um quadro das décadas de 40 e 50 do século XX, no qual a maioria dessas mulheres era analfabeta, sujeitas aos trabalhos de subsistência por consequência da “desqualificação profissional”<sup>4</sup>. A ausência de políticas públicas voltadas à inclusão da população negra colocou como obstáculo para esta parte da população que via na educação escolarizada uma ferramenta estratégica de inserção e integração social; a educação possibilitaria a eliminação dos preconceitos e, em última instância, asseguraria condições para o exercício da cidadania plena.

Para a coleta de dados que envolve a pesquisa a qual a presente reflexão está vinculada, recorreremos inicialmente à análise documental de acervo organizado como parte do Projeto de pesquisa “Memória docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual ensino”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPFESC), coordenado pela professora Doutora Ione Ribeiro Valle. Deste acervo analisamos respostas dadas a questionários

---

<sup>4</sup> Entenda-se aqui a condição de pouca ou nenhuma escolaridade, associada a sua condição étnica.

aplicados em uma amostra de professoras/es aposentadas/os de diferentes municípios da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina.

Verificando os dados, nos preocupamos em selecionar os questionários quanto ao gênero e a origem étnico/racial de seus sujeitos. De um conjunto de aproximadamente quatrocentos questionários conseguimos contabilizar apenas sete professoras declaradas afrodescendentes. Tratando-se da condição de afro-descendência, tomamos como indicativo de pertença a esse grupo aquelas que revelaram origem africana, ainda que nenhuma das identificações tenha incluído a palavra africana como marca identitária.

Curioso perceber que o referente civilizatório africano para essas mulheres não é peculiar, o que nos leva a pensar em entender melhor essa ausência de manifestação quanto ao continente, sabendo que a condição de negritude nos remete a ele. Podemos dizer que talvez possa estar refletindo uma condição peculiar do estado de Santa Catarina, de população massivamente composta por descendentes de europeus, oriundos de uma política de povoamento do sul e também de apagamento dos não brancos, via teoria do embranquecimento.

Descaracterizando aqui qualquer premissa racista, Coelho (2009) registra que o sentido da “raça” nessa perspectiva:

... passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes, que sofre discriminação pela cor. Desse modo, tanto ele se constitui um conceito identificador de um grupo, como também uma postura política, à medida que incorporou um componente ideológico de luta contra o racismo, ou seja, de luta contra todas as formas de segregação baseadas na cor. (COELHO, 2009, p. 16).

Para sistematizar as informações obtidas das repostas aos questionários organizou-se um instrumento no qual foram registradas informações sobre a trajetória de vida escolar de professoras e professores aposentados, seus percursos escolares e sua prática docente. Nesta etapa elegemos uma professora cuja história nos traz os elementos que serão apresentados a seguir, em caráter de exemplaridade. Procedemos assim, a análise de sua trajetória profissional, no sentido de responder a questionamentos apontados anteriormente neste texto. Ficamos atentos aos dados que pudessem revelar o sentido de superação relativa a seu pertencimento étnico relativo à conquista de escolaridade e profissionalização. Cabe esclarecer que o questionário está organizado em quatro grupos de questões referentes a dados pessoais, trajetória escolar, carreira

profissional e experiência pedagógica. Em virtude de não ter havido contato com a professora toma-se o cuidado de não revelar sua identidade, passando-se a tratá-la por professora “X”. Descreveremos sucintamente o relato desta professora, de modo a perceber indicadores de sua história de escolaridade e de profissionalização que contribuam para a reflexão aqui proposta.

## Professora “X”

Estudou em escola pública isolada de primeira a quarta série e em escola reunida de quinta a oitava série. Fez Curso Normal. Afirma que enfrentou dificuldades para estudar em virtude da distância entre a escola e sua residência, escassez de material escolar, intempéries climáticas e dificuldades financeiras.

Ingressou no magistério em 1972, atuando de primeira a quarta série por nove anos. Exerceu também função administrativa na Coordenadoria Local de Educação de seu município durante três anos. Optou pela carreira no magistério por iniciativa própria e por incentivo da família, em virtude da boa remuneração do professor a época e da valorização da carreira. Atribui a competência do/a professor/a, a frequência a Formação, experiência em sala de aula, trocas de experiência com colegas, esforço dos dirigentes, cursos de capacitação, esforço pessoal, recursos didáticos e novas tecnologias.

Acredita que a autonomia do professor na escola está nos conteúdos ministrados, nos materiais e métodos pedagógicos e na qualidade profissional pautada no comprometimento, ética, disciplina, amor, flexibilidade e aperfeiçoamento. Relata a presença de inspeção na escola, enfatiza que a escola catarinense é razoável e vive sempre com muitas dificuldades.

## Considerações Finais

O relato da professora revela obstáculos enfrentados para alcançar a escolarização, profissionalização e ascensão social. Revela também, uma visão da profissão como sacerdócio à medida que o exercício docente tenha que se dar também por amor.

Evidencia-se ainda a superação de obstáculos e dificuldades para conquista da escolaridade e também pela perspectiva de mudança de vida pelo trabalho. A

entrevistada atribui seu sucesso ao esforço pessoal e ao apoio da família, confia na importância da escola, mas entende que esta precisa melhorar.

Não conseguiremos apenas com essa pequena mostra encontrar respostas a todas as nossas indagações, mas já é possível visibilizar algumas pistas, dentre elas se confirma o número pequeno de mulheres negras que adentravam no magistério e certa invisibilidade operada por elas próprias que muitas vezes não se autodeclararam afrodescendentes. Aliás, este tipo de informação está ausente de grande parte da documentação que registra a atuação docente no ensino primário em Santa Catarina, o que imputa a pesquisa desafios no sentido de localizar e acionar novas fontes.

---

**RESUMO:** Este texto apresenta resultados preliminares de pesquisa que versa sobre a profissionalização docente de mulheres afrodescendentes no estado de Santa Catarina no século XX. Buscamos perceber vestígios da trajetória docente dessas professoras, refletindo sobre o que e como populações desassistidas criam e/ou criaram mecanismos de inserção dentro de estruturas muitas vezes impermeáveis a sua participação. O requisito metodológico inclui o levantamento bibliográfico, entrevista e análise de fontes documentais e arquivos do Museu da Escola Catarinense.

**Palavras-chave:** profissão docente; magistério catarinense; professoras afrodescendentes

**ABSTRACT:** This paper presents preliminary results of research that deals with the professionalization of women of African descent in the state of Santa Catarina in the twentieth century. We seek to understand teaching trajectory traces of these teachers, reflecting on what and how underserved populations create and / or insertion mechanisms created within structures often impervious to participate. The methodological requirement includes the literature survey, interviews and analysis of documentary sources and archives of the Museum of Santa Catarina School.

**Keywords:** teaching profession; catarinense teaching; Afrodescendants teacher

## Referências

AURAS, G. M. T. **Professor Orestes Guimarães: um paulista em Santa Catarina semeando o “novo” (1911-1935).** Cadernos de História da Educação v6, janeiro a dezembro. <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/339ClaydsAuras.pdf>

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural:** tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer:** tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professoras - Pará, 1970-1989.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DAROS, Maria das Dores. **Desenvolvimento e Políticas Educativas no Brasil nos anos de 1950-1960: transnacionalização e modernização.** In: Natalia GIL; CRUZ E ZICA; Luciano Mendes FARIA FILHO (org). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza Edições, V.1, 2012.

HOLLER, S. A. de O. Ideário Pedagógico Moderno nos Discursos dos Intelectuais Henrique Fontes e Oswaldo Cabral: Escola Primária Catarinense (1920-1930). In: Natalia GIL; CRUZ E ZICA; Luciano Mendes FARIA FILHO (org). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza Edições, V.1, 2012.

LE GOFF, Jacques (1990). **História e memória** / Jacques LE GOFF; tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, (Coleção Repertórios), 1990.

MELO, M. M. R. de. Educação e Modernização no pensamento de Silvio Coelho dos santos em santa Catarina na década de 1960. In: Natalia GIL; CRUZ E ZICA; Luciano Mendes FARIA FILHO (org) **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza Edições, V.1, 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** 7ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Boaventura de SOUSA SANTOS; Maria Paula MENESES (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado do século XX no Brasil.** 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, E. A. da. **Reflexões Preliminares de uma pesquisa: mulher negra professora e sua prática docente. In: Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcaram o presente.** Maria Christina Siqueira de Souza CAMPOS; Vera Lucia Gaspar da SILVA. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, V. L. G. da. Profissão Professora. In: **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcaram o presente.** Maria Christina Siqueira de Souza CAMPOS; Vera Lucia Gaspar da SILVA. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SCHEIBE, Ieda; DADROS, M. das Dores e DANIEL, L. S. A contribuição de Intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: **Professoras para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação.** Maria Hermínia LAGE Fernandes LAFFIN, Marilene Dandolini RAUPP, Zenilde DURLI (org). Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2005.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre- Escola e a Professora. In: **500 anos de Educação no Brasil.** Eliane Maria Teixeira LOPES, Luciano Mendes de FARIA FILHO, Cyntia Greive VEIGA (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Recebido em Novembro 2013

Aprovado em Dezembro 2013

# Formação Continuada como Estratégia para Atender as novas Demandas da Educação Especial<sup>1</sup>

*Continuing Education for the new Demands of Special Education*

---

**Rosângela Gavioli Prieto**

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo - rosangel@usp.br

**Simone Girardi Ribeiro Andrade**

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

**Raquel da Silva**

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas brasileiras no que tange à garantia do direito à educação para todos. A título de exemplo, pode ser citada a educação de crianças até três anos em creche, primeira etapa da educação infantil que, embora não obrigatória, se consolidou como dever do Estado com a promulgação da Constituição Federal de 1988; ainda, quanto à pré-escola e às demais etapas da educação básica, que abrangem a faixa etária de 4 a 17 anos, estas, mais recentemente, foram reconhecidas como compulsórias e gratuitas e com previsão de, até 2016, ter o acesso universalizado a todas as crianças e jovens (BRASIL, 2009; 2013).

É nesse contexto que a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdota-

---

<sup>1</sup> Esse texto é uma versão revisada e expandida do trabalho intitulado “Formação continuada para as novas demandas em educação especial”, apresentado no III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade, da Pró-inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, realizado na cidade do Porto/Portugal de 31 out. a 2 nov. 2013.

ção<sup>2</sup> se insere, uma vez que aqueles em atendimento tinham suas matrículas, até 2008, vinculadas, predominantemente, a escolas exclusivamente especializadas<sup>3</sup> e classes especiais. A partir desse ano e com maior intensidade desde 2002<sup>4</sup> sua matrícula na classe comum foi ampliada, particularmente na dependência administrativa municipal, se comparada com a estadual, a federal e a privada, o que vem desafiando os municípios a criar políticas públicas de educação para atender as necessidades educacionais especiais de tal alunado. Dentre estas, as de formação de professores para atuar em classes comuns ou em serviços de educação especial e, com isso, aprimorar sua política de inclusão escolar<sup>5</sup>.

Na legislação nacional, mais especificamente na Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), encontramos atrelada à valorização do profissional docente, regulamentação acerca da formação continuada:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996).

Em consonância com o inciso V, do artigo referido acima, a legislação do município de São Paulo<sup>6</sup>, também prevê, em suas diferentes jornadas de trabalho, a composição das horas com efetivo trabalho em sala de aula e outras, que podem ser utilizadas para formação continuada.

E ainda fica estabelecido, no art. 21 da mesma prescrição normativa, que “a remuneração relativa às Jornadas Especiais [...] corresponderá ao número

---

<sup>2</sup> Nesse trabalho as categorias alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação também são nomeadas pela expressão alunos público-alvo da educação especial.

<sup>3</sup> Denominação utilizada pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais “Anísio Teixeira” (Inep).

<sup>4</sup> Segundo dados de sinopses estatísticas do Inep.

<sup>5</sup> Para Bueno (2008, p. 49), “[...] inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola [...]”, neste caso os alunos público-alvo da educação especial.

<sup>6</sup> Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

de horas aula ou horas trabalho excedentes efetivamente realizadas.” (SÃO PAULO, 2007).

Assim, verifica-se, por um lado, que a formação continuada, aqui entendida como formação do professor após a formação inicial, perante a legislação, se configura como um direito do profissional e um papel do Estado, implicando também diferenciação salarial para os profissionais. Por outro, como afirma Andrade (2005), também se coloca como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, porque combina momentos de estudo com os de organização do trabalho pedagógico.

Repensar o fazer diário é importante em qualquer área profissional, seja pelo surgimento de novas demandas ou para evitar a cristalização de práticas que deixam de incorporar avanços do seu próprio campo de conhecimento ou de outras áreas. Na educação, a reflexão e a autocrítica das ações devem sempre estar presentes como forma de aprimoramento (ANDRADE, 2005).

Antes, a escola destinava-se a um público supostamente mais homogêneo, atualmente ela está aberta a todos, implicando em atender de modo pertinente aos alunos, considerando as diferenças culturais, sociais, econômicas e individuais que se relacionam dialeticamente a todo o momento.

Nesse cenário, ao professor cabe ser “[...] alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades” (MAZZOTTA, 1986, p. 117), ou seja, de certa maneira seu campo de ação é definido na indefinição das especificidades de seus alunos.

Por essa razão, compreender características e possibilidades das ações de formação se faz necessário porque esse movimento pode explicitar os objetivos por esta pretendidos.

Poder-se-ia dizer que a formação continuada deveria provocar nos professores a autorreflexão sobre sua prática. Nas palavras de Andrade (2005, p. 74):

A característica para os professores seria a possibilidade de evitar os modelos aplicativos na transposição dos saberes veiculados em sua formação para a prática, privilegiando uma avaliação pessoal deste profissional que articularia estes saberes às necessidades da sua prática, em seu contexto, criando modos de ação nos quais acredita e pelos quais responde.

No que se refere à educação especial, o estudo de Amaro (2009) mostra que há certa urgência de provimento de formação para práticas escolares em turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. No entanto, a autora afirma que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar ocorrem também quando esse alunado não está presente, embora ainda sejam mais associadas ao seu ingresso na classe comum. Para ela, “[...] as escolas de hoje ainda estão arraigadas em paradigmas tradicionais de educação e que têm dificuldades em mudar sua estrutura, rever concepções e a prática profissional dos educadores.” (AMARO, 2009, p. 21).

A formação continuada de professores para atuar em educação especial complementar ou suplementar, ou seja, como apoio à escolarização na classe comum, exige a administração de saberes que lhes permitam refletir sobre suas intervenções pedagógicas, para que estas possam atender as especificidades e as possibilidades de construção de conhecimento desse alunado em particular. Mesmo que voltada a essa modalidade de ensino, tais formações devem evocar qual o sentido, princípios e objetivos da educação escolar, pois estes, muitas vezes, acabam sendo esquecidos quando se trata do público-alvo da educação especial.

## A educação especial municipal paulistana

A Rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) constitui-se como uma das maiores redes de ensino do país, com pouco mais de 936.000 alunos atendidos em 2.973 unidades escolares (direta ou indiretamente administradas pela prefeitura)<sup>7</sup>. Da totalidade de alunos matriculados em escolas regulares, 12.850<sup>8</sup> estavam, em 2010, classificados nas categorias: deficiência, em sua ampla maioria, e TGD<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Dados extraídos do site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

<sup>8</sup> Dados de 2010, extraídos de site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Ressalte-se, todavia, que havia variação desse número a depender da fonte consultada, embora sempre ultrapassando a 12.000 alunos.

<sup>9</sup> No município em que se desenvolveram os estudos, à ocasião da compilação das informações, não havia registro de alunos com altas habilidades/superdotação em atendimento pela educação especial. Portanto, este trabalho reportar-se-á a dados referentes apenas a essas duas categorias,

A expansão de suas matrículas tem desafiado esse município a formular políticas educacionais que atendam a esse contingente de alunos em suas especificidades, oferecendo-lhes, para além do acesso à classe comum, a melhoria da qualidade de seu ensino. Dentre as ações associadas à elevação do padrão do ensino no Brasil é decantada tanto em produções na área como em documentos oficiais de governo a ideia de que é preciso investir na formação, inicial e continuada<sup>10</sup>, de professores para atuar junto a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008; 2009). Neste trabalho o tema a ser explorado é a formação continuada em suas interfaces com a inclusão escolar.

Com esses compromissos – acesso e qualidade – norteando a política de educação paulistana, a partir de 2004, a educação especial passou a ser regida pelas diretrizes estabelecidas no Decreto n.º 45.415, de 18 de outubro, regulamentado pela Portaria n.º 5.718, de 17 de dezembro<sup>11</sup>, que instituem um conjunto de orientações e de serviços com o fito de prover atendimento educacional especializado complementar ou suplementar ao alunado com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, permitindo-lhes acesso ao currículo da classe comum. Vale ressaltar que esses documentos embora sejam recentes, o município de São Paulo particulariza-se pela prestação de serviços públicos a essa população desde início da década de 1950, quando da criação de sua primeira escola de educação de surdos<sup>12</sup>.

A SME-SP instituiu pelo Decreto n.º 51.778, de 14 de setembro de 2010, a “Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir” (SÃO PAULO, 2010, art. 1º), o qual cria um conjunto de projetos que prevê sete

---

nomeadamente população-alvo da educação especial, segundo documentos nacionais (BRASIL, 2013). Mas, ressalte-se que a legislação prevê as três categorias e que estas serão utilizadas quando se tratar de fontes documentais.

<sup>10</sup> Para saber mais sobre formação inicial e continuada, sugere-se a leitura de: MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial na UFSC (1988-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PEPGE História, Política, Sociedade, São Paulo, 2004. ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R.; MÜLLER, L. I. As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1526t.PDF>>.

<sup>11</sup> Em 2 de abril de 2012, foi promulgada a Portaria 2.496 que revoga do art. 9º ao 22 da Portaria 5.718/04, referentes às salas de recursos, serviço que mais adiante será aprofundado.

<sup>12</sup> Ver Prieto (2000).

frentes de ação para fortalecer e aprofundar, de forma articulada, a “política educacional inclusiva” (SÃO PAULO, 2010, caput) no município, que são: 1) Identificar; 2) Apoiar; 3) Formar; 4) Acessibilidade; 5) Rede; 6) Reestruturação das Escolas municipais de educação especial (Emee); e 7) Avaliar.

Segundo consta no documento Programa Incluir (SÃO PAULO, 2012a, p. 5), relatório da equipe central de gestão da educação especial em âmbito de SME-SP<sup>13</sup>, tais programas pretendem desencadear ações de ajuste – de cunho curricular e pedagógico – para “[...] atender as necessidades educacionais especiais dos alunos da Rede Municipal de Ensino”.

Dos projetos mencionados, neste trabalho será destacado e analisado apenas o terceiro – o Projeto Formar.

A legislação municipal supracitada está em consonância com o princípio de educação para todos, instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96), Resolução CNE/CEB<sup>14</sup> nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Res. 2/01), que estabelece as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e por outros documentos nacionais que preconizam o direito dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação à educação e também ao atendimento educacional especializado.

Para fazer jus ao firmado no âmbito normativo, a partir do ano de 2005, foram criados e implantados serviços de educação especial junto à RME-SP. Até meados de 2013, havia treze centros de apoio especializado<sup>15</sup>, denominação genérica, na mesma proporção de suas Diretorias regionais de educação (DRE)<sup>16</sup>, com o intuito de viabilizar e sustentar o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns municipais paulistanas (SÃO PAULO, 2004a).

---

<sup>13</sup> Documento que compõe o acervo da Memória técnica documental, um serviço da SME-SP. Para saber mais, acesse <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Default.aspx?MenuID=191>>.

<sup>14</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

<sup>15</sup> Estes centros são denominados no município de São Paulo como Centros de formação e acompanhamento à inclusão.

<sup>16</sup> Seguindo o critério de descentralização político-administrativa, o município de São Paulo está dividido em 13 DRE, a saber: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

Cada centro de apoio especializado deve ser composto por uma equipe formada por membros provenientes de outras equipes de profissionais que compõem cada DRE, ou seja, da Diretoria de orientação técnico-pedagógica (DOT-P) e da supervisão escolar, além de, “[...] mediante portaria do Secretário Municipal de Educação, do módulo mínimo do pessoal que integrará a equipe do [...]” centro de apoio especializado, “[...] de acordo com as características e necessidades de cada DRE” (SÃO PAULO, 2010, art.5º, inciso III). No caso, essa equipe deve ser formada por, no mínimo, quatro professores especializados itinerantes, terminologia aqui adotada, “[...] com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º).

A legislação de 2004 define para esses profissionais um conjunto de ações que podem abranger alunos, professores, pais e funcionários<sup>17</sup>, bem como, participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem dos alunos elegíveis como população-alvo da educação especial, por meio do

[...] serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2004a, art. 6º).

Na mesma legislação (SÃO PAULO, 2004a) consta como serviço de educação especial a sala de recursos (SR)<sup>18</sup>. Segundo a Portaria nº 2.496/12, essas salas devem ser

[...] instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitar. (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º).

---

<sup>17</sup> Informação disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/escolas.aspx?MenuID=166&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 1 dez. 2011.

<sup>18</sup> Neste trabalho será utilizada esta forma genérica de designar a Sala de apoio e acompanhamento à inclusão, denominação das salas de recursos no município de São Paulo.

Conforme já vinha sendo regulamentado na legislação do município desde 2004, o atendimento nessas salas deve ocorrer no contraturno ao da classe comum e se estender a alunos de outras escolas municipais onde inexistia o serviço. Entretanto, a normativa trouxe outras especificações, como por exemplo, ao explicitar a necessidade de articulação, acompanhamento e orientação “[...] por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam [...]” as SRs (SÃO PAULO, 2012b, art. 17, inciso IV), abre-se espaço para uma dimensão itinerante de atuação antes presente apenas na função de professor especializado dos centros de apoio especializado.

Ainda, trouxe outras especificidades relacionadas aos alunos da educação infantil, mas a orientação para os do ensino fundamental é de atendê-los por quatro horas/aula semanais, no mínimo, conforme a necessidade do aluno, num limite máximo de 20 alunos, individualmente ou em pequenos grupos organizados pelo professor regente (SÃO PAULO, 2012b).

Para as crianças da educação infantil de 0 a 3 anos que necessitem de apoio especializado de educação especial, está previsto que caberá aos professores especializados itinerantes:

[...] responsável pelo atendimento dos CEIs<sup>19</sup> a orientação aos professores quanto à estimulação precoce das crianças, bem como a orientação quanto à construção de uma rede de apoio com os serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros serviços que se fizerem necessários visando ao desenvolvimento integral da criança, bem como a orientação aos professores quanto a estimulação precoce das crianças. (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º, § 3º).

Nas escolas de período integral para atendimento das crianças de 4 a 5 anos, o atendimento será feito no turno de aula, a partir de uma atuação colaborativa entre o professor regente de SR e os demais profissionais da respectiva escola (SÃO PAULO, 2012, art. 6º, § 2º).

Em unidades-polo de Escolas municipais de educação bilíngue (Emeb)s<sup>20</sup>, o atendimento de surdos poderá se dar de forma complementar, em SRbilíngues,

---

<sup>19</sup> CEI – Centro de educação infantil.

<sup>20</sup> Conforme estabelecido no art. 2º, inciso VI, as Escolas municipais de educação especial, reorganizadas na perspectiva da educação bilíngue, receberam essa nomenclatura e em duas regiões, onde inexistiam tais instituições, foram instaladas unidades-polo com o mesmo nome.

ou exclusivo, quando se tratar de classes bilíngues (SÃO PAULO, 2012b, art. 4º, parágrafo único).

Uma vez sistematizadas as normativas sobre os serviços de educação especial criados e implantados pela RME-SP nas escolas comuns é destacada a formação continuada oferecida aos professores da RME-SP, tanto os de classes comuns quanto os especializados, para atuarem com o público-alvo da educação especial.

É possível encontrar nos documentos legais municipais diversas referências que regulamentam a formação continuada, conferindo-lhe um papel de “pilar” na implantação da política educacional inclusiva, uma vez que é uma ação prevista para ser executada pelo sistema de ensino e também é uma atribuição dos professores especializados itinerantes dos centros de apoio especializado.

Todavia, primeiramente é preciso esclarecer que o enquadramento estatutário do professor especializado é na categoria função, pois não há na Lei nº 14.660, de 2007, que dispõe sobre o Quadro dos Profissionais de Educação do município de São Paulo, o cargo de professor de educação especial para atuar, seja nas salas de recursos ou nos centros de apoio especializado.

Além disso, esses profissionais pertencem ao quadro de titulares de educação infantil e ensino fundamental I e/ou ensino fundamental II e médio<sup>21</sup>. Logo, esse profissional tem sua atuação atravessada por duas normativas legais, uma relacionada ao cargo e outra à função que ora se complementam ora divergem no tocante às questões de formação, em resumo, pelo cargo ele tem direito à formação em serviço, mas pela função ele tem sua atuação pautada por uma dimensão de agente formador, o que será mais bem explorado mais adiante.

Assim sendo, o art. 10 da Portaria 2.496/12 estabelece que: “O professor de educação infantil e fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio, efetivo ou estável, em Jornada Básica do Docente – JBD ou optante por Jornada Especial Integral de Formação – JEIF” pode atuar como “Professor Regente [...]” de sala de recursos, sendo que deve ser eleito em reunião do

---

<sup>21</sup> Na RME-SP há professoras de CEI e gestor educacional, com jornada básica de 30 horas e de 40 horas, respectivamente, que, mesmo possuindo a formação específica para atuação com o público-alvo da educação especial, não podem ser designados como professores regentes de salas de recursos ou mesmo atuar nos centros de apoio especializados.

conselho da escola mediante análise de currículo e Projeto de Trabalho (SÃO PAULO, 2012b).

