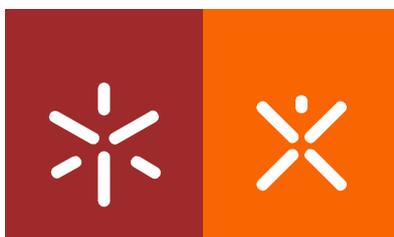


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fernanda Cristina de Freitas Teixeira Magliano

**Um estudo avaliativo do novo dispositivo
de contratação docente no Brasil:
o caso da Prova Nacional de concurso
para o ingresso na carreira docente**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fernanda Cristina de Freitas Teixeira Magliano

**Um estudo avaliativo do novo dispositivo
de contratação docente no Brasil:
o caso da Prova Nacional de concurso
para o ingresso na carreira docente**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva

Julho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Fernanda Cristina de Freitas Teixeira Magliano

Endereço eletrônico: ftmagliano@terra.com.br

Número do Passaporte: SB011276

Título dissertação:

Um estudo avaliativo do novo dispositivo de contratação docente no Brasil: o caso da Prova Nacional de concurso para o ingresso na carreira docente

Orientador:

Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de julho de 2012.

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais e irmãos, que mesmo estando distantes fisicamente se fizeram presentes em cada momento através do carinho demonstrado nos momentos de nossas dúvidas, cansaço e nas preocupações por nossa ausência virtual. Nem mesmo estando separados pelo oceano, nada nos afastará. Amo vocês!

A Deus, pelo dom da vida e pela força sobrenatural que sempre me conduziu e amparou.

Aos pedagogos e à prefeitura, que aceitaram contribuir, à distância, para a conclusão desta pesquisa.

A Dra. Estela Vieira e sua querida família, que com tanto carinho, atenção e cuidados nos receberam e nos integraram à Universidade do Minho e à cidade de Braga.

Aos professores do curso de Mestrado em Avaliação, por todos os conhecimentos compartilhados.

Ao Senhor Doutor Professor Manuel António Ferreira da Silva, por tornar possível a realização desta pesquisa. Obrigada por acreditar em minhas potencialidades, por atender, com tanta disponibilidade e atenção às minhas dúvidas. Por dedicar, fins de semana, à leitura dos meus textos, pelas críticas e sugestões que agregaram qualidade à minha formação profissional e ao resultado final deste trabalho.

Aos meus amigos, que sempre me apoiaram com palavras de carinho e incentivo, mesmo que virtualmente!

Ao meu amigo, amado esposo, Giovanni, que sempre me surpreende com tanto carinho e atenção, proporcionando-me realizar esta especialização. Por todos os momentos de angústia, indecisão, incertezas que foram preenchidos com suas palavras de ânimo e confiança. Pelos longos debates, na madrugada e nas caminhadas no parque, sobre os capítulos do trabalho. Pela colaboração nos domínios da informática e pela leitura crítica do trabalho. Sem você tudo seria mais difícil. Obrigada pela parceria! Amo você!

A minha amada Giovanna, que por vezes me surpreendeu, em sua tenra idade, com a preocupação em não me “atrapalhar” na escrita do trabalho, atentando-se ao som da televisão ou ao ruído das brincadeiras com as bonecas pela casa! Por compreender a minha ausência nas brincadeiras, nos passeios à praia e por toda noite ouvir a pergunta: “mamãe, amanhã seu trabalho termina?” Por ser tão doce e querida, minha admiração por você, filha!