Tais jornadas de trabalho se diferenciam pela quantidade de horas dedicadas à formação em serviço e atividades concernentes à regência de sala de aula (planejamento, atuação em projetos) e efetivam-se mediante escolha do professor somente no início do ano letivo. Assim sendo, todo professor deve cumprir 25 horas/aula com alunos, mas aquele que opta pela JBD tem cinco horas/atividades para estudo, três destas cumpridas na escola, e aquele que optar pela Jeif tem 15 horas/aula, 11 cumpridas na escola e as demais podem ser realizadas em espaços a sua escolha (SÃO PAULO, 2007, art. 15 e 16).

A composição da jornada do professor de SR está definida pela Portaria nº 2.496/12 nos seguintes termos:

- I – 20(vinte) horas semanais<sup>22</sup>: destinadas ao atendimento de alunos;
- II – 05(cinco) horas restantes, destinadas à articulação do trabalho, acompanhamento e orientação quanto ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que freqüentam a SAAI. (SÃO PAULO, 2012, art. 12).

Assim definida a sua jornada de trabalho, esta proporciona condições para que organizem suas atividades prevendo, inclusive, a oferta regular de formação continuada sobre inclusão escolar aos professores da classe comum e demais profissionais da escola. Entretanto, este fica em uma condição de formador sobre educação especial e inclusão escolar em horário coletivo em que este, como os demais colegas, deveria estar sendo sujeito em formação.

A organização e condução dos horários coletivos está no rol de atribuições dos coordenadores pedagógicos, que podem contar com a colaboração dos profissionais dos centros de apoio especializado ou dos professores de SR. Ressalte-se, todavia, que os coordenadores pedagógicos nem sempre tinham conhecimentos que lhes permitissem ser formadores de professores para atuar junto ao público-alvo da educação especial e essa ação conjunta pode se constituir em boa ferramenta para garantir, no âmbito da escola, a formação dos profissionais.

---

<sup>22</sup> Lê-se hora/aula.

Todavia, não se pode esquecer que o professor de SR, como membro da equipe escolar, tem direito a formação continuada sobre a educação geral e, inclusive, sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que pode ficar, nessa lógica, secundarizado ou negado. Ainda, observa-se, como já mencionado, que na atuação do professor especializado de SR ficou instituído, legalmente, horas que podem ser ocupadas para prover formação aos profissionais que atuam com os alunos atendidos em sua sala, sejam da própria unidade ou de outra do entorno onde inexista tal serviço. Nesse caso, é preciso que esses professores sejam também formados como formadores, pois se trata de nova atribuição, portanto, nem sempre desempenhada ou que foi abordada, superficialmente, em seus cursos de formação, seja inicial ou continuada.

Além dessa prerrogativa, há oferta de formação continuada definida no mesmo documento, no art. 20, inciso II, como uma das atribuições do professor especializado itinerante. Nesse artigo consta que estes profissionais devem “[...] oferecer formação continuada aos Professores Regentes [...]” de SR “[...] e à Equipe Gestora das Unidades Educacionais” e no seu inciso III, prevê, entre suas atribuições, “[...] propiciar formação continuada aos educadores das Unidades Educacionais na perspectiva da educação inclusiva.” Do modo como está formulada, pode-se pressupor duas formas, pelo menos, de concretização dessa atribuição. Uma delas é proceder esta formação fora do âmbito das escolas, reunindo grupos singulares ou compostos de professores de SR e/ou de gestores em ambiente próprio para desenvolver as formações; a outra é fazer as formações nas unidades educacionais e, neste caso, incluindo as que têm SR, atingindo assim também estes professores. Qual problema pode se manifestar nessa segunda opção, que não é excludente em relação a outra, podendo ocorrer as duas? Haver sobreposição de orientações sobre educação especial na escola (dos professores de SR e dos professores especializados itinerantes) que se forem complementares tanto melhor, mas poderão ser conflitantes; ainda, pode abalar ou não contribuir para o professor dessa sala alcançar legitimidade junto ao seu grupo para poder atuar colaborativamente na construção de práticas pedagógicas visando a aprendizagem de todos os alunos.

Em nível do setor de gestão central da educação especial na SME-SP, estavam previstos dois tipos de ação: cabia-lhe “[...] oferecer, em conjunto com os [...]” centros de apoio especializado das DRE “[...]”, a formação continuada dos educadores que atuam nos Serviços de Educação Especial [...]” de sua rede

de ensino (SÃO PAULO, 2012b, art. 21, inciso I); e “[...] oferecer oportunidades de formação em nível de especialização nas diferentes áreas da educação especial para os profissionais com vistas à atuação nos Serviços de Educação Especial.” (SÃO PAULO, 2012b, inciso II). Trata-se, neste caso, de professores de seu quadro de titulares.

Visando ao cumprimento dessas diretrizes, a SME-SP desencadeou, a partir de 2005, um conjunto de ações para ofertar de formação continuada aos profissionais que já atuavam na RME-SP e que precisavam entrar em acordo com o previsto legalmente e acima referido para se inscreverem para atuar em SR.

Dada a escassez da oferta de cursos de formação de professores na área de educação especial, o que se agravou, ao menos na região Sudeste do Brasil, após 2006, com a promulgação das diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, pois as habilitações existentes foram extintas, a SME-SP, em parceria com uma universidade pública paulista e uma privada<sup>23</sup>, ofereceu curso de Especialização *lato sensu* a professores do seu quadro de funcionários. Os movimentos para tal oferta serão explorados em item específico.

## Contextualização metodológica

Os resultados apresentados neste trabalho são parte de duas pesquisas de abordagem qualitativa, desenvolvidas no período de 2008 a 2013.

Na primeira<sup>24</sup> foram investigados a estrutura e o funcionamento dos 13 centros de apoio especializado, ações de formação continuada instituídas pelos mesmos e a constituição de redes de apoio às suas ações no âmbito da política municipal de educação especial de São Paulo.

---

<sup>23</sup> Foram realizadas três edições do curso por meio de convênio com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília/SP (Unesp Marília) – em 2007, 2008, 2009 e 2010 – contemplando diferentes deficiências (auditiva, física, intelectual e visual) em cada ano, atingindo nos dois primeiros anos dois grupos de 100 professores e, nos dois outros anos, 150 em cada turma. Com início em agosto de 2011 e término em doze meses, manteve-se esse convênio apenas para formação em deficiência intelectual e foi firmado outro entre a RME-SP com a Universidade Presbiteriana Mackenzie para formar professores na área da deficiência auditiva. Nesta versão final contemplou 300 professores (SÃO PAULO, 2012).

<sup>24</sup> “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de formação e acompanhamento à inclusão (Cefai)” (PRIETO et al., 2010).

Destacam-se dessa pesquisa os seguintes aspectos: larga diferenciação entre a estrutura de cada um dos centros existentes, principalmente devido às peculiaridades sociais, econômicas, culturais, políticas e administrativas de cada região paulistana de sua abrangência; a ampliação da oferta de cursos de formação continuada de diferentes naturezas (seminários, cursos de curta e longa duração, estudos de caso com as equipes das escolas, entre outros) por todos os treze centros, confirmando ser essa ação a diretriz norteadora para a implantação da política municipal visando à inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; e, por fim, a relativa e ainda incipiente capacidade da rede de ensino municipal para instituir redes de apoio ao atendimento educacional especializado oferecido por ela (BEN-DINELLI, 2012).

A segunda<sup>25</sup>, apoiada na pesquisa-ação, envolveu profissionais de dois centros de apoio especializado de duas DRE da RME-SP e visou a aprofundar estudos sobre a política de educação especial no município de São Paulo, instituída legalmente no final de 2004 e implantada desde início de 2005, recaindo sobre dois grandes temas: gestão local de políticas públicas de educação especial e configurações do atendimento educacional especializado em tempos de inclusão escolar.

De seus objetivos específicos, destaca-se para este trabalho alguns aspectos de um desses, qual seja: aquele que pretende “apreender efeitos das prerrogativas legais, das orientações e das ações de formação nas práticas de profissionais responsáveis pela oferta de atendimento educacional especializado, tanto professores de [...]” SR como de professores especializados itinerantes. Este trabalho teve como questão norteadora: que propostas foram construídas no âmbito da gestão da política de educação especial para avançar na promoção de condições para prover o atendimento do alunado público-alvo da educação especial por professores com conhecimentos sobre fundamentos para a prática em inclusão escolar? Com o intuito de respondê-la buscou-se focar as ações de formação que a RME-SP promoveu junto a seus profissionais da educação no período abrangido pelas pesquisas que embasam os dados aqui apresentados.

---

<sup>25</sup> “Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial” (PRIETO et al., 2012).

Ressalta-se que esta pesquisa foi iniciada com a manifestação de um dos referidos centros de apoio especializado por estabelecer parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e que, no processo, foram tomadas algumas decisões, sendo uma delas a de formalizá-la como pesquisa e a outra de inserir um segundo centro, devido aos trâmites do processo de articulação e definição do projeto junto à SME-SP. Todavia, tal como pautado pela pesquisa-ação, os objetivos supracitados, aliados à necessidade de uma reflexão sobre como vem se concretizando o trabalho frente aos novos objetivos da educação especial no município de São Paulo, permitem aos dois grupos envolvidos no estudo – pesquisadores da referida faculdade e professores/pesquisados dos dois centros de apoio especializado – construir respostas, num percurso comum, aos desafios oriundos de suas realidades de trabalho. Conforme apontado por Glat e Pletsch (2010, p. 351):

[...] qualquer projeto de pesquisa-ação, somente pode se efetivar através da parceria direta com os membros da comunidade em investigação. E através da ação investigativa conjunta entre pesquisador e os sujeitos de campo em estudo que será possível construir uma teoria aplicável àquela realidade particular.

Além disso, assim como evidenciado em pesquisas de outros grupos (JESUS, 2012a, 2012b, 2012c), fica patente o interesse em avaliar a prática e a necessidade de fortalecimento do papel dos professores e gestores de políticas de educação especial para que alcancem potencial de mudança para a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida à população. Para Siems (2008, p. 154), ao analisar o processo de constituição identitária de professores da educação especial na rede estadual da cidade de Boa Vista, Roraima:

[...] ao longo do processo reflexivo que realizamos, a avaliação, a auto-avaliação, o aprofundamento de conceitos, veio atrelado a uma profunda reflexão acerca do ser humano e o que projeta para as opções que são feitas ao longo da sua vida. Conforme apontou uma das professoras, a avaliação do trabalho do outro, em um olhar externo, é relativamente comum no cotidiano, mas trazer esse olhar para dentro de si e de suas próprias ações não é prática comum.

Grande parte dos dados tem sido gerados por meio de análise de documentos (legislação, relatórios, material de formação, etc.), entrevistas semiestruturadas com gestores da educação especial em nível de SME-SP e dos dois centros de apoio especializado e em encontros presenciais, conformados como de tipo grupo focal, com os profissionais das três equipes envolvidas (Feusp e Centros A e B).

Da leitura dos documentos, extraíram-se as informações sobre as ações de formação; que foram sistematizadas e reorganizadas para que se pudesse expor e analisar como foram se constituindo as propostas na política do município de São Paulo. Ainda, no caso deste trabalho, os conteúdos das entrevistas e dos encontros mensais, que foram gravados e transcritos, foram sucessivamente lidos com o fito de destacar subsídios às análises ora apresentadas.

## As propostas de formação continuada no município de São Paulo

Conforme dados coletados nos estudos de Prieto et al. (2010; 2012), verificou-se que a SME-SP atuou, particularmente, em três frentes de formação: 1) atividades promovidas diretamente pelos profissionais dos centros de apoio especializado; 2) ações de formação continuada diretas da gestão central de educação especial em nível de secretaria de educação com os profissionais da RME-SP; e 3) fomento de cursos de especialização para formação continuada indireta a estes profissionais, por meio de convênio firmado entre a secretaria com instituições de educação superior. A seguir, explanaremos cada frente de ação identificada.

### *1 - Atividades promovidas pelos centros de apoio especializados*

Ressalte-se, a título de contextualização geral, que a formação de professores foi tomada como um eixo prioritário da política de educação no município de São Paulo no período de 2005-2008 e de 2009-2012<sup>26</sup>. Essa decisão no âmbito da administração central da educação repercutiu em todas as suas áreas, incluindo a de educação especial, que teve como lastro principal de suas ações a formação dos profissionais da educação, particularmente os professores de classe comum para atuarem junto a turmas com matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e professores para assumir funções nos serviços de educação especial já existentes (escolas de surdos e algumas SRs) ou em processo de criação e de expansão.

---

<sup>26</sup> Trata-se de duas gestões da Prefeitura de São Paulo executadas inicialmente por um prefeito (2008-2009) e continuada por seu vice (2010-2011) que foi reeleito para administrar o município de São Paulo por mais quatro anos, quando é eleito um candidato de oposição que assume em início de 2013.

Assim, à diretriz que priorizou a formação na política de educação municipal se somou normativas da educação especial recém-aprovadas (final de 2004).

Pela legislação municipal (SÃO PAULO, 2004b, art. 36; 2012, arts. 20 e 21), como já mencionado, os centros de apoio especializado são responsáveis por orquestrar e promover ações de formação continuada em educação especial, envolvendo professores regentes de SR, das escolas de surdos, compartilhando-a com DOT/SME – de acordo com a legislação já referida –, bem como professores da classe comum e outros profissionais da educação, incluindo os estagiários que atuam em classes compostas também por alunos com deficiência e TGD.

Nesse caso, os profissionais dos centros de apoio especializado desenvolveram ações<sup>27</sup> de formação por eles formuladas e/ou executavam propostas originadas na SME-SP, pois as diretrizes originavam-se da equipe central de gestão da educação especial no âmbito da secretaria de educação.

Tais formações podiam ocorrer nas unidades educacionais utilizando as horas/atividades semanais dos professores das mesmas, mas também fora do horário de trabalho, na DRE ou em outros espaços, e sua organização variava, incluindo oficinas, cursos de curta duração, palestras ministradas pelos profissionais dos centros de apoio especializado ou por profissionais convidados ou contratados para este fim, seminários, entre outros formatos. Os temas podiam partir de solicitações das equipes das escolas e estar relacionados mais diretamente aos casos em atendimento pelos seus profissionais. Abrangiam desde conhecimento específico sobre cada tipo de público-alvo da educação especial, aspectos técnicos como comunicação alternativa, de Língua brasileira de sinais e, mais recentemente, estimulação precoce e ensino bilíngue para a educação de surdos.

## *2 - Ações diretas da equipe central de gestão da educação especial no âmbito da secretaria de educação com os profissionais da RME-SP*

A equipe central de gestão da educação especial no âmbito da secretaria de educação além de atuar na formação de professores de SR e de escolas de

---

<sup>27</sup> Em produção anterior (PRIETO; ANDRADE, 2011), o teor das ações relativas à frente empreendida pelos centros de apoio especializado e gestão central de educação especial no âmbito da secretaria de educação foi apresentado em profundidade e pode ser consultado para maior detalhamento quanto às bases teóricas, aos formatos e público-alvo.

surdos, compartilhando essa tarefa com os centros de apoio especializado, também era responsável por “oferecer [...] a formação continuada dos educadores que atuam nos Serviços de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2012b, art. 21, inciso I).

De acordo com as informações constantes nas entrevistas com as equipes, essas atuações poderiam ser executadas por diferentes expositores, desde profissionais da citada equipe ou por outros profissionais, contratados ou convidados, para ministrar palestra ou curso, com participação da equipe central no evento.

No que se refere às formações oferecidas aos professores de classes comuns e de SR pela referida equipe central de gestão da educação especial, consta em Oliveira e Drago (2012, p. 358), que houve diversos cursos de capacitação para educadores e quadro de apoio, e de formação permanente de toda equipe escolar, nos horários coletivos no interior de cada escola.

### *3 - Ações indiretas da equipe central de gestão da educação especial com os profissionais da RME-SP*

E finalmente, com o fito de formar professores para atuar nos serviços de educação especial municipais paulistanos – SR, centro de apoio especializado e escola de surdos –, a secretaria de educação realizou convênio com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília, para promover curso *lato sensu*, com duração de 480 horas, na área da educação especial abrangendo as quatro especialidades concernente ao público-alvo com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física)<sup>28</sup>. As versões deste curso ocorreram em 2005, 2007 e 2010 e atingiram 400 professores<sup>29</sup>, destinando-se somente aos que tivessem o interesse em assumir funções relacionadas à educação especial. Em 2011, assim como já havia sido em 2010, novo convênio foi firmado apenas para formação na área da deficiência intelectual, todavia, foi realizado outro curso com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, campus São Paulo, para a oferta de curso *lato sensu* com duração de 600 horas, intitulado “Formação de Professores em Educação Especial com Ênfase na Área

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/FazerAprender3.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx?MenuID=167&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

da Surdez” e, portanto, abrangendo apenas a área de deficiência auditiva. Foram inscritos 150 professores da RME-SP que tinham interesse em atuar nas escolas de surdos, SRs e centros de apoio especializado.

A seleção dos participantes para a formação das turmas ficou sob a responsabilidade dos centros de apoio especializado, que tinham uma cota de vagas a preencher. Todavia, nos resultados de pesquisa (PRIETO et al., 2010) foi identificada a utilização de diferentes critérios e procedimentos para aprovar alguns candidatos em detrimento de outros. Não havia uma orientação que unificasse o processo de seleção e os profissionais foram buscando construí-la em edições subsequentes do curso de especialização.

Um dos problemas constatados pelos gestores da equipe central de educação especial no âmbito da SME-SP e pelos profissionais dos centros de apoio especializado em relação a esse processo foi que alguns professores, ao finalizarem o curso, não assumiram a regência de serviço de educação especial, tal como era esperado, com diferentes justificativas: não ser liberado pela sua DRE por ser profissional da educação infantil, etapa da educação básica com maior dificuldade de reposição de professor ou por concluir que seu perfil não coadunava com as atividades atribuídas ao professor especializado.

Tomados como exemplos para ilustrar os problemas que enfrentaram na gestão e execução das edições do curso, avalia-se que decorriam também da necessidade de construir critérios mais refinados para realizar a indicação dos cursistas, com vistas a potencializar os investimentos da secretaria de educação na formação de quadros para preencher as vagas em serviços de educação especial em criação e, com isso, poder expandir o atendimento educacional especializado à RME-SP.

Um reflexo dessas alterações pode ser sentido na edição de 2011, quando os procedimentos de seleção de candidatos foram definidos em publicação oficial do município – segundo relataram os entrevistados – em que os interessados tiveram que: explicitar sua opção por atuar na escola de surdos, SR ou centro de apoio especializado; realizar a inscrição com esta especificação; entregar *curriculum vitae*; e participar de entrevista nos respectivos centros de apoio especializado. E, houve a fixação dos seguintes critérios para a concorrência às vagas, comuns a todos os centros, definidos em documento oficial da SME-SP que comunicou sobre a oferta de outra edição do curso, a saber: estar em efetivo

exercício docente e a menos de quatro anos da aposentadoria; ter condições de frequentar as aulas nos dias e horários estipulados; comprometer-se a atuar nos serviços da educação especial por, no mínimo, quatro anos; e ressarcir os valores do curso em caso de desistência.

Todavia, em 2010, foi promulgada a Portaria nº 5.169, de 24 de setembro, a qual “[...] estabelece procedimento específico de designação para função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2010” (SÃO PAULO, 2010). Essa normativa permite que professores da RME-SP, ainda sem a conclusão da formação em educação especial estabelecida na legislação, assumam SRs com a entrega de documento que comprove sua matrícula em curso de especialização, conforme definido em seu art. 1º:

A designação de professor para exercer a função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão poderá ser autorizada, em caráter excepcional, pelo Secretário Municipal de Educação mediante a comprovação de matrícula Cursos de Especialização em Educação Especial oferecidos por instituições de ensino de nível superior. (SÃO PAULO, 2010).

Essa decisão da SME-SP pode ter sido provocada pelos resultados abaixo das expectativas nos cursos em que muitos dos professores, mesmo tendo assinado um termo de compromisso, não assumiram a função de professores especializados itinerantes ou de professor regente de SR. Contudo, entendemos que essa ação faz com que o município tenha parte dessas salas sob a regência de professores em processo de formação, uma condição pouco desejável para garantir a qualidade pretendida e necessária à educação especial.

## Considerações finais

Este trabalho expôs aspectos da atual política que rege o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, no município de São Paulo, tendo como foco as ações de formação continuada emanadas pela SME-SP.

Constatou-se que na legislação municipal está expresso compromisso com princípios da educação para todos, instituído por documentos nacionais oficiais que estabelecem diretrizes que preconizam o direito de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação à educação escolar e, em caráter complementar ou suplementar, ao atendimento educacional especializado.

Além do texto legal, verificou-se que, efetivamente, existiram ações que buscaram, na oferta da formação continuada, uma forma de assegurar a capacidade das diversas equipes para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência e TGD nas escolas, por exemplo, pela oferta do curso de especialização em convênio com universidades. Essa proposta se alia à afirmação de Prieto (2006, p. 9) que atribui ao Estado a responsabilidade por prover formação continuada aos profissionais da educação para impulsionar e potencializar processos de inclusão escolar:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>30</sup>.

Em que pese essa constatação, não foi possível verificar, considerando os dados obtidos nas pesquisas (PRIETO, 2010, 2012), se a penetrância da formação continuada oferecida permitiu aos profissionais construir práticas pedagógicas inovadoras que levassem à mudança de paradigmas na educação, no sentido de ampliar os objetivos de aprendizagem para além da competência em ler e escrever. Isto é, que pudessem alavancar a dimensão formadora da experiência escolar para todos os alunos, a partir das diferenças na sala de aula e de modos de trabalho colaborativos entre professores de classes comuns e professores especializados.

Por outro lado, constatou-se que aspectos da gestão dos processos que envolvem a oferta e a aplicação da formação continuada parecem concorrer para a busca de soluções no campo da melhoria da qualidade da educação escolar, necessitando ser identificados e esclarecidos nas discussões, acadêmicas inclusive, uma vez que os resultados de nossas pesquisas tem apontado a precariedade no acompanhamento dos efeitos das formações na prática docente e na qualidade da educação escolar, por parte dos sistemas de ensino, no que tange à avaliação das políticas públicas educacionais implantadas.

Todavia, as consequências dessas ações poderão ser objeto de futuros estudos, uma vez que, segundo Belloni (2001), a avaliação de políticas públicas é um instrumento fundamental para aperfeiçoar e reorientar as ações. Define

---

<sup>30</sup> Expressão utilizada pela autora que em consonância com legislação e orientações oficiais nacionais.

ainda que: “A avaliação de políticas públicas é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento das ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população” (BELLONI, 2001, p. 14).

Tendo como base esse referencial, a breve explanação sobre o movimento de formação realizado no município de São Paulo aqui ensejada nos leva a refletir sobre a importância de haver avaliações sistemáticas de políticas públicas, uma vez que as ações desenvolvidas envolvem uma grande mobilização dos profissionais da rede de ensino, além de despender de recursos financeiros públicos.

---

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados de pesquisas sobre a política de educação especial com orientação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Objetiva discutir o teor estratégico da formação continuada oferecida aos professores especializados, cotejando essa análise com as prerrogativas legais que preconizam a formação continuada como direito dos profissionais da educação e investimento para a melhoria da qualidade da educação escolar. Resgatam-se dados concernentes a duas pesquisas, de natureza qualitativa, que cobrem o período de 2008 a 2013, e contém informações organizadas com base em fonte documental e de gravações de reuniões mensais feitas com os profissionais das equipes de dois centros de apoio especializado. Foi identificado crescente investimento do poder público na oferta de diversas modalidades de formação continuada, sugerindo um esforço para fortalecê-la como estratégia prioritária na implantação da política de inclusão escolar. Todavia, identificou-se a necessidade de criação e/ou aprimoramento de instrumentos de monitoramento e avaliação dessas ações com vistas a permitir analisar seus efeitos na educação escolar de alunos tidos como população-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação especial. Inclusão escolar.

**Abstract:** This paper presents results of research on special education policy with inclusive orientation of the Municipal Educational Department of São Paulo. Discusses the strategic content of continuing education for specialist teachers, comparing this analysis with the legal prerogatives concerning the continuing education as a right of education professionals and investment to improve the quality of school education. This work recovers data concerning two researches, of qualitative nature, covering the period from 2008 to 2013, and contains information organized based on source documents and recordings made on monthly meetings with professionals from two centers of specialized support. A growing investment of government was identified proposing various forms of continuing education, suggesting an effort to strengthen it as a priority strategic in the implementation of the policy of educational inclusion. However, we identified the need to create and / or to improve some instruments to monitor and to evaluate these actions in order to allow analyzing their effects on education of students taken as the target population of special education.

**Keywords:** Continuing Education. Special education. School inclusion.

## Referências

- AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise dos procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BENDINELLI, Rosanna Cláudia. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 1 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, 12 de novembro de 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de abril de 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n.º 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Ariadna Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 11-18.

\_\_\_\_\_.; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. 1 ed. Vitória/ES: EDUFES, 2012, p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. 1 ed. Vitória/ES: EDUFES, 2012, p. 205-218.

MAZZOTTA, Marcos José de Silveira. **Educação escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio**: Avaliação de Política Pública Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

\_\_\_\_\_. et al. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). FEUSP: Relatório final de pesquisa, 2008/2010.

\_\_\_\_\_. et al. **Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico**: focalizando práticas de professores de educação especial. FEUSP: Relatório parcial de pesquisa, 2011/2012.

**PRIETO, R. G.**; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 91-110.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 45.415**, de 18 de outubro de 2004b. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 5.718**, de 17 de dezembro de 2004b. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.660**, de 26 de dezembro de 2007, que dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 51.778**, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica - Educação especial. **Programa Incluir**. São Paulo, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Portaria 2.496**, de 2 de abril de 2012. Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão – Saais integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/2010. São Paulo, 2012b.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2008.

Recebido em Novembro 2013

Aprovado em Dezembro 2013

# Política pública, violência e escola pública: a iniciativa do Programa Estadual de Integração na Segurança em escolas do Estado do Rio de Janeiro

*Public policy, violence and public school:  
the initiative of the State Integration Programme  
on Safety in Schools of the State of Rio de Janeiro*

---

## **Leandro Garcia Pinho**

Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL). Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS), do Centro de Ciências do Homem (CCH), da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). leandrogarciapinho@gmail.com

## **André Luiz Henriques de Carvalho**

Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Fluminense (IFF) de Campos dos Goytacazes-RJ. acarvalho@iff.edu.br

Si cambiamos la forma de educar a los niños, es decir, de enfrentarnos a la vida, quizá cambiaríamos el mundo. (JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012, p.14)

**G**olpes de palmatória, beliscões, arremesso de objetos como apagadores em direção à criança, entre outros castigos físicos configuraram como práticas comuns ao cotidiano escolar de outrora. Se assim se acredita, haveria de se pensar que hoje a escola é um ambiente em que se realiza o pregado por pensadores do renascimento que acreditavam que na escola deveria se presenciar uma ação pedagógica voltada ao cuidado, à simpatia e à benevolência em relação ao educando, sendo esta perspectiva “preferível aos métodos de um mestre distribuindo golpes de palmatória” (SIMARD, 2010, p.104).

Por volta dos séculos XVII e XVIII forma-se uma “política das coerções” que são, na verdade, um trabalho sobre o domínio do corpo do outro, de uma

manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos e comportamentos (FOUCAULT, 1987, p.127). Em caso de não se seguirem as regras, o castigo, que se expressava em uma ação violenta, funcionava como um exemplo para a vida: “os escolares se comprimirão com seus professores e os adultos aprenderão que lição ensinar aos filhos” (Ibidem, p.101).

Essa violência física fazia parte de um processo ou mesmo um conjunto de práticas que envolviam castigos corporais, disciplinas, preocupações com materiais, com o mobiliário e com o tempo, envolvendo os cuidados com “questões diretamente relacionadas com as obsessivas preocupações com a *hygiene*, as quais, por sua vez, concorriam para definir a estruturação dos programas escolares” (OLIVEIRA, 2006, p.7). No que se convencionou chamar de “escola tradicional”, mantinha-se a disciplina de maneira autoritária, “como se o aluno estivesse constantemente entregue à agitação e à desordem e fosse preciso vigiá-lo” (GAUTHIER, 2010, p.198). Esse quadro de violência pertencia ao processo pedagógico a e escola, pensava-se, não podia prescindir da mesma.

Se hoje há toda uma preocupação em se abolir essas práticas do cotidiano escolar, não se pode dizer que a violência – seja ela física, psicológica, verbal, entre outras modalidades e categorias – não se faz mais presente na escola. Presente no interior das salas de aula, nas relações professor-aluno, nos corredores, nos pátios, portões e no seu entorno, a escola pública brasileira convive com a violência que até pode ter sido abolida dos tratados, manuais e teorias pedagógicas, mas ainda assombra a vida de quem vive nesse ambiente, que fisicamente também apresenta as marcas dessa violência muitas vezes indiscriminada: mesas riscadas, desmontadas, paredes rabiscadas, cadeiras quebradas, piso danificado, portas que são alvo dos acessos de cólera (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p.21). Desse panorama vem a premência de se discutir a questão da violência escolar na atualidade e, em especial, na escola pública brasileira, justificando a preocupação do presente texto.

Assunto ora recorrente, ora velado, a violência não pode deixar de ser discutida, pensada e problematizada pelos profissionais da educação que hoje compõem e/ou pensam a escola brasileira. Surge, assim, o objetivo principal desse texto – que de forma alguma se concebe como capaz de esgotar o tema, como qualquer outro também não poderia fazê-lo: lançar uma discussão da própria compreensão de violência para, desse *locus* teórico, pensar a questão da violência escolar. E, desta forma, poder problematizar uma proposta polêmica implementada pelo Governo

do Estado do Rio de Janeiro, o PROEIS (Programa Estadual de Integração na Segurança) e sua implementação em algumas escolas públicas fluminenses.

## Por uma compreensão de violência

A violência, enquanto fenômeno a ser estudado pelas ciências, vem sendo tratada e discutida de diferentes formas por diferentes abordagens. Assim, partir de um referencial disciplinar único parece limitar as chances de discussão do problema/objeto de estudo. Sob a forma interdisciplinar, os pesquisadores parecem ter encontrado um terreno mais propício para se tentar pensar a questão da violência. Segundo Elias (2011, p.24), ao englobar muitos fenômenos diferentes, existem diversas teorias a respeito deste tema, não havendo como harmonizá-las, reduzindo-as a um conceito generalizante, já que frequentemente “os autores partem de perspectivas e enfoques diversos e até contraditórios”.

Um caminho profícuo para se entender este fenômeno, que tanto tem preocupado a sociedade atual, é enveredar pela discussão via o âmbito da cultura. Como conceito caro e particularmente característico das ciências sociais, a cultura tem contribuído muito aos pesquisadores no sentido de responder a diferentes problemas postos a eles e, também, construídos por eles.<sup>1</sup>

Deste ponto, um direcionamento que se destaca neste texto é aquele apresentado por Jiménez-Bautista (2012, p.14) com o qual se parte da seguinte premissa: “[...] el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura.” Seguindo esta prerrogativa, pode-se perceber o fenômeno da violência, ou do caráter pacífico de uma dada sociedade, como inerente ao âmbito cultural. Isso significa dizer que a violência, seja ela qual for, pode ser percebida como um fenômeno socialmente construído.

Levando-se em consideração as reflexões apresentadas por Johan Galtung, sociólogo norueguês, Jiménez-Bautista (2012, p.13) destaca uma tipologia básica da violência, destacando os seguintes tipos apresentados pelo primeiro: a vio-

---

<sup>1</sup> Mas nem sempre foi assim. Conforme lembra Renato Ortiz (2002, p.27) “a tradição das Ciências Sociais, nos seus diversos ramos disciplinares, confinava a esfera da cultura a certos gêneros específicos: na Literatura, à discussão estética; na Antropologia, à compreensão das sociedades indígenas, folclore e cultura popular; na História, à reflexão sobre as civilizações. Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, a Sociologia, quando se ocupava do tema, praticamente o restringia à esfera da *Kultur*. Pode-se ainda dizer que a análise dos fenômenos culturais desfrutava de um prestígio “menor” no campo intelectual”.

lência direta (verbal, psicológica e física); a violência estrutural (ligada à pobreza, à repressão, à contaminação e à alienação) e/ou a violência simbólica (que se ligam a “manifestaciones mediante actos o rituales que dan reconocimiento a la violencia estructural y directa”. As manifestações da violência podem, desta forma, ser entendidas pelo viés sócio-cultural.

A violência, suscita Jiménez-Bautista (2012), está enraizada no mais profundo e original de nossa cultura ocidental. Isso significa dizer que ela está ligada aos princípios mais remotos que fundaram nosso pensamento. Para este autor, a violência é vivida como a ruptura de uma ordem estabelecida:

[...] de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana. Desde esta perspectiva, la humanidad podría considerarse ante todo como “exitosa” por su capacidad de colaboración y cooperación para adaptarse y extenderse a los diversos ecosistemas del planeta, y, contrariamente, como “fracaso” por supeditar a sus actuaciones, a su voluntad, el resto de la naturaleza y las formas de vida (llegando a provocar incluso la extinción de la misma especie humana). (JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012, p.15).

Visto deste ângulo, podemos entender a violência como plausível de negociação. Esta negociação implica no reconhecimento das forças e dos agentes irradiadores. (MEDRADO *et al.*, 2008). Significa pensar o que se pode chamar de “violência social”. Esta possui múltiplas e variadas faces (SAWAIA, 2004, p.21). Para o âmbito escolar, este aporte teórico-metodológico parece muito significativo, pois nos possibilita perceber os ímpetos, vontades, pontos de vista e referenciais dos diversos sujeitos sociais presentes no universo da escola.

## Violência escolar

Do latim *violentia*, a palavra violência tem diferentes significados dentro da filosofia: ação contrária à ordem ou à disposição da natureza; ação contrária à ordem moral, jurídica ou política; imposição de projeto aos outros; opressão e menosprezo do individual em nome do universal; dissolução do outro no mesmo; identificação do ente com o nada e redução deste último a objeto de manipulação técnica e mesmo silenciar outras indagações (ABBAGNO, 2012, p.1197-1198) que não a sua própria.

Todas essas situações podem ser vistas, percebidas e possíveis de ocorrência dentro da escola. E, muito provavelmente, tenham feito parte do cotidiano

escolar desde a criação deste espaço/instituição social. O que parece, pela percepção atual, é que há um aumento das atividades/eventos de violência na sociedade como um todo e, por consequência, também no ambiente escolar.

Muitos fatores são apontados como causadores da violência e/ou aumento da agressividade humana na atualidade. Resta (2008, p.203) aponta como primordiais a influência da tecnologia e do processo de urbanização. Seguindo esta abordagem, “a violência é uma realidade para a sociedade, representando assim um fracasso para a sociedade em seu processo de humanização”. Sendo assim, a violência é uma das ações que são capazes de atingir diretamente a sociedade e os indivíduos que ali residem. Discute a autora em voga que a violência acaba por estar ligada a fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.

No Brasil, de acordo com Alba Zaluar (1998, p.246), o tema da violência, mesmo que já fosse preocupação por parte da população, ficou quase esquecido até os fins do século XX. A partir daí, se tornou um dos temas que mais ocupa o debate público na grande imprensa e na academia (através de seminários e congressos). Através da divulgação rápida, as notícias de violência tornaram-se mercadorias (Idem, p.247). Com isso, nota-se que houve um aumento real da violência na sociedade brasileira. Isso tem consequências nos planos simbólico, econômico e político (Idem, p.251).

Zaluar aponta para diferentes fenômenos que possam ter contribuído para este aumento da violência, e/ou da percepção desta, no Brasil – transformações sociais, urbanização acelerada, migração ou aumento populacional, aumento da corrupção, crime-negócio, entre outros fatores –, mas que não explicam por si só este crescimento. E, na perspectiva da autora, há uma dificuldade em se entender e se lidar com a violência, uma vez que ela “está em toda parte, ela não tem atores sociais permanentemente reconhecíveis, nem ‘causas’ facilmente delimitáveis e inteligíveis (ZALUAR, 1998, p.256).

Enquanto instituição social, a escola nunca esteve livre/isenta/a salvo da violência que aflige a sociedade. Apesar disso, a escola, influenciada e ao mesmo tempo influente sobre a sociedade (CORTELLA, 2009), presencia, de certa forma, uma violência que pode ser percebida em algumas particularidades.

Maria Auxiliadora Elias (2011, p.11), propõe, grosso modo, uma definição para a chamada “violência escolar”. Para ela, esse termo “envolve qualquer tipo de violência que ocorra no contexto escolar, com qualquer pessoa ou instituição

que tenha vínculo direto ou indireto com a escola”. Destaca ainda Elias, que a partir dessa referência geral, não se deve esquecer da enorme variedade ou mesmo diversidade de “violências” que vão requerer ações diferenciadas para discuti-las/percebê-las.

Montando um quadro de categorias, Elias destaca que podemos enumerar alguns tipos de violência que a escola deve prevenir: a) aquela representada pelas marcas das “feridas trazidas por alunos e professores”; b) a que acontece no interior da escola; c) aquela que é “dirigida à escola”; d) a da própria escola; e) aquela que perpassa (ou pode perpassar) todas as outras.

Sob esta ótica, fica claro que as análises sobre a chamada “violência escolar” nos dias de hoje tentam trazer contribuições no sentido da própria prevenção ao fenômeno. Prevenção que, no âmbito de projetos públicos, só passaram a fazer parte da agenda social a partir da década de 1980. Nesse período, como lembra Elias (2011, p.12), crianças, adolescentes e mesmo jovens passam a ser vistos como sujeitos dotados de direitos e, para garanti-los, governo e sociedade deveriam trabalhar com projetos que, dentre outras temáticas e objetivos, deviam encarar a prevenção da violência sofrida por estes grupos.

Apesar dessa transformação na perspectiva, o problema da violência escolar no Brasil esteve, na maioria das vezes, vinculado ao “problema da criminologia brasileira” que reside em dois princípios adotados: a organização e/ou regras sociais estabelecidas – a disciplina, a normalidade social; e a formação do indivíduo, o “cidadão que a escola deve formar que não transgredir”. (MEDRADO *et al*, 2008, p.14-15).

Qual o “perigo” que isso representa? Segundo Medrado (2008) e outros autores da coletânea de artigos publicada sob o título de “Violência nas escolas”, sob o viés da criminologia, a violência na instituição escolar urbana se qualifica de acordo com as determinações contidas na lei. Daí se traduz que a violência escolar irá assumir todas as qualidades e definições da noção de crime.

Analisando a agressividade e a violência, Jiménez-Bautista (2012, p.17), em artigo já citado anteriormente, destaca que a agressividade tem sido muitas vezes confundida com a violência. Na realidade, é apenas uma predisposição moldada em uma direção ou em outra pela cultura. Sob condições de humilhação, abuso e crueldade, as crianças tendem, ao longo do tempo, a adotar comportamento agressivo. O que se percebe é que geralmente infratores sofre-

ram abusos na infância. O autor destaca que estudos, como o de Rojas Marcos (2005 *apud* JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012), revelam que na maioria dos casos, as sementes de violência são plantadas nos primeiros anos de vida e, desta forma, ao desenvolverem-se durante a infância dão frutos na adolescência. Tudo isso rodeado pelos aspectos desumanos do ambiente e das condições sociais.

Não podemos esquecer que a violência é uma característica cultural da espécie humana, que a aprendeu e a transmitiu, mesmo que de forma inconsciente, de geração para geração. Pode parecer chocante, mas nenhum animal, com exceção dos seres humanos, aprecia praticar crueldade em cima de outro da mesma espécie. Apesar disso, os adjetivos de brutal e selvagem são dados por nós às outras espécies, sendo as práticas de tortura apenas universalmente conhecidas na espécie humana. (JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012, p.21).

Somos dotados de uma violência cultural que repousa em grande parte em uma propriedade natural que é característica não só do homem, mas do reino animal. Nos referimos à “agressividade”. Esta pode ser entendida como um elemento característico de todos os animais. Animais que instintivamente concentraram-se em sua sobrevivência, em primeiro lugar, buscaram melhorar a qualidade vida em seguida. Portanto, não seria adequado falar de violência quando nós nos referimos a comportamentos de outros animais que não sejam os seres humanos. Sendo esta uma característica exclusiva de nossa espécie. (JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012, p.21).

Tentando não apenas criar uma lista de coisas indesejáveis ao homem, mas uma definição ampla e lógica para violência, Johan Galtung (1985; 2003 *apud* JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012), como já enunciado no início deste texto, aponta para três tipos básicos de violência: a direta, a estrutural e a cultural. Enquanto a *violência direta* é aquela verbal, psicológica e física, sendo deflagrada diretamente de um agressor a outro, a *violência estrutural* está organizada a partir do sistema (da estrutura). Já a *violência cultural* se faz a partir das ideias, normas, valores, cultura, tradição, como alegação ou aceitação “natural” de situações causadas pelo homem. Isso significa que a violência cultural está ligada a tudo o que existe na cultura para legitimar e/ou promover a violência de qualquer origem ou sinal.

A cultura pode ser vista como um conjunto de regras e instituições em que cada sociedade tenta justificar e dar coerência a todas as ações que as pessoas

realizam. Desta forma, a cultura favorece a integração entre eles, com outros grupos, comunidades, a toda a humanidade, com a natureza e até mesmo o próprio universo. Sob esta ótica, as culturas tiveram que integrar e harmonizar o conflito e a paz mesmo para a violência. Mas a partir de um ponto, a cultura não só se justifica, mas também é promotora de uma ação. Passamos, então, a nos preocupar com aspectos em que o homem pode promover a violência; seja ela direta, estrutural e cultural e/ou simbólica (JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012).

De acordo com Jiménez-Bautista (2012, p.39), “en el mundo contemporáneo las realidades de la violencia son cada vez más complejas, no solamente extienden su presencia a todas las escalas de las actividades humanas (individuos, familias, grupos, civilizaciones, pueblos, ciudades, regiones, países, o todo el planeta)” mas también se adaptam “a las nuevas formas (colonialismo, imperialismo, aspectos del liberalismo y la globalización)”.

Existindo nesse complexo mundo, a escola brasileira está imersa também numa complexidade que não a torna imune aos diferentes tipos de violência apontados acima. Assim, quando se parte da concepção de que a violência pode e deve ser entendida pelo viés da cultura, há que se considerar o próprio caráter mutável dessa condição. Isso significa dizer que os construtos culturais atuais (valores, normas, regras, decisões) são determinados na práxis cotidiana do ambiente social e escolar. Nossas características culturais são passíveis de transformação. Nossas decisões são possíveis de serem transformadas.

Se entendemos que nas escolas públicas na atualidade “a questão da violência e dos transtornos sociais que são externalizados pelas crianças” são eventos de grande notoriedade, cabe a todos os envolvidos no processo educativo “pensar em conjunto para solucionar tal problemática, em uma rede social protetora da infância”. (CÓRDULA, 2011, p.256).

Ações voltadas para a educação e para aprendizagem de valores são caminhos que a escola pode e deve enfrentar. Se o conflito pode ser visto como próprio da convivência e um fator inevitável à existência em sociedade, a violência é sim construída e evitável (ELIAS, 2011, p.36). Como Machado diz (2008, p.146), “hoje, na tentativa de conter a onda de violência que assola as instituições escolares, novas medidas punitivas e de vigilância tem sido adotadas”. Cabe à sociedade e, certamente, à escola tomar as decisões necessárias para a compreensão do problema da violência. Mas que caminhos tomar?

## O PROEIS na escola: do projeto à chegada nas escolas em Campos dos Goytacazes

As políticas públicas são percebidas como o “Estado em ação”. É a face do Estado implantando um projeto de governo. Isso se dá por intermédio de programas, de ações que se voltam a setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2011, p.31). A partir do entendimento deste ponto fundamental é que este texto pretende perceber a implementação de uma política pública do Estado do Rio de Janeiro no sentido de promover a prevenção da violência nas escolas estaduais.

A proposta do Governo do Estado não diz respeito apenas à prevenção, controle e inibição da violência nas escolas da rede estadual de ensino. Para responder à crescente expansão da violência no Estado do Rio, o governador Sérgio Cabral, por intermédio do decreto estadual de número 42.875, de 15 de março de 2011, institui o Programa Estadual de Integração na Segurança (o PROEIS). Instituído no âmbito da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), o PROEIS parte (se justifica a partir) de alguns princípios básicos, a saber:

- que diversas atividades de competência municipal envolvem o concurso das Forças de Segurança Estaduais, bem como são desempenhadas em espaço de competência concorrente com o Estado do Rio de Janeiro;
- que as atuais condições de escala dos Policiais Militares encerram grave dificuldade de mobilização de contingente para a efetivação de missões conjuntas com os municípios do Estado do Rio de Janeiro;
- que, nada obstante a limitação acima, impõe-se a integração das Forças de Segurança Estaduais e dos diversos órgãos municipais incumbidos de ações tendentes à restauração da ordem pública em setores de atuação privada e em áreas urbanas; e,
- que a manutenção, restauração e promoção de medidas de ordem pública nos espaços urbanos são meios reconhecidamente eficazes de redução dos índices de criminalidade.

Há que se destacar a premissa da “ordem” como ponto chave dessa explicação/sentido que justifica a implementação de tal Programa. Por esta justificativa, são as medidas de ordem (manutenção, restauração e promoção) que são capazes de reduzir os índices de criminalidade.

Para se colocar em prática as propostas acima apresentadas, o decreto 42.875/2011 propõe que ocorram ações específicas, a serem determinadas pelo Comando-Geral da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, a partir de convênios firmados entre o Estado e os municípios do Estado, bem como demais

instâncias da própria estrutura administrativa do Rio de Janeiro<sup>2</sup>, como, no caso que aqui nos interessa, a SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação), pois nesse íterim foi assinado um termo de cooperação técnica entre as Secretarias de Estado de Educação e a Secretaria de Segurança, em 02 de maio de 2012.

Já previsto nos fundamentos do PROEIS, a parceria com a SEEDUC fez com que o projeto em questão chegasse também até algumas Escolas Estaduais. Esse termo de cooperação foi um resultado do Decreto Nº 42.875 de 15 de Março de 2011 que instituiu o Programa e a partir do termo de cooperação foram selecionadas as primeiras escolas que receberiam o PROEIS e na Região Administrativa e Pedagógica Norte Fluminense 05 escolas foram selecionadas. Foram elas: CIEP 057 - Nilo Peçanha, Colégio Estadual Almirante Barroso, Colégio Estadual Constantino Fernandes, Colégio Estadual Julião Nogueira e Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque.

Julgamos, desta forma, que essas escolas tinham respostas a nos oferecer, seja pela realidade da segurança e violência juvenil, seja pelas políticas públicas estaduais acerca dessa realidade, já que agora se tornaram escolas polos de um projeto que receberia o apoio de efetivos da Polícia Militar dos Estado do Rio de Janeiro (PMERJ).

Como acreditávamos que as escolas que receberam um programa como esse tinham respostas importantes a nos oferecer, foi nessa compreensão que decidimos seguir as escolhas da SEEDUC e realizar nossas entrevistas com os gestores de escola e com os professores nas escolas escolhidas para implantação do PROEIS em Campos dos Goytacazes. Não cabe aqui explicitar os detalhes dos resultados dessa pesquisa – que gerou a Dissertação de Mestrado de André Luiz Henriques de Carvalho (2013) defendida pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UENF. Apesar disso, grosso modo, podemos ressaltar que os dados coletados convergiram para que percebêssemos em todas as escolas um desconhecimento acerca do PROEIS e do porquê ele ter sido implantando nas mesmas. Também percebemos educadores perdidos no meio de expectativas sociais e governamentais e sem saber o que fazer, pois afirmaram que os

---

<sup>2</sup> Segundo o *site* da Coordenadoria do PROEIS (CPROEIS), além da Secretaria de Estado de Educação o programa conta hoje atende as prefeituras municipais da cidade do Rio de Janeiro, Queimados, Itaperuna, Macaé, São João da Barra, Rio das Ostras, Duque de Caxias e Itaboraí. Além dessas prefeituras, outros órgãos, instituições e concessionárias também participam do mesmo: Light, Codim, Supervia, CEDAE, Metrôrio, Inea, Barcas S/A, LAMSA, RioÔnibus, Ceasa, Comlurb, Setur, Degase e UERJ.

alunos não os respeitam, muitos declararam que parecem que estão falando com as paredes, por isso têm a esperança de que a presença do policial vai proporcionar uma recuperação da autoridade na escola.

O que se pôde perceber, entre outras questões, é que muitas vezes não estão sendo colocadas em prática, com a proposta do PROEIS, que se implementa nas escolas estaduais, o que Colombier, Mangel e Perdriault (1989) destacam:

Aceitar a violência da palavra, a violência da lei, a violência da diferença, é aceitar o engajamento num processo de formação sem fim. Aqueles que trabalham no sentido da pedagogia institucional, sabem que estão se engajando na via de uma pedagogia inacabada, cujos princípios fundamentais se atualizam sob formas variáveis, que convém retomar e renovar. Esta reinvenção das soluções locais preserva a pedagogia institucional do dogmatismo e permite que no correr dos anos, o novo possa acontecer (Idem, p.105).

Reduzindo-se a questão da violência escolar à presença de policiais na escola, estamos fadados não apresentarmos soluções para o âmago da questão, correndo o risco de não contribuirmos numa solução razoável para as diversas consequências que as diferentes modalidades de violência apresentam hoje ao ambiente da escola pública. E quanto à questão das soluções locais, a própria perplexidade dos gestores e professores ante a implementação do PROEIS em seus locais de trabalho, sem que os mesmos tivessem ciência de isto ocorreria, expressa que, infelizmente, a gestão da educação pública em nosso Estado ainda de se faz sem a presença dos atores sociais que irão realizar, lidar, conviver e implementar as ações decididas alheias a suas vontades e percepções.

## Considerações finais

Mesmo que ainda haja muito o que se discutir sobre o tema, a medida que há uma progressão de estudos acerca da violência, percebe-se a “natureza multifacetada e sua onipresença em diferentes escalas (micro, meso, macro ou mega) e áreas (indivíduos, famílias, grupos, instituições, civilizações)”. Na verdade, lidamos constantemente com a presença da violência:

A violência do mundo de hoje se manifesta em guerras e em todas as instituições que os apoiam (os exércitos, armamento), no soldado (militar de obediência irracional, punição severa, autoritarismo, hierarquia), economia (falta de recursos, exploração, discriminação, marginalização), política (o domínio de um ou mais partes, o totalitarismo, a exclusão dos cidadãos na tomada de decisões, luta armada

pelo poder), ideologia (subordinação da informação para outros interesses que não a “verdade”, a manipulação da opinião pública, propaganda conceitos de fundo violentos e discriminatórios), na família (O autoritarismo, a discriminação contra as mulheres, a subordinação das crianças) no ensino (e não pedagogia libertadora, o autoritarismo pedagógico, as penalidades corpo, a intransigência, não cumprimento injustificado), cultura (etnocentrismo, racismo, a xenofobia, a discriminação de gênero, androcentrismo, consumismo). (JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012, p.18).

Não podemos nos esquecer que a “segurança pública é um fenômeno social e, portanto, possui relação com outros fenômenos sociais como a educação, a saúde, a infra-estrutura urbana etc.” (SOUZA, 2006, p.40). Como educadores, também somos conclamados a pensar a violência que aflige a sociedade que, mesmo *persona non grata*, está presente na escola. Além disso, como educadores não nos cabe aplaudir a chegada da polícia na escola, mas sim repensarmos o próprio papel/objetivo/sentido da escola: local de crime, daí a presença policial? Escrevendo nos últimos anos do século passado, Alba Zaluar (1998, p.268) aponta os grandes desafios do nosso início de milênio: “a volta à pulverização da violência, à banalização da violência entre os civis, à interiorização nas subjetividades dos comportamentos violentos que vão se tornando habituais”. Estamos nos preparando para enfrentar isso?

Souza (2006), destaca que no intuito de responder ao aumento da criminalidade são tomadas variadas medidas reativas nos âmbitos nacional e estaduais. Apesar disso, essas medidas muitas vezes acabam por se concretizarem na violência e truculência da ação policial. E, desta forma, tendem a enfatizar o poder punitivo do Estado, restringindo as noções de direito e cidadania.

Visões meramente reativas têm a preocupação de apenas manterem a “ordem” de um Estado meramente patrimonialista, respondendo com “evidente limitação à opinião pública inconformada com o crescimento vertiginoso da criminalidade” (SOUZA, 2006, p.43). Souza destaca que não se pode negar que, nestes casos “reativos”, há alguns resultados, mas os mesmos são temporários e pontuais e, infelizmente, não dão conta de reverter o aumento dos crimes.

Num outro âmbito, existe a possibilidade de implementação de políticas preventivas, “visando à otimização da inteligência e capacidade investigativa das políticas, de mecanismos de participação e ações de autogestão para a resolução de conflitos em locais com altos índices de criminalidade” (Idem). Mas, desanimadoramente, esta não se constitui a tônica, ou mesmo, fazem “parte

fundamental da agenda de gestores de segurança pública”. E, assim, os poucos projetos de prevenção existentes mostram-se limitados. Limitados pela escassez de recursos e também pela “resistência de autoridades e gestores públicos”, incapazes de os considerarem “políticas de segurança”.

O PROEIS, programa aqui supracitado, possui características dessas críticas acima levantadas. Estando ainda em vigência, há que aguardarmos os resultados da implementação desse Programa no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e, particularmente no que nos interessa aqui, na sua participação em uma parcela, ainda ínfima, de escolas da rede estadual de ensino. Dito isso, esperamos com este breve texto contribuir para a discussão acerca da violência num sentido de que o “esforço em conhecer as diferentes configurações ideológicas e políticas da violência deve orientar a ciência na direção”, se não da “supressão”, como aponta Sawaia (2004, p.23), “de todas as formas de violência”, ao menos nos preocupando em tomar decisões que façam com que os eventos violentos não tomem conta de nossas escolas públicas.

---

**Resumo:** Partindo de uma tentativa de se compreender a temática da violência, o presente texto discute, de maneira particular, a violência escolar. A partir dessa discussão pretende-se contribuir com uma análise sobre o PROEIS (Programa Estadual de Integração na Segurança), que incorporou também escolas da rede estadual de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro voltando-se, segundo o próprio Governo, para a prevenção à violência no ambiente da escola.

**Palavras-chave:** violência; violência escolar; PROEIS nas escolas.

**Abstract:** Starting from an attempt to understand the theme of violence, this paper discusses, in a particular way, school violence. From this discussion we intend to contribute a review about PROEIS (State Integration Programme in Security), which also incorporated schools of the state school system of the State Government of Rio de Janeiro turning, according to the Government itself, to the prevention of violence in the school environment.

**Keywords:** violence; school violence; PROEIS in schools.

## Referências

ABBAGNO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. *A violência na escola*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1989.

CORTELLA, Mario Sergio. *Escola e conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. As crianças e a violência na escola: espelhos da sociedade. In: *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, n. 2, p.256-266, nov. 2011. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

ELIAS, Maria Auxiliadora. *Caminhos para compreender e enfrentar o problema*. São Paulo: Ática, 2011.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº. 42.875, de 15 de março de 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p.175-202.

JIMÉNEZ-BAUTISTA, Francisco. Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales* [en línea] 2012, v. 19 [citado 2012-05-31]. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10520680001>.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Caderno CEDES*, 2001, v.21, n.55, pp. 30-41.

MACHADO, Camila Solano. A inter-relação das drogas com a violência nas escolas. In: MEDRADO, Hélio et al. *Violência nas escolas*. Sorocaba: Minelli, 2008. p.143-199.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de. A título de apresentação. Educação do corpo na escola brasileira. Teoria e história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. p.1-34.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e a cultura. In: *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 14(1): 19-32, maio de 2002.

RESTA, Sacha Carolina. Análise comportamental: drogas na escola. In: MEDRADO, Hélio et al. *Violência nas escolas*. Sorocaba: Minelli, 2008. p.203-260.

SAWAIA, Bader B. Uma análise da violência pela filosofia da alegria: paradoxo, alienação ou otimismo ontológico crítico? In: SOUZ, Lídio de; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). *Violência e exclusão*. Convivendo com paradoxos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.21-42.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p.89-120.

SOUZA, Robson S. R. Políticas públicas e violência. In: *Democracia viva*. Rio de Janeiro, n.33, out.-dez, 2006, p.38-43.

ZALUAR, Alba. Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.245-318.

Recebido em Outubro 2013

Aprovado em Novembro 2013

# Aspectos Contemporâneos da Formação Profissional da Juventude

## *Contemporary Aspects of Vocational Training for Youth*

---

### **Luani de Liz Souza**

Doutoranda PPG Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.

luani.liz.souza@gmail.com

### **Celso João Carminati**

Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.

cjcarminati@hotmail.com

*“Porque são os passos que fazem o caminho!”*

Quintana (2005)

O presente trabalho apresenta e discute alguns aspectos centrais decorrentes da implementação do projeto Escola de Fábrica durante dos anos de 2005 até 2008 pelo Governo Brasileiro. A partir disto, discutimos as diretrizes e configurações das políticas educacionais e sociais do governo federal para a juventude e as parcerias com o terceiro setor da sociedade e do setor produtivo, visando a formação de parte dos jovens do país considerados em situação de vulnerabilidade social.

Através de trabalho de pesquisa<sup>1</sup>, nota-se a caracterização de distintos aspectos na formação da juventude brasileira, mais especificamente no que tangencia as questões da educação profissional. Assim, neste texto procuramos mostrar os aspectos formulados por meio da intervenção do setor

---

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa que resultou na dissertação “A formação para o Trabalho? O Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina”, apresentada em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina.

produtivo, configurado como uma política social e um modelo de formação que causa certa distinção entre a formação proveniente deste tipo de ação governamental e aquela nomeadamente “regular” da educação profissional do Brasil.

A estruturação deste tipo de política social não é um marco somente deste período no país, uma vez que durante diversos momentos, muitas ações similares foram desenvolvidas, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça. Em 1940, por exemplo, surgiu o projeto “Juventude Brasileira” que se caracterizava pela disciplinarização das classes trabalhadoras com vistas ao seu ingresso no mercado de trabalho. Nessa situação, as políticas sociais de educação foram instrumentos de controle por parte do Estado sobre a classe trabalhadora.

Durante os anos da ditadura militar foi visível, o investimento dos governos na juventude, como grupo protagonista do futuro do país. Recentemente, porém, nota-se que as práticas de intermitência das políticas sociais e educacionais a partir da Reforma Educacional de 1990 e da consolidação de políticas sociais que vislumbram amenizar a discrepância econômica e social, fez emergir novas formatações ou modelos de formação educacional e profissional. Assim, os indicativos de transformação ou de prioridade a esses novos modelos, não são propostas imaculadas diante das intervenções dos organismos internacionais que promovem o financiamento das políticas educacionais e sociais.

Pensando nos pontos de legitimação expostos pela reforma educacional de 1990 expressos em palavras como “equidade, qualidade, diversidade e eficiência” é possível advertir que as estruturas examinadas nesse tipo de política social reproduzem tentativas de disciplinarização da classe trabalhadora e do jovem, legitimando a intervenção no modelo educacional que assimila e reestrutura a reforma, tal como afirma Sacristán (1999, p. 209)<sup>2</sup> “Reestruturar consiste, neste contexto, em uma realocação da capacidade de decisão sobre determinados aspectos do sistema educativo e sobre suas práticas em uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para fornecer uma direção ao sistema escolar”.

---

<sup>2</sup> Vale elucidar que os estudos de Sacristán (1999) que vinculamos para tratar das características das reformas, são conceitos estruturados pelo autor para análise da educação pública na Espanha.

Assim, percebe-se a intervenção tanto dos organismos multilaterais que sinalizam e redefinem as reestruturações educativas para legitimar suas ações, neste caso expressas no Projeto Escola de Fábrica, tendo possibilitado ao terceiro setor e ao setor produtivo, atuarem na formação profissional da juventude como elemento definidor das práticas educacionais dessa política.

Para tessitura da exposição que se apresenta foram realizados estudos acerca da legislação vigente no país no que toca as temáticas das políticas para a juventude, e políticas educacionais focadas na reforma educacional de 1990, Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 2.208/1997 e da Lei do Projeto Escola de Fábrica – nº 11.180 de 2005 e em dados coletados em duas Unidades Gestoras<sup>3</sup> deste projeto localizadas no Estado de Santa Catarina.

## Percurso Histórico do Projeto Escola de Fábrica

Para descrever o percurso do Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina convém situar o contexto que a categoria social (jovens entre 15 a 29 anos) elencada para o atendimento nessa política social vivencia na sociedade brasileira.

Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2003), a UNESCO vem realizando estudos sobre a temática juventude no Brasil desde 1997, revelando que as ações governamentais de atendimento dessa parcela da população ainda são esparsas. O documento também assinala a perversa situação de desigualdade e exclusão social em que o jovem brasileiro é conduzido diante das estruturas sociais e econômicas que o país tem por referência.

As desigualdades sociais e econômicas dos jovens são acentuadas em relação a questão do acesso à educação (qualidade e quantidade), pois existe, segundo esse estudo, uma diferença entre os jovens de baixa renda que abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho antes mesmo de chegar ao ensino médio e outra parcela dessa população que continua a escolarização formal.

---

<sup>3</sup> Segundo a Lei Nº 11.180 de 2005, poderia ser unidade gestora qualquer órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, que qualquer esfera de governo, inclusive instituição oficial de educação profissional e tecnológica, ou entidade privada sem fins lucrativos, que possua comprovada experiência em gestão de projetos educacionais ou em gestão de projetos sociais.

Deste modo, esse jovem que não chega ao ensino médio, já entra em um círculo de seletividade e de exclusão, encontrando dificuldades no acesso e permanência na escola e posteriormente, no mercado de trabalho. “Segmentos com menores níveis de escolarização, por sua vez, têm menos chances de ingressar no estreito mercado de trabalho”. (BRASIL, 2003, p.8)

O percurso de seletividade por que passam os jovens de baixa renda e a necessidade de logo ascender à condição do sujeito economicamente ativo, faz com que, para além dos processos de exclusão e desigualdade social em que estão imersos, outras questões comecem a distingui-lo socialmente: o envolvimento com drogas, a criminalidade e até mesmo prostituição, dentre outros fatores que os levam a condição de malogro social.

Esse panorama ora traz o jovem para a discussão em sociedade como “problema social” e ora como os inúteis e inempregáveis, conceito que de acordo com Gentili (2005, p.55)

parece traduzir, no seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão.

E, é também nessa perspectiva que a educação – a escola como instituição socializadora que dimensiona o desenvolvimento de suas práticas ao atendimento do “mercado do trabalho”, reafirma as condições de desigualdade social. Como afirma Gómez (1998, p.14),

a função da escola concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.

Diante da condição apresentada da função escolar dimensionada à esfera de preparação para o mundo do trabalho os jovens são chamados a se inserirem nesse contexto, pois de acordo com os dados do Anuário dos Trabalhadores – DIEESE (2006), cerca de 80% da população brasileira tem menos de 11 anos de escolaridade;

Esta é uma questão relevante, principalmente quando se observa que, dado o baixo nível de renda da maioria da população brasileira, para as crianças oriundas desses extratos populacionais mais carentes, as redes públicas de ensino se transformam na única alternativa de busca de padrões dignos de inserção na

sociedade, seja como indivíduo, seja como cidadão, seja como trabalhador.  
(BRASIL, 2003, p.5)

E, é dessa situação dos baixos índices de escolaridade que é atrelado o diagnóstico da fragilidade da força-de-trabalho no Brasil, pois em virtude das novas formas de produção, a população jovem ou trabalhadora não estava apta a atender, nas condições de formação, aos novos padrões de competitividade do mercado de trabalho.

É nesse contexto que a partir de 1990, o Estado brasileiro operacionaliza políticas educacionais que buscam amenizar as desigualdades e exclusão social dos jovens por via de acesso a educação profissional. No termo de cooperação técnica BRA/03/032/2003, isso seria uma forma de atender as novas exigências da esfera produtiva o que implicaria em uma reformulação do sistema de qualificação profissional do país.

Na década de 1990, na qual o Brasil consolidou mudanças significativas nas políticas educacionais e tentou ao assumir alguns compromissos com as agências internacionais, como visto no Termo de Cooperação Técnica, o país passou a imprimir sobre a escola uma responsabilidade capaz de dar certa distinção aos jovens em situação de vulnerabilidade social.

O referido termo trata da consolidação da intervenção de organismos multilaterais no financiamento e definição das orientações educacionais do país. O documento apresenta ainda a nova política de Educação Profissional, reafirmando a necessidade de expandir e disseminar a oferta e oportunidade de educação para a formação específica desta juventude, impondo um Programa de Expansão da Educação Profissional. Assim, é

(...) um instrumento extremamente importante dentro do objetivo governamental de se colocar em prática um novo projeto de desenvolvimento do país, comprometido com a justiça social e com a distribuição de renda. Parte-se do pressuposto de que o Estado tem papel decisivo na indução do desenvolvimento econômico e social (...) a educação profissional assume um papel estratégico para o desenvolvimento do país. (BRASIL, 2003, p.10)

Da conjugação da perversa situação de exclusão e desigualdade social da juventude brasileira, das questões impostas como prioridades para o desenvolvimento do país e da iminência do fracasso das forças de trabalho diante das transformações do mundo do trabalho, é que aparecem as políticas nacionais

para juventude e as políticas sociais de reforço e expansão da educação profissional, neste caso, o Projeto Escola de Fábrica.

## Projeto Escola De Fábrica: Legislação E Estruturação

Decorrido algum tempo da Reforma Educacional de 1990, ocorreram determinados eventos no âmbito das políticas educacionais internacionais e nacional de extrema relevância, como a Conferência Internacional de Educação para Todos e o Fórum Capital – Trabalho em São Paulo. Da Conferência Internacional de Educação para Todos cabe destacar as tratativas referentes a Educação Profissional que convergem na intenção desse estudo, conforme destaque de Shiroma (2002, p. 74):

(...) No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

Assim, aparece legitimado o afastamento do Estado diante das definições das diretrizes e configurações da educação profissional do país. O caráter dual entre o ensino propedêutico e o profissional, reafirma-se posteriormente através do Decreto nº 2.208 de 1997. Este documento reforça e descaracteriza a necessidade premente da juventude brasileira que para além da formação técnica, precisava ter continuidade, ou mais especificamente ter condições de permanecer e concluir o ensino básico.

Os indicativos desse período apontam para o estreitamento das relações do setor educacional e das políticas educacionais com o setor privado. Segundo orientações do Banco Mundial, as reformas educacionais deveriam atentar para os resultados e o fortalecimento do capital humano e propõem, além da descentralização das ações, maior envolvimento do setor privado na oferta da educação.

Essa situação reverbera o descompasso entre as políticas traçadas e as necessidades eminentes dos direitos sociais, principalmente o da educação. Assim, percebe-se que os direitos sociais negligenciados ao jovem, passam a ser

um dos mobilizadores das políticas para juventude no Brasil, trazendo a tona à discussão dos jovens como “sujeitos de direitos”.

No entremeio das discussões de amenizar as desigualdades e exclusão social do universo juvenil e das tendências das políticas econômicas internacionais que indicam a necessidade de consolidar uma população economicamente ativa e consumista, as políticas educacionais do país contribuíram para formar o cidadão produtivo e conseqüentemente o sujeito do consumo.

Em contraponto, as orientações internacionais da ONU à respeito da juventude assinalam durante esse período a necessidade de reconhecer o jovem não só como “um problema social” a ser colocado na agenda das políticas sociais, mas fomentar nas políticas sociais o lugar desse jovem como sujeito histórico, cultural e social que deve pertencer socialmente, indicando a busca de seu protagonismo.

Todavia, se nos reportamos ao Termo de Cooperação Técnica supracitado notamos que a intervenção repassada para as políticas educacionais e sociais estavam incisivamente vinculadas a formação do cidadão produtivo, pois têm por foco a cidadania pelo direito ao trabalho. Porém, na prática, isto tem se configurado com extrema eficiência em uma formação para o mercado de trabalho, descaracterizando a função social da educação como socializadora dos saberes técnicos científicos e culturais.

No decurso dessa remodelação das políticas educacionais associadas as necessidades prementes de alocar o jovem a um pertencimento social, surgem alguns programas e políticas de intervenção educacional para juventude, consolidados no entrelaçamento da educação para o trabalho. A realidade das ações educacionais decorrente da legislação vigente dos programas estruturais financiados pelas agências de fomento internacionais, remonta à lógica da produtividade e ao aumento do capital, que se articulam para contemplar as perspectivas dos sujeitos qualificados e formados para atender à demanda do setor produtivo. Com estes programas, busca-se o envolvimento dos jovens pela via da formação para o trabalho inculcando nele a expectativa de emancipação social via formação para o trabalho.

Neste sentido, o Projeto Escola de Fábrica parece ter estruturado o setor produtivo no que diz respeito à qualificação de mão-de-obra, uma vez que articulou esforços de setores diferentes da sociedade. Em sua origem, a idealiz-

zação desse programa de ajuste estrutural seria o resultado da junção da iniciativa privada que o desenvolvia inicialmente, uma vez que “o Formare”<sup>4</sup>, com o apoio da “Fundação lochpe”<sup>5</sup> e a “Fundação Pescar”<sup>6</sup>, através do Ministério da Educação, após esta experiência conseguiram levar e impor ao Governo Federal o respectivo projeto.

A articulação entre ambiente de aprendizagem nas instituições privadas com o ambiente de trabalho está regulamentada no art. 40º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, como podemos ler: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 16). Na prática, a transposição do ambiente de aprendizagem para o *locus* de trabalho, que caracteriza o Projeto Escola de Fábrica, indica a premissa de que o desenvolvimento das atividades no interior do espaço fabril ou empresarial cumpre a legislação, dando conta de uma demanda de preparação para o mercado.

O Projeto Escola de Fábrica além de instalar na empresa o espaço educativo, também repassa para os profissionais colaboradores ou funcionários a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação técnica desses jovens, dando conta da dimensão técnica da formação. Nesse contexto de desenvolvimento de um programa que se baseia nas políticas de ajuste estrutural, as ações visam amenizar as desigualdades sociais e de exclusão no país, tentando cumprir a premissa de inclusão social da juventude, via acesso à formação no trabalho. Tudo isto decorre das influências das orientações articuladas no período da reforma educacional em 1990 e dos acordos internacionais que priorizaram o fomento da formação para o trabalho e de mobilização da juventude para a

---

<sup>4</sup> O Formare é um ambiente de aprendizagem profissional que desenvolve, por meio da ação voluntária, a potencialidade de jovens de populações de baixa renda para integrá-los à sociedade como cidadãos e profissionais. Fonte: <http://www.formare.org.br>

<sup>5</sup> A Fundação lochpe é uma organização civil sem fins lucrativos, qualificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que se dedica a apoiar profissionais e empresas em suas ações de investimento social. Fonte: <http://www.formare.org.br>

<sup>6</sup> A Fundação Projeto Pescar busca a parceria da iniciativa privada, do poder público e da rede local de atendimento ao adolescente para oferecer cursos gratuitos de desenvolvimento pessoal e iniciação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade social. Instituída em 1995, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública Federal, que cumpre sua missão, com o investimento social privado e publico. Fonte: <http://site.projetopecar.org.br/>

inclusão social, sustentando, nesse caso específico, a consolidação da intervenção do setor produtivo na formação da juventude.

Esta política social consolida os projetos de formação dos jovens, como previsto no Decreto nº 5.154, de 2004<sup>7</sup>, cujo objetivo seria o de rearticular a integração do ensino regular ao ensino profissional. Os princípios estruturais do Projeto Escola de Fábrica objetivam reintegrar o jovem afastado do ensino regular e, concomitantemente, oferecer-lhe formação profissional, atendendo assim ao disposto no Decreto nº 5.154, de 2004, art.3º:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

As propostas pedagógicas do Projeto Escola de Fábrica visavam articular o eixo da educação básica, transversal e profissional e indicavam a reintegração dos jovens no ensino regular como forma de critério para a participação no programa. Esse alinhamento é anunciado como forma de assegurar a preparação para o trabalho e para a elevação da escolaridade, contemplando as premissas de orientação dos organismos internacionais de investimento: preparação para o mercado de trabalho como demanda das ações pedagógicas e envolvimento do setor produtivo nas ações políticas.

Deste modo, o projeto foi viabilizado pelo financiamento e por pressupostos alinhados aos objetivos do Projeto de Cooperação Técnica BRA/03/032, que reafirma a mobilização dos setores públicos e privados para a formação da juventude voltada ao trabalho. Neste ínterim, vale citar ainda que em 23 de setembro de 2005 o Projeto Escola de Fábrica foi instituído sob a Lei nº 11.180, sendo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e Ministro da Educação Fernando Haddad. Esta Lei define os critérios para a participação dos jovens: faixa de idade entre 16 e 24 anos: ser de baixa renda e estar na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo impreterível estar no ensino médio.

---

<sup>7</sup> O Projeto Escola de Fábrica está em conformidade com o disposto no Art. 2º: A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Esses critérios estão pautados nos números do Censo Demográfico em 2000<sup>8</sup>, que afirma haver no Brasil cerca de 61 milhões de jovens de até 17 anos de idade e 37,2 milhões na faixa de idade de 18 a 29 anos. Nesse contexto, segundo o Anuário dos Trabalhadores<sup>9</sup>, 80% da população brasileira tem menos de 11 anos de escolaridade. Na prática, o que articula o surgimento da referida política é o fato de a população brasileira ser constituída em quase 56% de jovens na faixa etária de 17 a 29 anos e em seus baixos índices de escolaridade, além de sua condição de vulnerabilidade social.

Em Santa Catarina atualmente a taxa de escolaridade da população é de 94,3%; entre jovens de 15 a 17 anos, entre aqueles que frequentaram o Ensino Médio, a taxa era de 62,7% em 2005<sup>10</sup>. Segundo relatório da UNESCO de 2003, o Índice de Desenvolvimento da Juventude (IDJ)<sup>11</sup>, que varia de 0 a 1, em Santa Catarina é de 0,673% no quesito educação, posição que lhe garante o primeiro lugar no relatório, com um índice de 0,746% da população entre 15 e 29 anos com acesso à educação. Embora isto indique um quadro favorável, mesmo assim, o Projeto Escola de Fábrica foi desenvolvido neste Estado.

Mesmo diante de uma necessidade de maior participação na cidadania, na vida em sociedade e nas atividades produtivas: “[...] eles (a juventude) tem uma atitude de não envolvimento em questões sociais e políticas, porque não vêem espaço para participar; o individualismo, a valorização da família e da carreira profissional são os seus objetivos da vida; [...]” (SOUSA, 1999, p.54). Desta maneira, os jovens participam desse tipo de programa social na tentativa de obter benefícios para a carreira profissional ou mesmo como modo de subsistência.

## Realidade e Perspectivas

O Projeto Escola de Fábrica foi desenvolvido junto aos arranjos produtivos locais e compunha uma diversidade enorme de modos de execução e distintas

---

<sup>8</sup> Dados referenciados no Projeto de Cooperação Técnica BRA 03/032. In: <http://www.pnud.org.br/projetos/governanca/visualiza.php?id07=54>

<sup>9</sup> DIEESE.

<sup>10</sup> Indicadores Demográficos e Educacionais – Santa Catarina. In: <http://ide.mec.gov.br//2008/gerarTabela.php>.

<sup>11</sup> Fonte: UNESCO: Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2003.

propostas pedagógicas. Porém, atrás desta característica, instaurou uma lógica de mercado atribuindo à juventude a realidade de ser trabalhador, pois as dinâmicas de formação careciam de acompanhamento quanto às dinâmicas e aos conteúdos dos cursos. As parcerias firmadas em Santa Catarina foram com o terceiro setor através de instituições municipais, estaduais e federais e com a iniciativa privada.

Esta característica do projeto, com ausência total do Estado, sobretudo na avaliação da implementação das políticas de formação, permitiu grande autonomia às instituições parceiras, ocorrendo aquilo que foi denominado por Sacristán (1999), de o poder de legitimar um projeto educacional ou modelo educacional por outros sem ser o Estado.

Nesse contexto, os cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica assumiram práticas pedagógicas alinhadas aos modelos estabelecidos pelos setores produtivos, e de uma formação direcionada a um único estabelecimento produtivo, ou seja, o financiamento público da formação da juventude para uma determinada empresa ou indústria.

Perante esse quadro de formação direcionada a um estabelecimento produtivo foi possível observar que as práticas pedagógicas dos cursos do projeto Escola de Fábrica reforçam a reprodução do capital. Outro ponto que se destacou foi a configuração dos cursos. Neste aspecto observou-se que há uma distinção entre o que se nomeia formação para o trabalho e a formação realizada nessa política, ou seja, os aspectos da formação do Projeto Escola de Fábrica estiveram centrados em uma ocupação voltada para o mercado de trabalho, ausente de todo e qualquer conteúdo que possibilitasse uma formação mais crítica.

Assim, o modelo de ação pedagógica do Projeto Escola de Fábrica reafirma os traços eminentes do processo de modernização. Conforme Augé (2008) a transformação acelerada traz a história quase imanente a cada uma de nossas existências cotidianas, ou como nomeia a história em nossos calcanhares. Esse modelo parece criar segundo Augé (2008, p.35) “universos de sentido em cujo interior os indivíduos e os grupos que não passam de uma expressão deles se definem em relação aos mesmos critérios, aos mesmos valores e aos mesmos processos de interpretação”. Dessa maneira, o jovem que já se encontra no entre-lugar de transição começa a estruturar suas atitudes, seus habitus diante

de uma prática educacional que se caracteriza pela fluidez e dinâmica mercadológica. Todavia, isso implica na constituição da formação social desse jovem que agrega aos seus movimentos essa fluidez e volatilidade. Assim, a

educação para o trabalho não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas que tornem o operário capaz de desempenhar sua tarefa no trabalho dividido. Muito mais ampla, ela objetiva a constituição do trabalhador enquanto operário, o que significa a sua habituação ao modo capitalista de produção. (...) são acionados mecanismos de pressão externa ao trabalhador que objetivam o seu disciplinamento através da força e da persuasão, tendo em vista a incorporação de uma concepção de mundo que conduza a uma ética do trabalho que privilegie os hábitos de ordem, exatidão, submissão, assiduidade, pontualidade, cuidados com o corpo, com a segurança no trabalho, com os instrumentos, com o ritmo, com a qualidade, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 59)

A incorporação dessa concepção de mundo e de aceitação dos mecanismos de controle e determinação da formação parece estar implícita nos aspectos metodológicos e avaliativos dos cursos do Projeto Escola de Fábrica. Por esta lógica, impõem-se ritmos e ordens à juventude através do enunciado de emancipação social pela aquisição da formação para o trabalho.

As configurações e diretrizes desenvolvidas no Estado de Santa Catarina, apontam para uma questão da racionalização dos campos de conhecimento, pois “o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial” (Kuenzer, 2002, p. 25). Considerando que a redução de carga horária na formação é, todavia uma tendência do esvaziamento do sentido da educação para o trabalho articulado a uma formação integral do indivíduo, podemos dizer que os resultados do Projeto pouco alterou as dinâmicas da realidade de formação dos jovens em situação de vulnerabilidade social.

## Considerações Finais

Os aspectos contemporâneos das políticas educacionais e sociais articulados nesses últimos anos revelam uma lógica de restringir os processos de aprendizagem a um fim imediato, a um modelo legitimado para e no mercado de trabalho. Produzem e reproduzem os sistemas de pertencimento a partir do mundo do trabalho, a serem sujeitos produtores e sujeitos consumidores.

As ações políticas anunciadas para a juventude têm em seus princípios o incentivo à emancipação social com vistas a constituição de um campo profissional e de formação para inserção no mercado de trabalho. Além disso, trazem por fundamento reforçar as relações entre o governo e a sociedade, por sua vez muito distantes, sobretudo em decorrência da ausência de soluções para muitos problemas sociais. Com esta expectativa, os projetos lançados e neste caso específicos do projeto “Escola de Fábrica”, mobilizam a sociedade, as instituições interessadas na execução da formação, mas também nos recursos públicos, e na juventude para realizar a formação. Porém, os resultados ficam diluídos, uma vez que não se tem uma avaliação do Programa, assim como sua continuidade.

Portanto, o itinerário formativo do jovem consolida-se em uma categorização eletiva, segundo critérios definidos pela Unidade Gestora, que na busca do gerenciamento da formação para os estabelecimentos produtivos, estrutura frações de requisitos que em contexto geral, são indicativos de análise econômica e social, articulando o interesse e aspirações dos jovens nesse processo de formação. Assim, observa-se um circuito de padronização dos jovens que comporão o quadro de estudantes para formação nos estabelecimentos produtivos.

---

**Resumo:** O presente artigo apresenta e discute as políticas de formação profissional dirigidas para a juventude brasileira, decorrentes da implantação do Projeto Escola de Fábrica. O referido projeto foi executado em diferentes regiões do Estado de Santa Catarina entre os anos de 2005 a 2008 como parte das políticas de contenção da pobreza, a partir de metas estabelecidas pelo governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Discorremos sobre as diretrizes gerais desta política pública e tomamos como ponto de referência para nossas reflexões as ações coordenadas e implantadas no Estado de Santa Catarina em parcerias com a iniciativa privada.

**Palavras-chave:** Formação, juventude, Escola de Fábrica

**Abstract:** This paper presents and discusses the training policies aimed at the Brazilian youth, due to construction of the Factory School. This project was implemented in different regions of the State of Santa Catarina between the years 2005 to 2008 as part of the containment policies of poverty, based on goals set by the government of President Luis Inacio Lula da Silva. We discuss the general guidelines of this public policy and we take as a reference point for our reflections and coordinates the actions implemented in the State of Santa Catarina in partnership with the private sector.

**Keywords:** Training, youth, Factory School

## Referências

- AUGÉ, Marc. **Não-lugares** – Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BRASIL, **Lei Nº 9394** de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_, **Lei Nº 11.180** de 23 de setembro de 2005.
- \_\_\_\_\_, **Decreto Lei Nº 5.154** de 23 de julho de 2004.
- \_\_\_\_\_, **Decreto Lei Nº 2.208** de 17 de abril de 1997.
- \_\_\_\_\_, **Termo de Cooperação Técnica 03/032** de 2003.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís. (orgs.) **Capitalismos, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez; **Comprender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. [p. 13 -26].
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002. 203 p.
- LIZ SOUZA, Luani de. **Formação para o trabalho?** Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina. 2012.155fl. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 19 de março de 2012. Disponível em: [http://www.tede.udesc.br/tde\\_arquivos/17/TDE-2012-08-01T103856Z-1117/Publico/Luani.pdf](http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/17/TDE-2012-08-01T103856Z-1117/Publico/Luani.pdf)
- QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. Rio de Janeiro: Globo, 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Novos mapas dos poderes na educação. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. [p.209-277].
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUSA, Janice T. Ponte de. **Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo: Hacker Editores, 1999.
- WASELFSZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

Recebido em Setembro 2013

Aprovado em Novembro 2013

# A Trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no Âmbito do tele-ensino no Brasil<sup>1</sup>

*The Telecurso trajectory program and the monopoly of Globo Organizations under the tele-education in Brazil*

---

**Renata Maldonado da Silva<sup>2</sup>**

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro (UENF)  
r.maldonado@globo.com

As Organizações Globo atualmente são o maior conglomerado midiático na América Latina e uma das maiores empresas na área de comunicação e entretenimento do mundo. Desde o início do século passado, vêm se destacando como o mais importante grupo de comunicação do Brasil. Sua trajetória iniciou-se na década de 1910, com a criação do jornal diário vespertino, *A Noite*. Na década seguinte, em função do sucesso deste periódico, foi fundado um segundo jornal, *O Globo*, que até os dias atuais é o de maior número de leitores no país. A partir dos anos 40, o grupo empresarial passou a investir em outras mídias, se destacando com a criação do Sistema Globo de Rádio. No entanto, é a partir da década de 1960 que a *holding* vai se destacar no seu empreendimento de maior sucesso e que possibilitou a conquista da sua liderança no segmento de mídia no país: a criação da Rede Globo de Televisão, no ano de 1964, juntamente com a ascensão do período ditatorial brasileiro. No entanto, foi a partir

---

<sup>1</sup> Este texto é parte integrante da tese de doutorado defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade, intitulada *Educação, Televisão, Classe e Ideologia: a produção social da educação no discurso da telenovela "global"*, orientada pelo Prof.Dr. Ronaldo Rosas Reis.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, é professora e pesquisadora do Laboratório de Estudos da Educação em Linguagem da UENF. É, ainda, colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais na mesma instituição.

da década de 1970 que a TV Globo conquistou a hegemonia do monopólio televisivo brasileiro, que se mantém até os dias atuais. Além disso, é detentora da maior rede de televisão do país, com 122 emissoras, das quais 117 afiliadas, que cobrem 98,44% do território brasileiro, atingindo em torno de 183 milhões de telespectadores<sup>3</sup>. O sistema televisivo, apesar de ser o empreendimento de maior sucesso do grupo, é apenas um dos componentes do sistema Globo, que estão estruturados em três segmentos principais: televisão e entretenimento; mídia impressa e rádio e telecomunicações e distribuição<sup>4</sup>.

Por outro lado, a conquista da hegemonia televisiva brasileira desde a década de 1970 possibilitou que o conglomerado midiático avançasse para outros campos não relacionados diretamente às atividades-fins da empresa, tais como sua inserção no âmbito educacional. Nesse mesmo período, a Rede Globo de Televisão, uma das principais empresas do grupo, passou a incluir em sua programação, emissões infantis e telenovelas no qual a temática educacional era contemplada. No entanto, foi a partir de fins da década de 1970 que as Organizações Globo criaram a Fundação Roberto Marinho (FRM), uma instituição privada sem fins lucrativos, com o objetivo exclusivo de elaborar projetos educacionais. O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências bem-sucedidas de fundações norte-americanas nas áreas de televisão e educação e na possibilidade de explorar o mercado de produtos e serviços no âmbito educacional, ainda incipiente, neste período. Aproveitando-se da sua estreiteza de laços com o *status quo*, o grupo empresarial Globo inseriu-se na área de educação a distância (EAD) e “conseguiu abater impostos com a atividade educativa, captando recursos do governo federal e do mercado que poderia criar (...)” (Castro, 2005, p.257)

No ano de 1978, portanto, a FRM iniciou o empreendimento de maior sucesso no âmbito da educação a distância do país: o Telecurso 2º Grau. Este era destinado a estudantes que não puderam concluir o ensino médio nas instituições de ensino regulares. A experiência bem-sucedida do Telecurso 2º Grau deu origem a outros programas educativos no mesmo modelo, como o Telecurso 1º Grau e consolidou a liderança da Rede Globo no âmbito do tele-ensino.

---

<sup>3</sup> Fonte : [http://redeglobo.globo.com/Portal/institucional/folderelectronico/g\\_globo\\_brasil.html](http://redeglobo.globo.com/Portal/institucional/folderelectronico/g_globo_brasil.html), acessado em 11/02/2014.

<sup>4</sup> Fonte : <http://maisadministracaoemfoco.blogspot.com/2009/04/organizacao-organizacoes-globo.html>, acessado em 11/02/2014.

Além disso, ampliou o seu poder simbólico perante a sociedade brasileira, pois através deste projeto educacional, realizado mediante subsídios governamentais, tornou-se porta-voz das propostas político-pedagógicas do governo militar.

A adaptação das Organizações Globo ao processo de abertura política ocorrido no país, iniciado em 1985, possibilitou que o grupo empresarial desse prosseguimento ao monopólio do tele-ensino no país. No entanto, é a partir da década de 1990, mediante o gradual processo de neoliberalização do Estado brasileiro, que a FRM sofreu uma considerável expansão. Isto ocorreu fundamentalmente, com o crescimento do chamado 'terceiro setor', no qual foram estabelecidas novas relações entre o Estado e a sociedade civil. Nesse contexto, as chamadas 'instituições civis de interesse público'<sup>5</sup>, tais como as fundações, passaram a receber recursos das áreas governamental e privada para solucionar problemas que deveriam ser gerenciados pelo Estado, como a questão educacional. Portanto, além do projeto já mencionado de ensino a distância, que foi reformulado e ampliado, a Fundação Roberto Marinho expandiu seu leque de programas na área educacional e suas atividades, inclusive para outros campos do conhecimento, tais como patrimônio e meio ambiente. Além das Organizações Globo terem consolidado seu monopólio no âmbito da comunicação e do entretenimento do país, a *holding* ampliou seu mecanismo de captação de recursos do governo federal e passou a receber subsídios de outros setores da esfera produtiva. Em função disso, a FRM vem, mediante um sistema de parcerias com frações da burguesia industrial como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), empresariado do setor de comunicações, como a Rede Globo de Televisão, instituições financeiras, como o Banco Bradesco, agências internacionais, tais como Fundação Ford e, sobretudo, pelos fortes laços construídos com o governo federal, através do Ministério da Educação, ampliando seus projetos no âmbito educacional nas últimas décadas. Isto vem possibilitando, ainda, que a FRM seja na atualidade a principal porta-voz das propostas políticas pedagógicas preconizadas pelo pelos diferentes segmentos do empresariado brasileiro, em articulação com Estado, desde a década de 1990. Portanto, busca-se, neste artigo, analisar a trajetória do maior empreendimento

---

<sup>5</sup> Sobre o terceiro setor trata-se de um conceito ambíguo e ainda pouco estudado pela academia. Em linhas gerais sua denominação se deve a distinção do Estado (primeiro setor) e do setor privado (segundo). Com a criação das OSCIP (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) manteve-se regido pela lei n 9.790, de 23 de março de 1999, tendo, porém, reformulado o conceito de esfera pública a partir do reordenamento das novas relações entre o Estado e a sociedade civil.

educacional produzido pelas Organizações Globo desde a década de 1970, o Programa Telecurso, suas articulações com o Estado e com distintos setores do empresariado nacional.

## A trajetória do programa Telecurso

Em 1978, a FRM foi pioneira no país na elaboração de um sistema de educação a distância, através do uso de tecnologias da informação, denominado “Telecurso 2º grau”. Trata-se de uma modalidade de ensino conhecida como teleducação <sup>6</sup>, que tinha por objetivo atender aos alunos que não puderam concluir o antigo 2º grau na idade regular. Os programas educativos eram transmitidos diariamente pela TV Educativa e pela Rede Globo de Televisão. A produção dos programas era de responsabilidade desta última. Havia, ainda, a venda de apostilas semanais nas quais se publicava o conteúdo das disciplinas do programa.

Além do dinheiro arrecadado através do material didático e da veiculação dos programas televisivos do projeto Telecurso 2º grau, a FRM foi responsável pela inserção das Organizações Globo no campo educacional. Moreira (2006) afirma que isto possibilitou que a empresa conseguisse diminuir seu custo tributário, por meio de isenções fiscais, além de captar recursos do governo federal, que ocorreu alguns anos depois com a implantação da modalidade 1º grau. O sucesso empresarial possibilitou que a mesma fundação criasse posteriormente o “Telecurso 2º Grau”, na modalidade profissionalizante (Mecânica) e, em 1981, o “Telecurso 1º Grau”.

O “Telecurso 2º grau” foi produzido pela FRM, em parceria com a Fundação Padre Anchieta (FPA), responsável pela manutenção da TV Cultura de São Paulo. Segundo Micheloto (2006), o gerenciamento do projeto envolveu empresas pertencentes ao Grupo Marinho, como a Rio Gráfica, Educação e Cultura, responsável pela parte editorial dos fascículos. A venda

---

<sup>6</sup> Segundo Foresti (2001), a teleducação é uma modalidade educativa que ocorre a distância. Nesta, o ensino é o elemento principal, em oposição ao processo educativo. Além disso, são necessários três elementos básicos para montagem deste sistema: indivíduos que desejam aperfeiçoar suas habilidades, meios de comunicação e uma organização docente que interaja com os estudantes. Trata-se de uma prática que se iniciou nos Estados Unidos e na Europa, no início do século XX, com os famosos cursos de correspondência. Posteriormente, a educação a distância percorreu diferentes suportes: além dos correios, o rádio, a televisão e, mais recentemente, a Internet.

dos fascículos ocorria em bancas de jornal e revistas responsáveis pela sua distribuição, no total de 13.400 pontos de venda. O curso supletivo tinha duração de um ano e meio, separado em três módulos de seis meses, cada qual com três disciplinas.

Os programas do “Telecurso 2º grau” eram transmitidos, em São Paulo, de segunda a sexta-feira às 7 horas da manhã. Aos sábados ocorriam reprises às 9 horas da manhã. No Rio de Janeiro, às 7h e 07h15min, respectivamente (D’Almeida, 1988). Posteriormente, estes horários foram alterados para 06h45min e 7 horas da manhã, sucessivamente. Nas emissoras educativas, em que havia maior flexibilidade na programação, o programa era veiculado em diferentes horários durante o dia <sup>7</sup>.

A escolha do horário do programa acima citado, segundo o mesmo autor, se explica em função da programação comercial ser prioritária nas TVs comerciais, como é o caso da Rede Globo. No entanto, acrescenta-se o fato de a audiência do programa ser voltada principalmente para os trabalhadores que necessitavam da certificação assegurada pelo projeto. Estes, portanto, só poderiam assisti-lo se a veiculação ocorresse antes do seu horário de trabalho, de modo que não atrapalhasse os interesses dos empregadores.

Contudo, no caso dos trabalhadores que saíam muito cedo de casa, por necessidade de grandes deslocamentos, como é o caso da Grande São Paulo, os horários do “Telecurso” se revelaram incompatíveis com os interesses do seu público-alvo. Este horário, inclusive, sofreu pequenas alterações e vem se mantendo, salvo nas transmissões regionais, praticamente o mesmo até os dias atuais. Conclui-se, portanto, que a veiculação do programa tem uma reduzida prioridade na grade televisiva da Rede Globo.

A produção de um sistema de educação a distância teve um papel de destaque no processo de consolidação da hegemonia da Rede Globo de Televisão frente às demais emissoras. De acordo com Castro:

“Ao assumir a tarefa de implantar o Telecurso 2º grau, a Rede Globo ampliou ainda mais seu poder perante o governo e a sociedade. Sua ação, que antes era voltada ao campo do entretenimento e possibilitava à população uma educação não-formal, passou ao campo formal da educação e da cultura.

---

<sup>7</sup> O “Telecurso 2º grau” foi transmitido inicialmente por 39 emissoras, incluindo a TV Globo, afiliadas e nove TVs educativas. No rádio, foram utilizadas 17 estações AM e FM. Cf. Moreira, 2006.

Competindo com as emissoras de TV públicas no papel de produzir programas de cunho educativo e muitas vezes substituindo-as, a Globo passou a representar institucionalmente as propostas educativas do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Em outras palavras, no plano simbólico, a Globo passou a significar, para a maior parte da educação brasileira, o espaço da educação e da cultura nacionais (2005, p.256)".

Portanto, através do projeto "Telecurso 2º grau", a Rede Globo passou a ser considerada oficialmente a gestora da proposta de ensino a distância do governo militar. Isto se concretizou, naturalmente, em função dos acordos que a empresa já havia estabelecido desde a sua criação, em 1964, com este último. Segundo a mesma autora acima citada, durante o primeiro sistema de avaliação do projeto, em 1978, 117.000 estudantes de 2º grau, de 14 estados brasileiros, se inscreveram para realizar os exames. (p.258). No início de 1980, em cada módulo do programa, foram mobilizados somente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, 675.000 alunos<sup>8</sup>. No entanto, é importante mencionar que um dos fatores responsáveis pelo sucesso do projeto foi a possibilidade de os estudantes de regiões mais afastadas do país terem acesso exclusivamente a esta metodologia de ensino. Trata-se de estudantes, portanto, excluídos do sistema regular.

De acordo com Micheloto (2006), a primeira versão do mesmo projeto foi dividida em três fases: na primeira, foram oferecidas aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, História e Geografia. Na segunda, foram incluídas as seguintes disciplinas: Matemática, Inglês e OSPB/Educação Moral e Cívica. Somente na terceira etapa foram ministradas as aulas de Física, Química e Biologia. Além dos programas televisivos, foram publicados 71 fascículos, que depois foram transformados em livros.

No campo educacional, o projeto "Telecurso" foi amparado pela legislação regulamentadora do ensino supletivo brasileiro, através da implantação da lei n. 5692/71. Através dos artigos 24 a 28, o governo militar estabeleceu esta modalidade de educação nos níveis de 1º e 2º graus. Estes foram ministrados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos pelos Conselhos de Educação, que, inclusive, estabeleciam as suas normas de funcionamento. Sua estrutura, tempo de duração e regime de escolaridade era distinta ao da rede oficial, em função da sua natureza específica. Além disso, havia uma idade mínima para

---

<sup>8</sup> D'Almeida, 1988.

que os alunos pudessem realizar os exames supletivos: 18 anos, ao nível de conclusão de 1º grau e 21 anos, para a finalização do segundo grau.

O projeto de ensino supletivo proposto pela ditadura militar dava especial ênfase ao uso das tecnologias da comunicação e da informação, como os correios, o rádio e a televisão. Este fazia parte da estratégia de possibilitar o acesso ao ensino ao maior número possível de estudantes. Na prática, o Estado brasileiro já vinha implantando desde 1970 a utilização das mídias como metodologia de educação de massa. Trata-se do “Projeto Minerva”, que foi concebido pelo Ministério da Educação, em conjunto com a FPA e a Fundação Padre Landell de Moura (FPLM).

Segundo Menezes (2002), o “Projeto Minerva” teve por objetivo preparar os alunos para os cursos de capacitação ginasial e madureza ginasial. Foi transmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio. Entre 1970 e 1971, 174.246 alunos participaram do projeto, dos quais 61.866 concluíram o curso<sup>9</sup>. Em função dos altos índices de reprovação (77%) deste, foi desativado no início da década de 1980.

Inicialmente, o projeto Telecurso também foi veiculado através do sistema radiofônico. Segundo Castro (2005) isto ocorreu em função do número de aparelhos televisivos ainda ser incipiente em 1978. Portanto, as Organizações Globo optaram pelo desenvolvimento similar ao do “Telecurso”, porém através do rádio. Além dos custos de implantação do projeto serem mais reduzidos, o número de aparelhos receptores desta mídia era quatro vezes maior do que os televisores nesta mesma época. Destinava-se aos locais em que a transmissão televisiva era baixa ou inexistente e os alunos puderam adquirir o material didático através de um sistema de mala direta.

É importante esclarecer que a modalidade de ensino supletivo é anterior à lei 5692/71. No entanto, sua combinação com o uso das tecnologias da comunicação e da informação disponíveis na época foi uma característica da política educacional da ditadura militar. Esta tinha como um de seus objetivos a implantação de um projeto de atendimento às demandas sociais existentes no campo da educação, dos quais se destaca a sua preocupação em expandir o sistema de ensino.

---

<sup>9</sup> Ver [http://ead.joinville.udesc.br/adaptweb/disciplinas/5/342/O\\_Processo\\_de\\_Ensino\\_Aprendizagem.pdf](http://ead.joinville.udesc.br/adaptweb/disciplinas/5/342/O_Processo_de_Ensino_Aprendizagem.pdf), acessado em 10/02/2014.

A política expansionista do governo militar, no qual o “Telecurso” aqui se insere, deve ser compreendida em um momento de reformulação do modelo econômico que havia sido implantado no país até então. Era imperativa a reorganização dos sistemas de ensino de 1º e 2º graus, para que pudesse inserir a mão-de-obra abundante no sistema produtivo. (Romanelli, 1984)

Nesse sentido, a concepção de educação proposta pelas Organizações Globo tinha sintonia com o projeto político-pedagógico do governo militar, de aumentar a qualificação das classes mais pobres com o objetivo de aumentar a sua produtividade. O projeto “Telecurso 2º grau” possibilitou, ainda, o aumento da escolarização formal para grande parte da classe trabalhadora, despossuída de condições materiais de existência, que os impediam de frequentar o sistema escolar regular.

Micheloto (2006) afirma que a execução do projeto era bastante interessante do ponto de vista lucrativo, para todos os atores envolvidos, na medida em que seus custos de execução foram socializados. Do ponto de vista da FRM, além do recebimento de verbas do Governo Federal e da isenção fiscal devido ao exercício de atividades “educativas”, os alunos arcavam com os gastos referentes ao material didático. Além disso, o uso dos recursos televisivos revestia esta modalidade de ensino como conectada aos “novos tempos”.(p.5)

Em relação ao financiamento do “Telecurso 2º grau”, autores como Klees (1980) apontam três vetores principais que subsidiaram o programa: 70% corresponderiam à Rede Globo de Televisão, 25% referentes à venda dos fascículos, e, 5% proveniente da FPA. O autor, no entanto, não esclarece quais as fontes utilizadas pela emissora para suportar financeiramente o projeto, como os anunciantes, por exemplo. Além disso, os dados pesquisados são os únicos encontrados sobre o assunto e, ainda, provenientes de publicações da própria FRM, o que dificulta a sua comprovação. É importante pontuar que a FRM não recebeu verbas do Estado nesta primeira versão, devido ao governo não considerar o ensino de 2º grau prioritário, como se analisará posteriormente. No entanto, pode-se dizer que a intenção da fundação era obter apoio financeiro do governo federal, o que se materializará dois anos mais tarde.

No que se refere à recepção do mesmo programa, a FRM propôs a criação dos chamados Centros de Recepção Organizada (CROs), por considerar que o aproveitamento dos alunos seria melhor caso trabalhassem individualmente, na

chamada recepção livre (via TV aberta). Trata-se de um grupo de pessoas que se reuniam em locais determinados para acompanhar as aulas, que poderiam ser transmitidas pelo rádio, televisão ou através de projeção cinematográfica, sob orientação de um instrutor, treinado pelas fundações envolvidas no projeto (FRM e FPA). Estas foram financiadas pelos fundos de participação dos municípios quando ocorriam em instituições públicas ou, no caso da área privada, as empresas interessadas arcaíam com os custos. (D’Almeida, 1988)

Do ponto de vista ideológico, o projeto “Telecurso 2º grau” sedimentou as relações que as Organizações Globo já vinham estabelecendo com o governo militar, desde o golpe, em 1964. O mesmo autor acima citado menciona o papel conservador que as disciplinas da área de humanas, principalmente a antiga OSPB, desempenhou neste contexto. Segundo ele, as aulas ministradas tinham o claro objetivo de refrear a participação da classe trabalhadora no processo político que vinha então se desenvolvendo. Além das exigências por maior liberdade de expressão por amplas parcelas da sociedade civil, o ano de 1978 foi marcado pela ascensão do movimento operário brasileiro, com as greves do ABC paulista.

O sucesso empresarial do projeto “Telecurso 2º grau” deu origem, três anos depois à criação deste na modalidade 1º grau, destinada às quatro últimas séries do ensino fundamental. Tinha como objetivo superar o *déficit* educacional proporcionado pelo alto índice de evasão escolar ou pelo incipiente número de estabelecimentos de ensino para jovens entre 15 e 19 anos, de baixa renda ou subempregados, segundo a própria FRM (D’Almeida, 1988).

O Telecurso 1º grau possibilitou, ainda que as Organizações Globo aperfeiçoassem seus sistemas de “parcerias” com o Estado, e com outros setores produtivos da economia, como a Fundação Bradesco, posteriormente. Esta primeira versão teve apoio do MEC e da Fundação Universidade de Brasília (UNB), que foi responsável pela avaliação permanente dos resultados e do material produzido. Não foi possível saber se houve apoio financeiro por parte desta última.

Segundo D’Almeida (1988), o “Telecurso 1º grau” foi elaborado em função do desinteresse do Ministério da Educação na primeira proposta do programa, pois considerava que o ensino de 2º grau não era prioritário no momento. Sendo assim, a FRM encaminhou, no ano de 1979, dois anos antes do programa ir ao ar, o pedido de “apoio técnico e financeiro” ao governo federal para

a modalidade 1 grau. Em julho do mesmo ano, o projeto foi aprovado e em junho de 1980, o repasse de verbas para a fundação foi concretizado, no valor de 4,8 milhões de dólares na época. Dois anos depois, o MEC encaminhou mais 2,3 milhões de dólares à mesma instituição<sup>10</sup>. No total, foram repassados 7,1 milhões de dólares (1980-1982), “o que representou todo o orçamento do MEC/SES para políticas públicas na área de ensino supletivo naqueles anos”. (Moreira, 2006, p. 155)

Nas duas primeiras versões do projeto “Telecurso 1 e 2º graus”, embora a FRM não tenha disponibilizado o acesso aos lucros adquiridos através destes produtos, ressalta-se os ganhos adquiridos pelas Organizações Globo, em seu conjunto, somados à construção de uma imagem positiva sobre a empresa. Sua vinculação como empreendedora de projetos sociais, que visam, em última instância, contribuir para a melhoria da situação educacional do país, funciona como uma importante estratégia de *marketing* empresarial, garantindo benefícios materiais e simbólicos.

O “Telecurso 1º grau” foi transmitido pela primeira vez em março de 1981, através de 59 emissoras de televisão e 900 emissoras de rádio (substituindo o fracassado “Projeto Minerva”). A clientela prioritária do mesmo projeto, segundo a FRM, era composta por pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou que não puderam completá-lo. Moreira afirma, que, além destes, a fundação também buscava atingir aos alunos que estivessem inscritos em escolas de 1º grau, usando o Telecurso como metodologia auxiliar; telespectadores que desejavam aumentar seus conhecimentos, assistindo à programação regularmente e aos docentes que lecionavam nas modalidades de ensino regular e supletivo, que poderiam utilizar o material do programa em suas aulas (2006, p.95)

No que se refere à veiculação do mesmo programa, além dos centros de recepção organizada (CROs), já abordados anteriormente, havia, ainda, duas outras possibilidades de acompanhamento: a primeira, denominada recepção livre, como já foi mencionada, contemplava não só os estudantes, mas todos os interessados em assistir a programação, para fins de entretenimento. A segunda refere-se à modalidade de recepção controlada, disseminada através dos Centros de Ensino Supletivo (CES). Estes foram desenvolvidos pela FRM, e consistiam em uma unidade semipresencial, na qual os alunos iriam esclarecer

---

<sup>10</sup> D’Almeida, 1988, pp. 66-71.

dúvidas ou realizar seus exercícios sob o encaminhamento de um monitor ou dos chamados “orientadores pedagógicos”.

A organização dos CES ficava ao cargo da própria fundação ou pelas instituições autorizadas a participar do programa. Além disso, nos CES ocorriam as seguintes atividades: inscrição de tele-alunos, avaliações periódicas e orientação pedagógica<sup>11</sup>. Em suma, a mesma estrutura do projeto anterior foi mantida. A grande inovação, no entanto, foi o aprimoramento da parte operacional do curso, possibilitando que os estudantes tivessem maior acompanhamento e um orientador de aprendizagem (Moreira, 2006, p.109).

A primeira transmissão completa do projeto durou um ano e meio e atingiu apenas 300 mil estudantes. Foi composto por 408 programas no total, referentes às seis matérias do ensino de 1º grau (Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, Matemática e OSPB), além das chamadas disciplinas complementares (Informação Ocupacional, Saúde, Artes e Deporto), mensagens de apoio e de serviços. Cada aula teve duração de quinze minutos na televisão e, aproximadamente o dobro, no rádio.

O conteúdo didático do material do mesmo programa foi elaborado por professores contratados pela FRM e as aulas foram preparadas por estes em conjunto com a equipe do núcleo de produção. Em 1985, sob a influência das propostas pedagógicas do “Telecurso 1º grau”, a instituição reformulou seu projeto de ensino a distância na modalidade 2º grau. Este foi denominado “Novo Telecurso 2º grau” e foi organizado em associação com a Fundação Bradesco. Nesta nova versão, foram mantidas as três fases do projeto anterior, porém limitando cada etapa a três disciplinas. No total, o “Novo Telecurso” era constituído por 450 aulas, além, de 14 exposições de introdução aos cursos e às disciplinas. Sua duração completa foi de 75 semanas.

A transmissão do “Novo Telecurso 2º grau” ocorreu através da Rede Globo de Televisão e das emissoras educativas ao longo do país. Também foram realizadas emissões radiofônicas, de igual conteúdo das lições feitas para a televisão, produzidas pelo Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquete Pinto. A Fundação Bradesco, principal “parceira” no projeto, veiculava as tele-aulas em circuito fechado de TV, em suas 26 escolas existentes em 11 estados brasileiros (Figueroa & Sukman, 2008).

---

<sup>11</sup> Ver: Moreira, *op. cit.*, 2006.

## O Telecurso 2000

Pode-se dizer ainda que, através do desenvolvimento dos programas de ensino a distância, a FRM foi pioneira no estabelecimento do modelo que, a partir da década de 1990 iria se impor com o crescimento do chamado “terceiro setor”. Neste, as ações do Estado são gradativamente transferidas para a iniciativa privada, que visam produzir bens e serviços de interesses públicos. No entanto, a existência destes mecanismos está condicionada aos mecanismos de captação de recursos, dos quais o Estado é um dos maiores financiadores.

A trajetória da FRM no campo educacional acompanhou as transformações políticas e econômicas ocorridas no país nos últimos anos. Com a queda da ditadura militar e a implantação do modelo neoliberal no país, marcado pela ascensão do governo de Fernando Collor de Mello, fez-se necessário que a instituição adequasse o projeto Telecurso ao novo modelo econômico que se estabeleceu no país, caracterizado pela hegemonia das leis do mercado, isto é, “uma ditadura de aliança e subordinação com os centros hegemônicos do grande capital” (Frigotto, 2003a, p.54).

A década de 1990 assinala, portanto, a submissão das políticas educacionais ao projeto neoliberal. Neste, a educação é prioritariamente redirecionada para a esfera privada, e o Estado brasileiro passa a ser um dos principais financiadores deste processo. Nesse contexto, a FRM reformulou seu projeto de educação a distância, cujo nome foi alterado para “Telecurso 2000”. Este foi criado e levado ao ar em 1994, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A implantação do mesmo projeto se estabeleceu através de parcerias com instituições representantes da burguesia industrial brasileira- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Roberto Simonsen (IRS). Além disso, a FRM firmou convênios com aproximadamente 112 entidades, das mais diversas tendências, para utilizar esta metodologia de ensino. Segundo Moreira (2006), este quadro se articulava ao Sistema S, a nível nacional.

O projeto Telecurso 2000 manteve as mesmas diretrizes já estabelecidas nos programas anteriormente existentes no que se refere aos objetivos: diminuição da evasão escolar e aumento dos índices de escolaridade no país. Destinava-se às pessoas que não puderam concluir os ensinos fundamental e/ou

médio. Moreira afirma que, diferentes das modalidades anteriores, o “Telecurso 2000” buscou atender às exigências do mercado no que se refere à educação básica. O projeto articulou a experiência adquirida pela FRM no âmbito da educação a distância com o conhecimento da FIESP no processo de formação e educação para o trabalho. Nesta versão, inclusive, além dos ensinamentos de 1º e 2º graus, foram criadas duas modalidades de ensino profissionalizante, inserindo a dinâmica empresarial na educação básica.

O “Telecurso 2000” foi ao ar pela primeira vez em 1995 e foi elaborado, segundo as informações disponíveis no site da FRM, com a cooperação de 26 federações estaduais da indústria, 74 universidades e dez centrais sindicais. Nesta versão, o programa facultou a certificação no ensino fundamental e no médio, acrescido do curso técnico em mecânica (Carvalho, 2008).

A reformulação do projeto “Telecurso” deve ser compreendida no quadro de alterações das demandas educacionais no momento de sua criação. Segundo Picanço:

“É também nesse período que a FRM passou a ressoar o discurso já estabelecido na sociedade sobre o diagnóstico de que ‘a população brasileira que não teve acesso à escola ou dela evadiu constitui hoje [na época] um impressionante contingente de brasileiros, cuja cifra é estimada em cerca de 50 milhões de indivíduos de ambos os sexos, na faixa etária dos 14 anos em diante’. A partir de tal quadro, deduzia-se que essa disfunção representava um dos fatores que impedia o país de atingir ‘o nível de desenvolvimento econômico e social desejável bem como condenava um grande número de cidadãos a uma ‘precária qualidade de vida’ (2002, p. 2)

Nesse sentido, a estratégia da FRM se volta para dar consistência ao discurso empresarial, encabeçada pela FIESP e suas instituições associadas. Isto acarreta na veiculação do discurso da ineficiência do Estado no gerenciamento das questões educacionais e na eficácia do modelo privado, disseminado através do conceito de “responsabilidade social”. Reafirma, portanto, a associação entre as questões educacionais e o desenvolvimento econômico. Seu objetivo principal, portanto, é proporcionar o aumento da escolaridade dos trabalhadores visando melhorar a produtividade e a qualidade do processo produtivo e seu desenvolvimento enquanto futuros consumidores.

A preocupação com a esfera produtiva é revelada através da centralidade que o mundo do trabalho ocupou nas propostas pedagógicas do Telecurso 2000. Este foi dividido em quatro grandes eixos temáticos: educação centrada

no mundo do trabalho; o ensino em contexto; desenvolvimento de habilidades básicas e o incentivo às atitudes de cidadania. Diferentemente das versões anteriores, o “Telecurso 2000” centrou sua proposta de aprendizagem com base nas demandas empresariais, que utilizavam a metodologia para aprimorar a força de trabalho dos seus funcionários, buscando maior qualidade e racionalidade no processo produtivo. Em função disso, as empresas participantes dispunham de um espaço físico específico, contendo todo o suporte necessário para as tele-aulas: televisão, videocassete, fitas VHS, mesas, cadeiras, material didático de apoio e o monitor de aprendizagem, cuja figura foi objeto de especial atenção pelos organizadores do projeto. Desse modo, a prioridade do processo de “qualificação” do funcionário começa no local de trabalho.

Além da disseminação da proposta político-pedagógica do empresariado brasileiro, visando à aceleração do processo de reprodução do capital, o próprio “Telecurso” deve ser visto com uma mercadoria inserida no processo produtivo do setor de comunicações. Seus custos de produção, subsidiados pela própria FRM e suas “parcerias”, foram orçados em quarenta e três milhões de dólares, na época. Este valor, no entanto, foi rapidamente recuperado através do seu material didático que foi amplamente divulgado pelos seus elaboradores. (Picanço, 2002, p.4). Além disso, destaca-se o apoio e financiamento do Estado por meio de programas de qualificação profissional que utilizaram o repasse da previdência pública.

Moreira (2006) afirma que a fonte de financiamento do programa “Telecurso 2000” ocorreu através de incentivos promovidos através do repasse verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Isto se sucede por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Segundo o autor, embora as verbas do PLANFOR não sejam vinculadas aos recursos do Governo Federal, estas, são caracterizadas, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, de aplicações “a fundo perdido”, assim como o seguro-desemprego e o abono-salarial (p.119)

O programa que visou “estimular” a qualificação profissional tem suas verbas oriundas da Previdência Social, e, indiretamente da União- responsável, ainda, pelo gerenciamento dos recursos creditados a terceiros, desde que estes efetuassem parcerias no âmbito da escolarização ou qualificação dos trabalhadores. Segundo o mesmo autor acima citado, esses parceiros poderiam ser sindicatos, federações e confederações patronais, organismos governamentais

e não-governamentais e, sobretudo, fundações públicas, privadas ou mistas, como é o caso da FRM. Este esquema de repasses se efetua também no nível estadual, através dos chamados Planos Estaduais de Qualificação (PEQs).

Uma característica importante do “Telecurso 2000” é, que, de modo inovador, o projeto foi amplamente beneficiado pela posição hegemônica da Rede Globo de Televisão no cenário nacional, principalmente no plano dramático. Este se baseou em adaptar a teledramaturgia à educação, explorando a popularidade alcançada através das telenovelas da Rede Globo. Permaneceu a ideia, como nos projetos anteriores, de utilização de atores já conhecidos do público através das novelas ou de comerciais veiculados durante a programação, como protagonistas dos programas educativos televisivos, visando o aumento da audiência.

A consolidação do ensino a distância no panorama educacional brasileiro, aliada à inexistência de uma política pública contundente, possibilitou que, diferentemente dos programas educativos anteriores, o “Telecurso 2000” venha sendo gradativamente utilizado como política pública, substituindo o sistema regular de ensino, nos níveis fundamental e médio, em diversos estados da federação.<sup>12</sup> Além disso, o mesmo projeto vem sendo implementado na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA e como programa de aceleração da aprendizagem, isto é, buscando reduzir a distorção idade/série.

O material didático do “Telecurso 2000” é constituído por livros, confeccionados pela Editora Globo e por aulas em vídeo. No total, o curso foi dividido em quatro eixos temáticos, já citados anteriormente, que correspondem a 160 horas de duração. Para o ensino fundamental, o material didático é composto por 17 livros e 52 vídeos. No ensino médio, 19 e 60, respectivamente<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Inicialmente, os estados do Ceará e Maranhão utilizaram o “Telecurso 2000” como política educacional, implantando, respectivamente, 4.309 e 3.750 tele-salas. Neste último, foi realizado um convênio de R\$102 milhões entre a FRM e o governo do estado do MA. Disponível em: Boletim Informação em Rede. São Paulo: Ação Educativa, agosto de 2001, ano 5, n. 38, p.2. De acordo com dados divulgados pela UNESCO, o Telecurso vem sendo implementado como política pública nos seguintes estados: Acre; Amazonas; Pará, Maranhão; Ceará; Rio Grande do Norte; Pernambuco; Bahia; Distrito Federal; Goiás; Minas Gerais; Espírito Santo; Rio de Janeiro; São Paulo; Mato Grosso do Sul; Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Fonte: [http://www.unesco.org/uploads/media/confinteavi\\_ws2-1\\_fundacao-marinho\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/uploads/media/confinteavi_ws2-1_fundacao-marinho_pt.pdf), acessado em 11/02/2014.

<sup>13</sup> Fonte: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php/ipmb\\_pagina.php?mpg=1.02.01.00.00&num=694&pg=1120&tp=clips&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php/ipmb_pagina.php?mpg=1.02.01.00.00&num=694&pg=1120&tp=clips&ver=por), acessado em 11/02/2014.

O mesmo projeto foi segmentado em três fases. Para o nível de 1 grau, foram produzidas 360 tele-aulas e 16 livros, correspondente às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática, História (1 fase); Língua Portuguesa; Matemática; Inglês (2 fase) e Geografia e Ciências (3 fase). No total, o curso tinha duração de 15 meses. Na modalidade 2 grau foram elaborados 42 aulas e 18 livros, referentes às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática e Química (1 fase); Língua Portuguesa; Matemática; Física e Inglês (2 fase) e Inglês; biologia, História e Geografia (3 fase). A duração do curso foi totalizada em 18 meses. (Moreira, 2006, p.134) Após a conclusão dos cursos, os alunos podem prestar exames através das secretarias de educação de seus estados. Estes são também responsáveis pelo processo de certificação dos tele-alunos. Para a realização dos exames supletivos, os estudantes devem respeitar a idade mínima de 15 anos, para o ensino fundamental e, 18 anos para o ensino médio.

A parte técnica das tele-aulas foi elaborada pela FRM, que contratou a produtora independente TVN. Em relação ao material didático, mais de cem profissionais de diversas instituições superiores de ensino, relacionados aos conteúdos veiculados pelo programa, foram contratados para elaborar os textos das aulas e as publicações. Toda a parte pedagógica, assim como a contratação dos profissionais ficou a cargo da FIESP. Estes propunham um texto básico que era enviado à produtora de televisão. A partir disso, esta desenvolvia os roteiros e os encaminhavam aos professores para aprovação. A próxima etapa era a de gravar, editar e finalizar os programas. (Picanço, 2002, p.3)

O “Telecurso 2000” foi veiculado nas manhãs da Rede Globo de Televisão, sendo também transmitido pelas seguintes afiliadas das Organizações Globos: Globo Internacional e Canal Futura. Foi veiculado, ainda, pelas emissoras subseqüentes: TV Cultura/SP, TV Brasil/RJ, Rede Vida; Rede Minas; TV Ceará; TV Escola do MEC- MEC e pelo Sistema SEST/SENAI<sup>14</sup>.

Segundo o site da FRM mais de 5,5 milhões de pessoas tiveram acesso à metodologia do sistema “Telecurso” até os dias atuais. No total, haveria 27.714 tele-salas ao longo do país. Seus programas, transmitidos de segunda a sábado, seriam vistos por aproximadamente sete milhões de pessoas por semana. A instituição, porém, não dispõe de dados qualitativos referentes aos chamados

---

<sup>14</sup> Fonte: [25reuniao.anped.org.br/excedentes25/alessandrapicancot16.rtf](http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/alessandrapicancot16.rtf), acessado em 11/02/2014.

tele-alunos ou informações mais específicas sobre o perfil da audiência, incluindo suas diferenças regionais <sup>15</sup>.

Em março de 2008, o “Telecurso 2000” foi substituído pelo “Novo Telecurso”, contemplando os ensinos fundamental, médio e profissionalizante em mecânica. Trata-se de uma nova fase do projeto, implantada através de parcerias entre a FRM e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP); o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI) e outras instituições, que não foram especificadas no site do programa. Nesta versão, segundo o presidente da FRM, José Roberto Marinho, “o projeto pode contribuir para resolver a crise da educação brasileira” <sup>16</sup>.

Utilizando o slogan “Educação é tudo”, a FRM e seus parceiros revelam a defesa de uma concepção de educação que está intrinsecamente articulada ao crescimento econômico. Segundo Paulo Skaf, presidente da FIESP, os objetivos do “Novo Telecurso” seriam:

“Em sua nova fase-denominada “Novo Telecurso”- o projeto certamente estará incluído entre os fatores capazes de melhorar o acesso à educação. E isto é decisivo para o futuro! O alinhamento do Brasil ao Primeiro Mundo e a solução efetiva de seu déficit social estão condicionados a sua capacidade de promover ensino e cultura. Com os imperativos competitivos da economia contemporânea, o saber tornou-se elemento explícito do progresso. Assim, o desafio do conhecimento é prioridade absoluta. Vencê-lo, porém, não é responsabilidade apenas do Estado. Cabe às organizações do setor privado um papel relevante neste processo. (...)” <sup>17</sup>.

Nesse sentido, o pioneirismo do empresariado brasileiro é, mais, uma vez, reafirmado através do discurso dos organizadores do mesmo projeto. Nesta nova fase, mantiveram-se as mesmas premissas já iniciadas na anterior. A concepção de educação preconizada pelos idealizadores do “Novo Telecurso” está presente no “(..) desenvolvimento de competências voltadas para o mundo do

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPagelD=FF8081811D6C7E31011D923D438A695E&lumS=projeto&lumItemId=FF80808122913F1A01229A6BFF873426&tagId=2815C7F847E348A4A3EE5AA9BC46C232> acessado em 11/02/2014 . Escapa aos limites desta pesquisa uma análise mais apurada do Telecurso enquanto metodologia de ensino. Ver ainda Moreira, op. cit.

<sup>16</sup> Entrevista dada ao jornal O Globo. Disponível em [http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/03/25/novo\\_telecurso\\_meta\\_formar\\_mais\\_5\\_milhoes-426526033.asp](http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/03/25/novo_telecurso_meta_formar_mais_5_milhoes-426526033.asp), acessado em 6/3/2012.

<sup>17</sup> Fonte: <http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPagelD=40288187141C7E3201141CB80EAD0A8D>, acessado em 6/3/2012.

trabalho e para a formação da cidadania”<sup>18</sup>. Trata-se, portanto, da defesa de uma metodologia educacional articulada aos interesses do empresariado brasileiro, vinculada às exigências do capital internacional.

A FRM e seus “parceiros”, imbuídos da missão histórica de defender a educação no país, detectaram que os problemas educacionais se concentram em três grandes eixos: defasagem idade-série; (25,7% no ensino fundamental e 46% no ensino médio); formação de professores e defasagem curricular<sup>19</sup>. Em função disso, neste novo ciclo, o conteúdo de 1000 aulas foi transformado e reformulado. Foram elaborados, ainda, novas 70 aulas e 43 livros. As primeiras foram produzidas por uma equipe de roteiristas de televisão, com a supervisão do diretor geral do programa, Ricardo Elias. O conteúdo didático foi organizado por professores e pesquisadores das principais universidades públicas do país, das quais se destacam o eixo Rio - São Paulo.

Além das matérias relacionadas ao ensino médio (9) e fundamental (6), o projeto “Novo Telecurso” incluiu novas disciplinas, tais como: Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia, que são agora consideradas obrigatórias pela legislação brasileira no âmbito do ensino médio. Foram também criados novos cursos profissionalizantes, em sintonia com as novas exigências do mercado: Gestão de Pessoas, Administração de Manutenção e Projetos de Manutenção.

O material didático do ensino fundamental é composto por 15 livros (9 direcionados ao aluno e 6 para os professores) e 36 DVDS, referentes às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (9); Ciências (8); Matemática (6); História (4); Geografia (5) e Inglês (3). Para o ensino médio, foram confeccionados 39 livros (19 para o aluno, 13 para o professor e 7 de atividades) e 51 DVDS: Língua Portuguesa (8); Biologia (7); Matemática (7); História (8); Química (5); Geografia (4); Física (5); Inglês (4); Filosofia (1); Música (1); Artes (1) e Teatro (1).

No caso do ensino profissionalizante em mecânica, há 21 livros para os alunos, um para o professor e 36 DVDS. Para os demais cursos, os livros e os discos ainda se encontram em fase de produção pela Editora Globo. Todo o

---

<sup>18</sup> Fonte: [http://www2.editorapositivo.com.br/telecurso/produtos\\_novo\\_telecurso.html](http://www2.editorapositivo.com.br/telecurso/produtos_novo_telecurso.html) acessado em 11/02/2014.

<sup>19</sup> Fonte: <http://www.amazonas.am.gov.br/2008/02/governo-do-amazonas-e-fundao-roberto-marinho-firmam-parceria-em-favor-de-educacao/>, acessado em 11/02/2014.

material didático pode ser adquirido através das editoras indicadas no site do projeto<sup>20</sup> ou as vendas podem ser feitas diretamente às empresas interessadas em implantar a metodologia educacional. Não foi possível saber os valores atuais cobrados pela FRM ou suas parceiras pelos kits.

Quanto à recepção, no “Novo Telecurso” permaneceram as mesmas modalidades do ciclo anterior: organizada, controlada e livre. Neste último caso, houve uma ampliação do número de emissoras que veiculam o programa. Atualmente, este é exibido pela TV Globo, de 2ª a 6ª feira, às 5h: 40m da manhã (horário de Brasília), para as aulas do ensino médio e, às 5h: 55m para o ensino fundamental. As 116 afiliadas<sup>21</sup> e a Globo Internacional<sup>22</sup> também participam da exibição do programa.

No canal Futura, são reprisadas as tele-aulas transmitidas durante a semana pela Rede Globo de Televisão, de 7h às 9h: 30m. Na TV Cultura e Rede Minas, os programas são veiculados de 2ª a 6ª feira às 5h:15m para a modalidade 1 grau, com reprise às 6h:45m e, na modalidade 2 grau, às 5h e 7h, respectivamente. Além destas, o programa também é transmitido pela TV Brasil, Rede Vida, Rede Gênesis, TV Aparecida, em circuito fechado e em redes setoriais. O “TV Escola”, canal do Ministério da Educação, também incluiu o “Novo Telecurso” em sua programação.

Esta fase do mesmo projeto manteve as premissas dos demais, garantindo a preeminência do uso da metodologia nas empresas e nas instituições interessadas no sistema. Isto possibilitou a “qualificação” do tele-aluno em seu local de trabalho, através da utilização das tele-salas<sup>23</sup>, como já se mencionou ante-

---

<sup>20</sup> Segundo o site do “Novo Telecurso”, os valores do material didático são os seguintes: R\$29,00-livro do aluno; R\$29,00 – livro do professor; R\$14,50 – livros de atividades e R\$12,00 – cada DVD.

<sup>21</sup> No caso das afiliadas, dependendo da região de transmissão do programa, o “Novo Telecurso” pode ser veiculado durante a madrugada, já que o estado do Acre possui duas horas a menos que o horário de Brasília e os estados de Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Durante os meses que contemplam o horário de verão, essa diferença se acentua em mais uma hora.

<sup>22</sup> O “Novo Telecurso” é veiculado, em todas as áreas de abrangência da Globo Internacional (Portugal; Américas; Europa; África; Ásia e Oceania), em horários diferenciados, de acordo com a região. O programa dura 1h e 5m. Fonte: <http://tvglobointernacional.globo.com/grade.aspx>, acessado em 11/04/2014.

<sup>23</sup> De 1995 a 2008, 27 mil tele-salas foram instaladas em todo o país. Fonte: <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=2206&Mes=3&Ano=2008>, acessado em 11/02/2014.

riormente. No entanto, ocorreram algumas modificações, das quais se destaca o lançamento de um portal no site do “Novo Telecurso”. Segundo a FRM, “trata-se de um espaço adequado para promover a formação continuada de professores e a troca de informações entre todos os participantes do programa”<sup>24</sup>. Seria ainda uma forma de estar “atento às mudanças e ao que a tecnologia pode proporcionar às práticas educacionais”. Neste, também foram incluídos blogs, em que os tele-alunos podem relatar suas experiências no âmbito educacional, além de um banco de dados único, fotos, filmes e making of das gravações dos programas e informações mais detalhadas sobre a metodologia educacional.

Outro elemento de fundamental importância neste novo ciclo do mesmo projeto são os chamados orientadores de aprendizagem. Segundo a FRM, o papel destes seria o de coordenar os grupos de estudos, além de mediar a relação que se estabelece entre os tele-alunos e a metodologia utilizada. Segundo Renato Mattarelli, gerente de projetos da FRM, “o orientador de aprendizagem é muito mais um animador, um apoiador, um conselheiro e organizador de oportunidades individuais e coletivas de aprendizagem do que um transmissor de conteúdos curriculares”<sup>25</sup>. Nesta perspectiva, a instituição desconsidera a importância do professor no processo educativo, considerando-o um simples intermediário entre o uso das tecnologias da informação e os alunos.

A desvalorização do papel do educador na utilização da metodologia “Novo Telecurso” se confirma através da formação profissional necessária para exercer a função. Segundo Matarrelli:

“Quanto à formação do educador, a exigência é de que tenha formação superior. No entanto, em situações específicas, profissionais com formação de 2º grau capacitados adequadamente na metodologia “TC 2000” têm tido um desempenho bastante satisfatório. Estes orientadores são selecionados pelos diversos usuários, de acordo com um perfil estabelecido pela FRM, onde é essencial o domínio e o conhecimento dos fundamentos e diretrizes do “TC 2000”. O salário destes profissionais baseia-se na remuneração média praticada no país para as modalidades de 1º e 2º graus”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Fonte: <http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPagId=FF8081811F42C7C3011F431D280E3B9E>, acessado em 11/02/2014.

<sup>25</sup> Fonte: <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0017.asp>, acessado em 11/02/2014.

<sup>26</sup> Fonte: <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0017.asp>, acessado em 11/02/2014.

Seguindo as mesmas ideias, o domínio da metodologia educacional preconizada pela FRM é condição *sine qua non* para o exercício da função de orientador educacional. Desconsidera-se, portanto, que estes tenham a formação adequada para o exercício da docência, pois não há obrigatoriedade de que tenham cursado programas específicos de formação de professores. Isto, inclusive, tem sido alvo de inúmeras críticas<sup>27</sup>, em função da exigência da polivalência nas tele-salas, pois os orientadores devem ser capazes de ministrar todos os conteúdos referentes às disciplinas dos ensinos fundamental e médio. Além disso, existem outros problemas relacionados à contratação destes profissionais, dentre os quais se destacam: falta de regulamentação adequada sobre a função exercida por estes; falta de informação quanto aos critérios de contratação por parte das empresas utilizadores da metodologia educacional e ausência de um piso salarial estabelecido para esta categoria<sup>28</sup>.

O “Novo Telecurso” deu prosseguimento a um fenômeno que já estava em desenvolvimento desde a fase anterior do programa: a progressiva implantação desta metodologia como política pública em substituição ao sistema regular de ensino. Embora inicialmente isto tenha ocorrido nos estados do Ceará e Maranhão, esta prática vem se expandindo para inúmeros estados do país, no ensino fundamental e médio, para grande parte dos estados do país.

A implantação do mesmo projeto a nível nacional se insere na ausência de uma efetiva política pública educacional do Estado brasileiro. Este opta pela adoção de medidas que protelam o problema educacional e, dessa forma, contribuem para o desmonte da educação pública em suas várias esferas – federal, estadual e municipal. Apesar de a economia brasileira estar inserida como uma das dez maiores no que se refere ao PIB, os estados vêm optando pela utilização do tele-ensino como alternativa para diminuir seus custos (Frigotto, 2003a). A utilização desse argumento, no entanto, é discutível na medida em que os custos para implantação do projeto são bastante altos e ultrapassam os

---

<sup>27</sup> Sobre a crítica aos orientadores de aprendizagem ver: <http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/1%20seminario/MPE%2011.pdf>, acessado em 11/02/2014.

<sup>28</sup> Segundo o site <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=4517>, acessado em 11/04/2014, o SESI/SP – Serviço Social da Indústria abriu concurso visando à contratação de orientadores de aprendizagem. Para o ensino fundamental, com jornada de trabalho de 15 horas, o salário era de R\$721,11. No caso do ensino médio, por cada aula de 50 minutos, o profissional recebe R\$10,83.

gastos estabelecidos por cada aluno, no ensino fundamental e médio regulares, como já se apontou anteriormente<sup>29</sup>.

A expansão do tele-ensino como política educacional nos estados brasileiros se insere, ainda, em um quadro no qual o Estado busca “soluções” instantâneas para atenuar a grave crise na educação pública brasileira. Trata-se de uma estratégia utilizada para eliminar os problemas relacionados à defasagem idade-série e promover a certificação aos alunos em tempo reduzido, com o objetivo de lançá-lo mais rapidamente no mercado de trabalho, seguindo uma lógica fast-food. Através do sistema “Telecurso”, os alunos podem completar o ensino fundamental em 15 meses, desde que tenha a idade mínima de 15 anos. No caso do ensino médio, a conclusão ocorre após 18 meses de curso e os tele-alunos devem ser maiores de 17 anos. Cada turma é composta de 30 estudantes. Apesar de a FRM defender um alto índice de aprovação para os alunos que utilizam o sistema (90%), não se encontrou nenhuma avaliação referente à qualidade da educação proposta pela instituição.

Nesse sentido, é importante salientar que a adoção do mesmo projeto como política educacional traz implicações também para os educadores que trabalham para os governos estaduais conveniados ao sistema. Neste novo ciclo, parte do material didático da metodologia destina-se aos professores, em sua maioria, pertencentes às redes estaduais de ensino. Estes devem realizar cursos de capacitação para fazerem uso do Novo Telecurso nas salas de aula. Posteriormente, estes ainda devem ser qualificados pela FRM, instituição responsável pelo processo de capacitação.

Atualmente, a metodologia do sistema Telecurso é utilizada não só pelo governo - nas suas três esferas, mas também por empresas e organizações do chamado terceiro setor. Estes sistemas educacionais também vêm sendo implantados em empresas ou instituições como uma maneira dos seus trabalhadores completarem o ensino fundamental através de um programa de “aceleração” de estudos<sup>30</sup>. Nesse sentido, o “Novo Telecurso” constitui o projeto mais

---

<sup>29</sup> O contrato firmado entre a FRM e o Governo do Estado do Rio de Janeiro foi orçado em R\$16 milhões de reais, visando atender setenta mil estudantes.

<sup>30</sup> Desde dezembro de 2008, o Telecurso vem sendo utilizado como metodologia a todos os funcionários da SERASA, parentes e terceirizados, como alternativa para que estes completem seus estudos. Serão implantados núcleos de ensino de jovens e adultos em todo o Brasil, através de parcerias estabelecidas com a FRM e a fundação Bradesco. A SERASA é uma das maiores empre-

audacioso da FRM com a burguesia industrial, na medida em que sua área de abrangência foi alargada, estando presente em quase todo o território nacional. Destaca-se, ainda, sua atuação como substituto do sistema regular de ensino, como já se mencionou anteriormente. Além disso, neste ciclo, parte da metodologia do programa foi desenvolvida visando à formação dos orientadores de aprendizagem ou dos educadores pertencentes ao sistema convencional de ensino, nos estados que adotaram o mesmo método como política educacional.

Em junho de 2007, o governo do Estado de São Paulo, juntamente com a Secretaria de Desenvolvimento, através do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e a FRM elaboraram um programa de formação técnica de nível médio, denominado “Telecurso TEC”. É voltado para pessoas que desejam obter um certificado de nível médio, por meio de um curso profissionalizante, ou para funcionários de empresas conveniadas ao programa, seguindo os moldes do Telecurso. É composto por três cursos técnicos: Administração Empresarial, Gestão de Pequenas Empresas e Secretaria e Assessoria, todos destinados à formação de mão-de-obra voltada para os interesses empresariais. O investimento inicial do governo paulista no programa foi de R\$ 12,8 milhões<sup>31</sup>.

Os cursos do “Telecurso TEC” são oferecidos em três modalidades: aberta, presencial e on-line<sup>32</sup>. Atualmente, somente a modalidade aberta é oferecida ao público. As demais só foram disponibilizadas para as instituições e estados conveniados<sup>33</sup>. Atualmente, o projeto contempla os estados de São Paulo e Goiás<sup>34</sup>. Cada curso é composto por 800 horas-aulas, dividido em três módulos.

---

sas em análises e decisões de crédito e apoio a negócios. No total, tem 2.500 funcionários e está presente em 140 locais no país. Fonte: <http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811D6C7E31011D923D438A695E&lumS=projeto&lumItemId=8A94A98E21A81FD00121AC6055F71985&tagId=2815C7F847E348A4A3EE5AA9BC46C232>, acessado em 11/02/2014.

<sup>31</sup> Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=85554>, acessado em 11/02/2014.

<sup>32</sup> Esta modalidade de ensino vem sendo implantada em SP desde agosto de 2008. Nesta, serão organizadas turmas apoiadas por um tutor e os alunos realizaram as atividades educativas através do site do programa. Informações no site <http://www.centropaulsouza.sp.gov.br/Telecurso/Telecurso.html>, acessado em 11/02/2014.

<sup>33</sup> Segundo o site <http://www.centropaulsouza.sp.gov.br/Telecurso/Telecurso.html>, a modalidade presencial ocorre em tele-salas dos centros educacionais unificados (CEUs) Inácio Monteiro, Paz, Pêra Marmelo, Rosa da China, Três Lagos e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Sales, em São Paulo. Acessado em 11/02/2014.

<sup>34</sup> O “Telecurso TEC” vem sendo implantado também no estado de Minas Gerais.

Cada um destes tem duração de dezesseis semanas. Após completarem os três módulos, os estudantes podem realizar os exames e obterem os certificados de conclusão do ensino médio, com a respectiva habilitação profissional. Para se inscrever no “Telecurso TEC”, os alunos devem ter completado o ensino médio ou estar cursando o último ano deste ciclo.

Os programas televisivos do “Telecurso TEC” têm duração de 11 minutos. São transmitidos diariamente pelas seguintes emissoras: Rede Globo de Televisão, às 5h 30m; TV Cultura, às 6h 30m e 7h 15m e pelo canal Futura, às 18 horas. Esta última veicula, aos sábados, nos horários de 5h 45m e 7h as reprises de todos os episódios exibidos durante a semana. Em Goiás, o programa é transmitido também pela TV Anhanguera/Rede Globo e TBC/Cultura.

O material didático do projeto foi confeccionado pela Editora Globo<sup>35</sup> e pode ser adquirido através das editoras conveniadas a esta, que estão listadas no site do programa. Através deste, ainda, os alunos efetuam seu cadastramento para participarem do “Telecurso TEC” e podem baixar todas as aulas referentes aos três módulos do curso, por meio do mesmo portal.

## Considerações finais

O objetivo do artigo foi o de traçar um panorama da trajetória institucional da Fundação Roberto Marinho, desde a sua fundação, enfatizando seu pioneirismo na implantação do tele-ensino no país e sua associação com o projeto educacional do governo militar, assentando na teoria do capital humano. Entretanto, a partir da década de 1990, beneficiando-se da hegemonia televisiva da Rede Globo, a FRM remodelou seu bem-sucedido projeto de educação a distância, adequando-o às novas exigências do processo produtivo e buscou a articulação com novos parceiros do setor empresarial, como o sistema S. Portanto, ao longo das últimas quatro décadas, o programa Telecurso vem se consolidando como a mais bem-sucedida proposta pedagógica empresarial das Organizações Globo, disseminando uma concepção educacional que visa atender às exigências do mercado de trabalho e possibilitando que os

---

<sup>35</sup> O gasto por aluno para cursar o projeto através da modalidade aberta é de R\$312,00 por 15 semanas de aula. Não foi possível saber o valor cobrado pelos kits vendidos às instituições conveniadas, na modalidade presencial.

trabalhadores adquiram as novas competências necessárias para o desempenho das suas funções. Além disso, o discurso da FRM é o de contribuir para atenuar a grave crise educacional do país, permitindo que, através da EAD, o Estado brasileiro possa saldar suas dívidas com os excluídos do sistema público de ensino, devido à ausência de uma efetiva política pública e de recursos suficientes para o campo educacional.

Nesse sentido, constatou-se que a FRM vem, historicamente, sendo responsável pela mediação e articulação dos interesses educacionais encaminhados pelos diversos setores empresariais com as organizações do chamado ‘terceiro setor’. Destaca-se, ainda, a importância estratégica da Rede Globo de Televisão como o mais importante veículo publicitário do projeto pedagógico deste setor empresarial. No entanto, a partir da década de 1990, a FRM vêm desempenhando a difícil tarefa de mediar interesses e construir um amplo arco de parcerias público-privado, buscando produzir, juntamente com outras frações da classe empresarial, disseminar referenciais educacionais voltados para atender às novas exigências do processo produtivo e promover, de modo amplo, a certificação para grande parte da população que ainda se encontra excluída do sistema formal de ensino.

---

**Resumo:** O artigo tem o objetivo de historicizar a trajetória do programa Telecurso, produzido pela Fundação Roberto Marinho, desde a década de 1970 e seu pioneirismo como um dos mais importantes projetos de ensino a distância do país. Aponta as transformações do Telecurso no âmbito do formato e do público-alvo ao longo dos últimos anos, assim como as articulações que vêm sendo estabelecidas com o Estado Brasileiro e com as diferentes frações do empresariado. Destaca-se, ainda, a expansão do tele-ensino a partir da década de 1990, no decorrer do processo de reorganização do Estado brasileiro e as relações da Fundação Roberto Marinho com a Rede Globo de Televisão, que vem sendo um dos principais suportes ideológicos do projeto pedagógico empresarial das Organizações Globo.

**Palavras-chave:** Tele-ensino; empresariado, política educacional

**Abstract:** The article claims to historicize the trajectory of the Telecurso program, produced by the Roberto Marinho Foundation, from the 1970s and a pioneer as one of the most important projects of distance learning in the country. It points out the changes in Telecurso format and public over the last years, as well as relationships that have been established with Brazilian State and the different fractions of the business class. It should be noted, also, the expansion of tele-education from the 1990s, during the reorganization of the Brazilian State and the Roberto Marinho Foundation's

relations with Globo Television Network, which has been one of the main ideological underpinnings of the business education program of Globo Organizations.

**Keywords:** Tele-education, business class, educational policy

## Bibliografia

CARVALHO, Celso P. F. *A Educação Cidadã na Visão Empresarial: O Telecurso 2000*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação, trabalho e formação na perspectiva do capital: o Telecurso 2000*. In: VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília-SP. VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação. Marília - SP : Rede de Estudos do Trabalho, 2008. v. 1. págs. 01-20.

CASTRO, Cosette. Globo e educação: um casamento que deu certo. In: BRITTOS, V.C.; BOLAÑO, César Ricardo. S.(orgs.). *Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia*. São Paulo: Paulus, 2005. págs.243-263.

D'ALMEIDA, Alfredo Dias. *Ensino Supletivo pela TV: um potencial mal-aproveitado*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, (65), maio de 1988, pp. 66-71.

FIGUERUT, Sílvia; SUKMAN, Hugo (orgs.). *Fundação Roberto Marinho: 30 anos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Goal/FRM, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e construção democrática no Brasil- da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003a. págs.53-67.

KLEES, Steven J. *A análise econômica de Teleducação: um estudo de caso do Telecurso 2 grau*. Natal: UFRN, 1980.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos.«Projeto Minerva» (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>, visitado em 9/2/20012.

MICHELOTO, Antônio Ricardo. *A Cidadania do Telecurso: memórias de um projeto de educação popular*. Revista Educação Popular: Uberlândia, n.5, jan-dez 2006.

MOREIRA, João Flávio de Castro. *Os telecurtos da Rede Globo: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998)*. 2006. 181 p. Dissertação (Mestrado em História)- Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, UNB, 2006.

PICANÇO, Alessandra de Assis. *Os meios de comunicação: um problema para a educação a distância*. In: INTERCOM - XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002, Salvador. ANAIS - XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Comunicação e Cidadania, 2002.

ROMANELLI, Otáiza. *História da Educação no Brasil*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

Recebido em Agosto 2013

Aprovado em Setembro 2013



# RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULHO A DEZEMBRO DE 2012

---

TESE (2012/2)

## DISPOSITIVOS NORMALIZADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS ENUNCIADOS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

**AUTORA:** MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES

**DATA:** 24/09/2012 - Educação (Doutorado) - 177 p - Início: 2009

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osorio - UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Soraya Napoleão Freitas - UFMS

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno - UFGD

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio - UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como temática a educação inclusiva, lida a partir dos dispositivos normalizadores contidos nos enunciados dos Conselhos de Estaduais de Educação, enquanto espaços regulatórios produtores de discursos das mais diferentes ordens da educação básica, e que tentam regulamentar pela normalização o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, via o paradoxo da inclusão, omitindo as práticas culturais presentes na sociedade regradada por mecanismos de exclusão, de alijamento de direitos a educação. Tem-se como objetivo analisar os enunciados contidos nestes discursos por intermédio dos documentos oficiais dos sistemas de ensino, com especial destaque as normas da educação especial, elaboradas e aprovadas no período de 2001 a 2010, pelos conselhos de educação, no âmbito dos Estados da Federação brasileira, tendo como balizadores a Resolução CNE CEB nº. 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE CEB nº. 17/2001)

e o Documento que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando a explicitar as verdades constituídas pelo poder político sobre a educação especial / educação inclusiva como uma das estratégias vigentes para a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. A coleta das informações levantadas ocorreu nas leituras de um conjunto de outros documentos oficiais, e, ainda, por meio de uma pesquisa bibliográfica com o propósito de compreender como são constituídas as práticas culturais na elaboração de novas verdades da temática em estudo, enquanto um dos dispositivos filosófico-ideológico. As observações e análises dos enunciados se deram a partir do referencial foucaultiano, buscando dentre outros os conceitos de discurso e de normalização, para explicitar os elementos contidos e omitidos, que condizem ou não, com as práticas sociais vigentes. As reflexões conduziram a evidenciação de que as concepções prescritas para o modelo de educação inclusiva presentes na literatura não se coadunam com as normas estabelecidas posto estas se constituírem em dispositivo normalizador, portanto excludente. As omissões de elementos nos enunciados demonstram que as normas regulatórias vigentes impedem o entendimento dos reais propósitos do poder político, não constituindo regra para a prática social esperada pelo que é indicado ou proposto. Com isso, as reais intencionalidades da regularização da inclusão escolar, embora constituída a partir de um dispositivo, por conta de que as estruturas, aonde as relações de saber e poder convergem, demonstram outros enunciados, nos quais reforçam as relações de assujeitamento, transformando em mais um dispositivo do poder político vigente, de exclusão.

**Palavras-chave:** Discursos; Educação Inclusiva; Normalização; Conselhos de Educação.

---

## A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA RECENTE: NOVOS CONTORNOS DA AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE

**AUTORA:** VILMA MIRANDA DE BRITO

**DATA:**05/10/2012 - Educação (Doutorado) - 144 p - Início: 2008

**ORIENTADOR:**Profª. Dra. Ester Senna - UFMS

**BANCA:**Profª. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas - UFGD

Profª. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

Profª. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UFMS

Profª. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes - UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e tem como objeto a ampliação da escolaridade obrigatória. A Pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar o processo de ampliação da educação obrigatória na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI, bem como apreender os desafios para a efetivação e a garantia da universalização da educação obrigatória, com qualidade. O estudo da implantação da ampliação do ensino fundamental para nove anos realizado em Mato Grosso do Sul foi o primeiro momento para se compreender a ampliação da obrigatoriedade da educação básica e suas consequências. O recorte temporal da pesquisa abrange os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental. Como procedimento metodológico utilizou-se a análise de conteúdo de fontes primárias (documentos governamentais, relatórios, entre outros) e fontes secundárias que contribuíram para o aporte teórico e analítico. O ponto de partida foi a dinamicidade do processo da reforma educacional para a compreensão do material de análise (documentos oficiais, legislação, documentos elaborados por diversos setores e estatísticas públicas). Partiu-se do entendimento de que a conquista do direito à educação tem uma relação direta com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil e, portanto, focalizou-se o cenário político nacional com um breve diagnóstico sobre a efetivação do direito à educação, que abrange acesso, permanência e garantia de padrão de qualidade. Procurou-se, também, problematizar questões próprias de cada etapa da educação básica, bem como os desafios postos para a universalização com a garantia de qualidade. As análises feitas possibilitaram constatar que a ampliação da escolaridade necessita de um planejamento político educacional que vá além das oportunidades de acesso, requerendo, também, que as agendas políticas contemplem as oportunidades de permanência e sucesso escolar para todos os sujeitos e a garantia de padrão de qualidade. A pesquisa aponta que a ampliação da escolaridade obrigatória como um avanço para a realidade educacional brasileira, mas que sua consecução dependerá de uma construção efetiva do regime de colaboração entre os entes federados.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Ampliação da escolaridade obrigatória. Direito à Educação. Qualidade da educação. Mato Grosso do Sul.

---

# **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM CAMPO GRANDE - MS: ANÁLISE DOS INDICADORES**

**AUTORA:** NESDETE MESQUITA CORREA

**DATA:**16/10/2012 - Educação (Doutorado) - 249 p - Início: 2008

**ORIENTADOR:**Prof.a. Dra. Monica de Carvalho Magalhães Kassar - UFMS

**BANCA:**Prof.a. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS

Prof.a. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva - UFMS

Prof.a. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

Prof.a. Dra. Rosângela Gavioli Prieto - USP

**RESUMO:** Em 2007, o governo federal criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como um dos programas para a execução da política nacional de educação especial, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem o Plano de Ações Articuladas (PAR) como seu eixo de execução. O referido programa assumiu posição de política prioritária e indutora, por parte do governo federal, para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), quando as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a ser distribuídas no país. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) de Campo Grande, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução, estabelecendo os seguintes objetivos específicos: (1) Desvelar a relação entre o PDE/PAR e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande; (2) Conhecer, descrever e analisar a política de implantação do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais da Reme; (3) Verificar os indicadores e as estratégias definidas pelo município de Campo Grande para a efetivação de ações para a educação especial, segundo as demandas apontadas por seu diagnóstico do PAR (Plano Plurianual 2008-2011); (4) Levantar que indicadores do PAR de Campo Grande (2008-2011) apontam ações específicas para as Salas de Recursos Multifuncionais na Reme com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC; (5) Identificar a justificativa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, especialmente, aquelas das escolas contempladas pelo PAR. Para tanto, adotou-se, como procedimento metodológico, o levantamento e análise documental, por meio de dados estatísticos divulgados pelo Inep/MEC (Censo Escolar, Ideb), pelo IBGE (Censo Demográfico, PIB), de documentos nacionais da educação e da educação especial; levantamento de dados do MEC sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; em nível municipal, levantamento e análise da legislação educacional da Reme, com pesquisa de campo sobre indicadores da educação especial, em Campo Grande, bem como de documentos afins produzidos no período proposto pelo estudo. Foi realizada complementação das informações e dos dados, mediante conversas informais com gestores municipais da educação especial e do PAR na Secretaria Municipal de Educação (Semed). As análises do estudo tiveram como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético. Os resultados apontaram a intrínseca relação entre a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande e a execução da política educacional com o PDE/PAR. Concluiu-se que apesar da grande ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais nessa rede, por meio do programa, a abrangência da oferta do AEE aos alunos da educação especial não foi ampliada, na mesma proporção, que a expansão do número dessas salas com o apoio técnico do MEC, levando o poder público municipal a realizar convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Educação especial. Salas de recursos multifuncionais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano de Ações Articuladas. Campo Grande.

---

## **OS SABERES E FAZERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

**AUTOR:** LUIZ ANTÔNIO MARTINS

**DATA:**31/10/2012 - Educação (Doutorado) - 244 p - Início: 2008

**ORIENTADOR:**Prof. Dr. Lucrecia Stringheta de Mello - UFMS

**BANCA:**Prof.a. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS

Prof.a. Dra. Lúcia Helena Vendrúsculo Possari- UFMT

**RESUMO:** A contemporaneidade tem exigido da educação transformações que estão relacionadas com a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas educativas e isto tem contribuído para o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD. A presente tese de doutoramento insere-se na Linha de Pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e tem como objetivo central explicitar os saberes e fazeres dos professores que atuam em cursos de Pedagogia na modalidade EaD. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo sobre a Educação a Distância no Brasil, procurando situar as principais tendências nesse campo de estudo explicitando a atuação de professores de cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD). O instrumento para coleta dos dados consistiu em um questionário semiestruturado aplicado a dez professoras que ministram aulas no curso de Pedagogia nas duas modalidades de ensino: presencial e a distância. Para análise dos dados utilizamos o método da análise de conteúdo (Bardin, 2009) sob o viés de um referencial teórico pautado em autores como Kaddouri (2009); Nóvoa (1991); Fazenda (1999); Belloni (2003); Guimarães (2004); Morin (2001); e Niskier (1999). Pelo expressivo número de publicações identificadas (559), cujo objeto de estudo era a Educação a Distância, os resultados deixam patente o reconhecimento às pesquisas que abordam essa modalidade de formação e sugerem a necessidade de otimização do uso das ferramentas tecnológicas visando uma maior interação e troca de saberes entre os professores.

**Palavras-chave:** Educação a Distância (EaD); Saberes e Fazeres Docente; Identidade.

---

## A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR E SUA APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**AUTORA:** MARCIA VANDERLEI DE SOUZA ESBRANA

**DATA:**09/11/2012 - Educação (Doutorado) - 235 p - Início: 2008

**ORIENTADOR:**Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS

**BANCA:**Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas - UFMS

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins - UFGD

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin - UCDB

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio - UFMS

**RESUMO:** Essa tese está inserida no cenário do debate sobre formação continuada destinada a professores do ensino fundamental. Tomamos como tema de investigação a aprendizagem do professor. Procuramos investigar a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, ancoradas na abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores Leontiev e Luria. Fizemos interlocução com Davidov para o entendimento da Teoria da Atividade, considerando que é na prática pedagógica cotidiana da atividade do professor que se expressa a sua constituição. A pesquisa é de natureza qualitativa e o cenário é o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2009, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Participaram da investigação 26 sujeitos, professores cursistas do programa de formação continuada. Os sujeitos receberam um questionário com três seções: I-Vida de Professor; II - Concepções (de educação, de professor, de aprendizagem, de mediação, de formação continuada, de cultura, de identidade e de linguagem) e III - Atividade docente. Os questionários recebidos foram organizados e os dados agrupados em tabelas, com base na análise de conteúdo, de Bardin de forma horizontal e vertical. Construímos categorias para identificar nossa investigação, o que está implícito e explícito nos depoimentos dos sujeitos a respeito da aprendizagem na formação. Evidenciamos que os sujeitos revelam em seus discursos, na seção que foca na vida de professor, por exemplo, aquilo que parecer o “já dito”: ser professor não é tarefa fácil, é movimentada e com desafios. Na seção II, nas concepções há diferenças e semelhanças nos discursos. Em **Educação** os discursos atribuem o despertar do espírito científico, mas em alguns depoimentos apenas. A concepção de **Professor** aparece ainda com a marca de conceitos cristalizados como sacerdócio, vocação. Em **Aprendizagem** os discursos revelam de um modo geral, ainda uma concepção bem clássica: mudança de comportamento. **Mediação**, os discursos parecem revelar tentativa de superação com conceitos fossilizados, sugerem que mediação é processo. Na **Formação Continuada** os sujeitos professores apontam que houve avanço. Há reconhecimento da necessidade e importância da formação no fazer do professor. Para **Cultura**, parece revelar preservação de costumes e não uma inserção do homem como construtor e ator dessa Cultura. **Identidade** resumem-na às características individuais da pessoa. E, a concepção **Linguagem** parece revelar como comunicação entre os seres por meio dos códigos. Sobre como aprendem os professores as repostas

sugerem que ocorre a aprendizagem por instrumentos, prevalecendo a leitura como essencial, além de cursos, encontros e trocas de experiências. Sobre o que falta na Formação Continuada os sujeitos parecem revelar a solicitação de mais encontros, palestras, momentos de estudos e incentivos aos profissionais a partir da redução da carga horária em sala. Sobre computador, os sujeitos revelam que usam como “pão diário”, embora esteja apenas em propostas, utilizam-no mais em suas residências. Estes resultados permitem-nos afirmar que os sujeitos dessa pesquisa se veem como aprendizes, e expressam a contradição presente na sociedade, na educação e na sua formação. E parece que a formação continuada não tem dado conta de amenizar os problemas enfrentados no cotidiano desses profissionais, embora eles digam que gostam de participar das formações. São vários desafios, mas é preciso rever a forma como o professor aprende para que se ensine de forma mais convincente e na formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Aprendizagem do professor. Teoria Histórico-Cultural.

---

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

**AUTOR:** MILTON VALENÇUELA

**DATA:** 11/12/2012 - Educação (Doutorado) - 176 p - Início: 2009

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Sônia da Cunha Urt - UFMS

**BANCA:** Profª. Dra. Angela Fátima Soligo - UNICAMP

Profª. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS

Profª. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello - UFMS

Profª. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa investiga as representações sociais dos licenciandos sobre o significado social e o sentido subjetivo da sua formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Tem-se o seguinte problema de pesquisa: se evidencia para os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Dourados/MS representação do significado social e sentido subjetivo de sua formação. O objetivo geral é investigar as representações sociais dos licenciandos sobre o significado social e o sentido subjetivo da sua formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e especificamente verificar os motivos pelos quais os licenciandos escolheram o curso de Ciências Biológicas; compreender o significado social e o sentido subjetivo atribuídos à atividade docente pelos licenciandos em Ciências Biológicas; examinar, quais as representações sociais do ser professor; analisar as representações sociais do ser professor de Ciências Biológicas e compreender as representações sociais sobre os modelos e as práticas do professor, rememoradas pelos licenciandos. O referencial teórico-metodológico da pesquisa é a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural representada por Vigotski e seus seguidores, principalmente Leontiev e Rubinstein e pela teoria das Representações Sociais de Moscovici. Fez-se o diálogo possível entre essas teorias para explicar as representações sociais e o sentido subjetivo a partir da proposta por González Rey. Para a coleta dos dados foram utilizados três instrumentos. O primeiro instrumento “palavras indutoras” é composto de duas partes: a primeira com questões fechadas para a caracterização dos licenciandos e a segunda constituiu-se de dez (10) temas para a análise das concepções dos licenciandos. O segundo instrumento, “dois pequenos episódios” teve a finalidade de compreender a constituição das representações sociais e do sentido subjetivo do sujeito professor e da atividade docente. O terceiro instrumento, a técnica de “grupo focal”, com duas sessões permitiu analisar as representações sociais e sentido subjetivo dos licenciandos acerca do conteúdo que envolve o processo de formação inicial de professores. A análise dos dados evidenciou que a escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas pelos licenciandos constitui-se de dois grupos. O primeiro se identifica com a profissão docente; o segundo fez a escolha pela licenciatura em Ciências Biológicas como segunda opção. Evidenciou-se nos depoimentos dos licenciandos, durante a atividade de estágio, a desmotivação dos professores da educação básica, desvalorização e a precarização do trabalho docente pelo “baixo salário” e o descaso com essa categoria profissional. Conclui-se que parte expressiva dos licenciandos ao ingressarem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas é saber de que o curso é para formar professores, mas a maioria expressa que não querem atuar no campo da docência, e sim da pesquisa. Isso corrobora tantos outros estudos e evidencia a já propalada dicotomia: licenciatura x bacharel; professor x pesquisador, e outras questões nessa direção. Pudemos ainda constatar a dimensão subjetiva presente na reflexão e consciência dos licenciandos, sugerindo uma moderada percepção do contexto e da problemática do curso, da formação e do espaço da atuação.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Licenciatura em Ciências Biológicas. Teoria Histórico-Cultural e Teoria das Representações Sociais.

---

# A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA EM MATO GROSSO DO SUL E, EM SEU INTERIOR, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: 2005-2009

**AUTORA:** OLGA MARIA DOS REIS FERRO

**DATA:** 13/12/2012 - Educação (Doutorado) - 266 p - Início: 2008

**ORIENTADOR:** Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda - UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves – UNIDERP

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito - UFMS

Profa. Dra. Ester Senna - UFMS

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de investigação “A produção histórica de uma universidade privada em Mato Grosso do Sul e, em seu interior, a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial e a distância: 2005-2009”. Entre os anos de 1990 até o ano de 2009 as pesquisas sobre o ensino superior, no Brasil, avolumaram-se e têm abarcado uma multiplicidade de temáticas e objetos. Focam desde as políticas públicas para o ensino superior até os impactos destas na conformação deste nível de ensino. Contudo, não tem focado, especificamente, a organização do trabalho didático para a operacionalização dos cursos de graduação e as relações sociais de trabalho no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com caráter monopólico e abertura do capital na bolsa de valores (BOVESPA). Logo, o objetivo deste trabalho foi o de Analisar o processo de construção social de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, de caráter monopólico, em Mato Grosso do Sul (MS) e como ela organiza o trabalho didático para a operacionalização do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância. Para tanto, adotou-se o pressuposto histórico de investigação, no sentido de captar as relações sociais de trabalho como decorrentes das diferentes fases das forças produtivas no âmbito da sociedade capitalista. Os dados sobre o campo empírico de pesquisa foram coletados sob o concurso de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias referem-se aos documentos portadores de dados referentes ao campo empírico. Em relação às fontes secundárias, foram eleitas aquelas obras, cujo conteúdo específico, lançaram luz ao processo de investigação. Primeiro analisou a construção histórica da IES privada, campo empírico desta pesquisa, bem como sua base técnica de trabalho e formas de ampliação de seu capital. O resultado apontou que a IES pesquisada agrega valor ao seu capital, de um lado, promovendo aquisições e fusões de novas IES, no mercado de educação, e lançando ações (Ipos) na bolsa de valores e, de outro lado, reorganizando sua base técnica de trabalho, de forma a intensificar a extração de mais-valia da força de trabalho. Em segundo analisou a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia, na modalidade presencial e a distância, cujo resultado apontou que em ambas as modalidades de ensino o trabalho docente tem como base os fundamentos do modo de produção manufatureiro, com acréscimo de aspectos do princípio taylorista/fordista adotados na Indústria moderna, com intensificação da divisão e objetivação do trabalho. Este estudo acenou, ainda, a tendência de aumento do número de alunos matriculados no curso de pedagogia a distância e o decréscimo do número de matrícula no curso de pedagogia presencial e a produção da mercadoria ensino em ambos os cursos.

**Palavras-chave:** Ensino superior privado e monopólio; curso de licenciatura em pedagogia presencial e a distância; organização do trabalho didático e produção de mercadoria ensino.

---

## DISSERTAÇÕES (2012/2)

### AUSÊNCIA DOS PAIS E RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DOS SENTIDOS SUBJETIVOS DE FILHOS DE *DECASSÉGUI*S

**AUTORA:** VALQUIRIA HIRAOKA

**DATA:** 25/05/2012 - Educação (Mestrado) - 164 p - Início: 2010

**ORIENTADOR:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alexandra Ayach Anache- UFMS

**BANCA:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vannuzia Leal Andrade Peres - UCC

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inara Barbosa Leao – UFMS

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osorio - UFMS

**RESUMO:** Neste estudo indagamos sobre os desdobramentos, no que se refere ao rendimento escolar, que podem ocorrer quando os filhos são privados da presença dos pais, realidade esta vivenciada por filhos de *dekasseguis* - brasileiros, a maioria descendente de japoneses, que imigram para o Japão em busca de trabalho. O objetivo desta pesquisa foi investigar os sentidos envolvidos no rendimento escolar de filhos de *dekasseguis* que se encontram separados dos pais. O método utilizado foi o qualitativo, baseado na epistemologia qualitativa, desenvolvido por González Rey para estudo da subjetividade. Assim, enfatizamos a lógica configuracional do campo investigativo para uma análise construtivo-interpretativa advindas do momento empírico, por meio da realização de entrevista semiestruturada na modalidade conversacional, a técnica de complementamento de frases e análise documental. A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Grande, MS, com oito filhos de *dekasseguis* de idades entre 7 e 17 anos todos eles separados dos pais e matriculados em ensino regular público ou privado. Desse conjunto, elegemos para o estudo de caso uma criança de 11 anos do 6º ano do ensino fundamental e um adolescente de 17 anos do terceiro ano do ensino médio. Os resultados permitem a identificação de elementos das diversas configurações subjetivas dos sujeitos que possibilitam o entendimento dos sentidos subjetivos e suas implicações no rendimento escolar. A pesquisa mostra um rendimento escolar satisfatório, mesmo com a ausência dos pais. Verificamos que o vínculo entre os membros da família tem se enfraquecido, especialmente em virtude das condições socioeconômicas do movimento *dekassegui*, do prolongado tempo de separação, da falta de comunicação e o pouco contato entre pais e filhos. Este estudo permite a compreensão de diversos aspectos da subjetividade social e do contexto imigratório da comunidade *dekassegui* – os diferentes sentidos atribuídos à escolarização e como estes se alteram no contexto de vida do Brasil e do Japão; mudança da configuração familiar da nova geração de crianças que são separadas de seus pais – pais jovens, com baixa escolaridade, casamentos miscigênicos, pouco contato com os pais, entre outros. Esses aspectos impactaram a vida dos sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, exigiu deles uma outra organização e dinâmica para o enfrentamento da situação que ora se encontravam.

**Palavras-chave:** *Dekassegui*. Rendimento escolar. Ausência dos pais. Relação família e escola. Sentido subjetivo.

---

## **EDUCAÇÃO E SINDICALISMO: A FETEMS E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1980-2010)**

**AUTORA:** JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL

**DATA:** 29/08/2012 - Educação (Mestrado) - 175 p - Início: 2010

**ORIENTADOR:** Profª Drª Margarita Victoria Rodríguez - UFMS

**BANCA:** Profª Drª Sílvia Helena Andrade de Brito - UFMS

Profª Drª Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

**RESUMO:** Este trabalho está inserido no Projeto de Pesquisa: Ação sindical docente e investimento em educação: análise comparada de municípios nas regiões da Grande Dourados/MS, Campo Grande/MS e Região Metropolitana de Curitiba/PR, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz. Trata-se de uma pesquisa composta por outras instituições de ensino superior, entre elas a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio da coordenação da Prof. Drª Maria Dilneia Espindola Fernandez, da linha História, Políticas e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU/UFMS). Deste modo, esta pesquisa tem como objeto de análise o processo de implantação e implementação do Plano de Cargos e Carreiras docente, especificamente entre os anos de 1980 a 2010. Para isso, foram realizadas análises em fontes documentais produzidas no âmbito do executivo federal e estadual, em fontes bibliográficas acerca do contexto histórico no qual tais legislações foram produzidas e em produção científica relacionada ao tema, levantamento de dados em atas de assembleias gerais da FETEMS, assim como entrevistas com representantes da entidade para melhor apreensão do objeto de estudo. Objetivou-se nessa pesquisa desvelar quais relações foram estabelecidas entre as políticas de valorização do Magistério locais e nacionais no contexto do Estado na fase do capitalismo financeiro e suas possíveis contradições, perspectivas e possibilidades. Compreendeu-se que os fundos de manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como as políticas de valorização do magistério implementadas pelo Governo Federal, constituíram-se em instrumentos legislativos que acarretaram, efetivamente, transformações nas políticas de valorização e regulamentação da profissão docente no Estado de Mato Grosso do Sul e em marcos regulatórios decisivos para a atuação dos sindicatos, ao ponto de modificar o perfil da luta sindical docente nos processos reivindicatórios.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Plano de Cargos e Carreiras. Salário Docente. Organização Sindical. FETEMS.

---

## EDUCAÇÃO E SINDICALISMO: A FETEM E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1980-2010)

**AUTORA:** KÁTIA KARINE DUARTE DA SILVA

**DATA:**01/10/2012 - Educação (Mestrado) - 169 p - Início: 2010

**ORIENTADOR:**Profª Drª Sílvia Helena Andrade de Brito - UFMS

**BANCA:**Profª Drª Nise Maria Tavares Jinkings - UFSC

Profª Drª Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

**RESUMO:** A presente pesquisa, desenvolvida no interior da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCHS/UFMS, tem como objeto a disciplina Sociologia, considerando as políticas educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul (MS), voltadas para o ensino médio. Busca-se compreender, dessa forma, como ocorreu o processo de inserção da referida disciplina, entre os anos de 1999 e 2010, em duas propostas distintas de governo: a primeira se refere ao projeto político-educacional do Partido dos Trabalhadores (PT) *Escola Guaicuru – Vivendo uma Nova Lição* (1999-2006) e a segunda se refere à proposta do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), *Educação para o Sucesso* (2007-2010). Para isto, foram realizadas análises em fontes documentais produzidas no âmbito do poder executivo estadual e federal, objetivando desvelar qual o diálogo estabelecido entre as reformas educacionais locais e nacionais no contexto do Estado neoliberal, suas possíveis contradições, retrocessos e avanços. O embasamento teórico para a análise e apreensão do objeto se desenvolve a partir do esforço metodológico que consiste em apreender os fundamentos históricos da sociedade capitalista a partir da perspectiva de luta de classes e de apreensão de suas contradições, ou seja, da Ciência da História (Marx). As políticas neoliberais de educação implantadas a partir da década de 1990, orientadas por organismos internacionais, fomentaram reformas para o ensino médio, considerando essa etapa como fundamental para a aquisição da “cidadania”, nos moldes de um Estado educador e voltado para a preparação para o mundo do trabalho, na perspectiva mercadológica. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, se intensificaram os debates, já iniciados na abertura política da década de 1980, sobre a reinserção da Sociologia no ensino médio. Naquele contexto, o governo federal, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, vetou a inclusão da disciplina. Em Mato Grosso do Sul, contudo, com a ascensão do PT, em 1999, a disciplina Sociologia encontrou terreno fértil para sua inclusão no currículo escolar. Posteriormente, com a mudança de governo, na política educacional do PMDB, verificam-se retrocessos e perdas para a Sociologia, tanto em termos de currículo quanto em termos de sua operacionalização no ensino médio.

**Palavras-chave:** Sociologia; Ensino médio; Política educacional/MS.

---

## ENTRE O TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E AS REAIS NECESSIDADES DA ESCOLA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

**AUTORA:**JULIANA CHIOCA IPOLITO

**DATA:**19/10/2012 - Educação (Mestrado) - 204 p - Início: 2010

**ORIENTADOR:**Profª Drª Inara Barbosa Leao – UFMS

**BANCA:**Profª Drª Alexandra Ayach Anache - UFMS

Profª Drª Cecília Pescatore Alves – PUC/SP

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objeto de estudo o trabalho realizado pelos psicólogos na escola. Para tanto, nosso *locus* de investigação foi uma escola de tempo integral de uma capital brasileira, por ser uma das duas únicas escolas municipais que ofereciam o serviço de psicologia educacional no município, com duas psicólogas exclusivas para a escola. Nosso objetivo com esta pesquisa foi desvelar qual a função do trabalho do psicólogo na instituição educacional. Além disso, verificamos quais as possibilidades de contribuição deste profissional, considerando a organização do trabalho educativo nas instituições escolares. Nossa hipótese, de que a desconexão entre o que é realizado pelos psicólogos e o que é solicitado deles pelos profissionais de educação, apontadas pela bibliografia consultada, é também resultado do processo de organização do trabalho educacional no interior das escolas, foi confirmada. Assim, a pesquisa, que foi realizada em uma escola municipal de tempo integral de uma capital brasileira, se dividiu em duas fases: a primeira, de pesquisa bibliográfica: a) acerca da relação entre infra-estrutura e superestrutura no Brasil, para conhecermos o contexto sócio-histórico do trabalho dos psicólogos escolares, que determina a forma como o executam; b) acerca da desenvolvimento histórico da relação entre

infraestrutura do país, educação e psicologia, com a finalidade de compreender as determinações históricas e sociais que fazem com que a atuação do psicólogo na escola se configure tal qual se apresenta na atualidade. A segunda etapa consistiu em uma análise do conteúdo dos discursos de professores e psicólogas apreendidas através de grupo focal com os primeiros e entrevista individual com as segundas. A partir disso e embasadas na teoria psicológica sóciohistórica, realizamos uma análise que nos levou a compreender o que faz com que as práticas dos psicólogos escolares ainda estejam tão vinculadas ao modelo clínico, que tem suas bases na medicina. Por um lado a história nos revela de onde provém determinadas concepções cristalizadas. Por outro lado, a análise do modo de produção, de sua ideologia e de como determina a forma de organização do trabalho educacional esclarece a utilidade dessas práticas que visam à manutenção do *status quo*, explicando a má qualidade da educação relegada à classe trabalhadora através de transtornos psiquiátricos e déficits cognitivos.

**Palavras-chave:** Educação. Trabalho. Psicologia Educacional.

---

## **O PROGRAMA “ALFA E BETO”: ALFABETIZAÇÃO PELO MÉTODO METAFÔNICO, SUA METODOLOGIA E UMA EXPERIÊNCIA EM MATO GROSSO DO SUL**

**AUTORA:** REGINA MAGNA RANGEL MARTINS

**DATA:**23/11/2012 - Educação (Mestrado) - 145 p - Início: 2009

**ORIENTADOR:**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucrécia Stringheta Mello - UFMS

**BANCA:**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Regina Maluf – PUC/SP

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jucimara Rojas – UFMS

**RESUMO:** Nesse trabalho apresento o Programa de Alfabetização Alfa e Beto, sua metodologia, o papel do professor alfabetizador e da coordenação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, com enfoque para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metalinguísticas. Procura-se pela pesquisa empírica apresentar o programa no estado de Mato Grosso do Sul. Demonstra-se, via pesquisa qualitativa, as ações coordenadas do professor alfabetizador, do coordenador de área e coordenador pedagógico no processo de ensino aprendizagem, sendo objeto de estudo as competências da alfabetização, sua aquisição e importância no processo cognitivo da leitura e escrita, nas turmas dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>o</sup> anos do ensino fundamental, o trabalho do professor alfabetizador nesse processo e o acompanhamento e saberes da coordenação de área em Língua Portuguesa e Coordenação Pedagógica. A temática da Alfabetização Infantil no Brasil é o grande desafio para os sistemas de ensino nos estados e municípios e discutimos seu enfrentamento com as propostas da Ciência Cognitiva da Leitura.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Programa “Alfa e Beto”; Método Fônico; Professor Alfabetizador; Coordenação Pedagógica.

---

## **O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM AUTISMO**

**AUTORA:** MIRTES DOS SANTOS JESUINO

**DATA:**26/11/2012 - Educação (Mestrado) - 128 p - Início: 2010

**ORIENTADOR:**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS

**BANCA:**Prof Dr Eduardo José Manzini - UNESP

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sonia da Cunha Urt – UFMS

**RESUMO:** A temática inclusão escolar da criança com autismo é bastante diversa. A complexidade do assunto e a falta de modelos de práticas inclusivas envolvendo estes alunos nos conduziram à pesquisa. O presente estudo objetiva compreender como está se configurando a prática da mediação pedagógica no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais ao aluno com autismo, com embasamento na relação aluno/professor/aprendizagem. O fio condutor desta pesquisa foi a matriz epistemológica histórico cultural, postulada por Vigotski, com *lôcus* de pesquisa em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Este documento é composto por encaminhamentos teórico-metodológicos, descrição e análise dos dados coletados e considerações acerca dos resultados obtidos. Os resultados alcançados sugerem que o processo dialógico e de mediação pedagógica vivenciados no atendimento educacional especia-

lizado em sala de recursos multifuncionais contribuem para o desenvolvimento global do aluno com autismo, não se constituindo, porém, suficiente para a efetivação do processo de inclusão desse aluno, que necessita o envolvimento de outros serviços de apoio como professor auxiliar no ensino comum, assistente de inclusão escolar, fonoaudiólogo e outros.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado, Mediação, Autismo

---

## **PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PNEGEB): A GESTÃO NA FORMAÇÃO DE GESTORES NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

**AUTORA:** NEIVA BLÓS

**DATA:** 27/11/2012 - Educação (Mestrado) - 198 p - Início: 2010

**ORIENTADOR:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucrécia Stringheta Mello - UFMS

**BANCA:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Graziela Zambão Abdian Maia - UNESP

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jucimara Rojas – UFMS

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS

**RESUMO:** Esta investigação tem como objetivo compreender como se constitui a identidade do coordenador/supervisor pedagógico no interior do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Para atingir esse propósito, direcionamos o percurso investigativo seguindo objetivos mais específicos: delinear o histórico sobre o profissional coordenador/supervisor pedagógico, apontando os antecedentes da criação deste “especialista” da educação; traçar a trajetória da função de coordenador/supervisor pedagógico, quais suas denominações, suas variantes e sua posição na escala hierárquica do Colégio1; identificar o perfil do coordenador pedagógico que trabalha com o apoio pedagógico do CMCG e identificar práticas desenvolvidas no âmbito da SEPPE, verificando se elas são permeadas pelo viés interdisciplinar. A pesquisa foi motivada por questões ligadas à prática do apoio pedagógico que se desenvolve no CMCG, desde 2007. A indagação central que fomentou a busca foi a seguinte: como se constitui a identidade do coordenador/supervisor pedagógico no interior do CMCG? A partir dessa questão desencadeadora, levantamos algumas possibilidades: o professor coordenador pode construir sua identidade como profissional participativo, reflexivo e crítico apesar da estrutura hierarquizada de seu contexto de trabalho; a formação continuada é um dos elementos fundamentais para a constituição da identidade do profissional; é possível fazer movimentos de ações transformadoras, mesmo num contexto organizacional marcadamente hierárquico. Para compor o quadro teórico sobre o qual a pesquisa se ancorou, valemo-nos do estado do conhecimento sobre a temática e dos pares teóricos que compuseram o construto dessa investigação: Almeida; Placco (2010); Christov (2009); Clementi (2010); Fazenda (1979, 1992,1994, 1997, 2002, 2010); Japiassu (1976); Libâneo (1994, 2009, 2010); Lück (1994); Mello (2004); Nóvoa (1995); Pombo (2005); Saviani (1995); Tardif (2010), entre outros. O percurso metodológico que seguimos foi, em primeiro lugar, a consulta a documentos que regulam o cotidiano do CMCG, seguido do estado da arte referente à coordenação pedagógica, à interdisciplinaridade e à formação continuada. A coleta de dados foi feita por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada; para análise usamos a metodologia da análise de conteúdo, de Bardin (2004). Da atenta análise, depreendemos que: o trabalho dos coordenadores pedagógicos da SEPPE gerou movimentos de discussões sobre questões ligadas a dificuldades escolares, em nível de Colégio; o espaço da SEPPE tornou-se um ambiente de formação contínua, acontecendo entremeada aos fazeres cotidianos dos profissionais, que foram construindo e reconstruindo suas práticas num movimento de ação-reflexão-ação; as ações que se implementaram na Seção, caminharam numa perspectiva crítico-reflexiva e possibilitaram uma apropriação teórica da realidade em questão. Esses movimentos, que se operavam coativamente com base no diálogo, nas discussões e nas trocas de experiências, ocorriam numa perspectiva interdisciplinar, apesar das muitas barreiras, como as dificuldades de ordem curricular, a resistência de profissionais, a incompatibilidade de horários, a cultura e a formação disciplinar dos profissionais. Os professores coordenadores constituíram-se coordenadores dinâmicos, criativos, compromissados, críticos e interdisciplinares.

**Palavras-chave:** Coordenador/Supervisor Pedagógico. Colégio Militar. Interdisciplinaridade. Formação Continuada.

## Crítérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área de educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/es) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS - Caixa Postal 549

Cep 79070-900 - Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br