Resumo

Um estudo avaliativo do novo dispositivo de contratação docente no Brasil: o caso da Prova Nacional de concurso para o ingresso na carreira docente

No Brasil, o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 determina que o ingresso dos profissionais às redes públicas de ensino deva se realizar mediante concurso público de provas e títulos. Entretanto, estudos demonstram que muitos professores atuam por meio de contratos temporários e, quando há concursos, permanece a preocupação com a qualidade das provas utilizadas para a seleção. Na busca por soluções, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciou a adoção de um conjunto de medidas voltadas ao fortalecimento da formação do professor e à valorização dos profissionais do magistério, incluindo, neste cenário de transformações, a Portaria Normativa nº 03, de 2 de março de 2011, que instituiu a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante exposição dos principais objetivos da Prova Nacional: qualificar cada vez mais a formação dos educadores, subsidiar as redes públicas de educação na realização de concurso para admissão de docentes e conferir parâmetros de auto-avaliação aos participantes, pareceu-nos interessante contribuir com uma pesquisa que avaliasse, na percepção de candidatos e de uma prefeitura, se o novo modelo refletirá os propósitos enunciados, contribuindo para esclarecer os possíveis efeitos que suscitarão nas instituições de formação, nos candidatos e nos entes federados que aderirem à Prova.

A pesquisa foi realizada com 68 candidatos, alunos recém-formados de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Brasília, e uma prefeitura do estado de Minas Gerais, onde avaliamos, na percepção dos candidatos inquiridos, que a Prova Nacional atenderá à valorização sugerida pelo MEC, nomeadamente aos planos de carreira e salários atraentes, ao aumento das possibilidades de escolha do local de trabalho, bem como à oportunidade de se tornarem professores efetivos de uma rede de ensino, devido à existência de uma única prova aplicada em todo o país e utilizada por diversos estados e municípios. No entanto, percebem que a Prova também servirá para adaptação do currículo das instituições de formação e para a criação de um mercado paralelo de preparação para a Prova. Para a prefeitura, a Prova atenderá ao seu objetivo expresso em lei, a contratação de professores mais qualificados, no entanto, percebem que a Prova poderá servir para a diminuição da autonomia face aos poderes centrais, sobretudo no que se refere à tomada de decisões e ao controle de resultados.

Palavras-chave: Avaliação, pedagogia, política pública e Prova Nacional.

Abstract

An evaluative study of the new hiring teachers' procedures in Brazil: the case of National Contest Exam for admission into the teaching career

According to the Brazilian Federal Constitution of 1988, article 206, item V, the admission of professionals to teaching public networks has to comply with a National Contest Exam procedures. However, studies show that many teachers work under temporary contracts and, when there are contests, there remains a concern related to the quality of the selection evidence. Thus, the Ministry of Education and Culture (MEC) has drawn measures aimed at strengthening the teachers' training and the enhancement of their teaching skills, including, in this scenario of change, the Decree No. 03, March 2, 2011, which has enforced the National Contest Exam for admission into the Teaching Career-Early Childhood and Elementary School Education.

The National Contest Exam seeks to further stimulate teachers' professional skills, channel subsidies to public education networks for the admission of teachers whilst endowing candidates with self-assessment parameters. Thus, it was deemed utterly interesting to assess, in line with the candidates and municipality perceptions, to what extent would the new model reflect the listed purposes, thereby shedding light upon the possible effects that would rise within the training institutions, the candidates and the federal entities willing to join this process, by means of the aforementioned criteria.

The survey includes 68 respondents: students whom have recently finished their undergraduate degree programmes in a higher education institution (IES) Brasilia, and a municipality located in State of Minas Gerais. It evaluates, according to our population's perceptions, as to whether the National Contest Exam mirrors the MEC's suggestions or not, particularly in what regards the career plans, the salaries policy, and the odds of choosing the workplace as well as the opportunity to become effective teachers within the education network, due to the existence of a single Exam. This Exam will also serve to adapt the training institutions curricula, on one hand; on the other, it fosters the appearance of a parallel market aimed at preparing candidates for the exam. Insofar the City Hall is concerned, the Exam shall comply with the objective as established by the law, which is the admission of ever more qualified teachers. Yet, municipal authorities do also realise the exam may constraint their autonomy from the central federal government, especially with regard to the decision-making process and the control of results.

Key-words: Evaluation, pedagogy, public policy and National Contest Exam.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de Abreviaturas e Siglas	xi
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Quadros	xv
Introdução	17
Cenário de Investigação e motivação	17
Objetivos de Investigação.....	18
Estrutura do Trabalho.....	19
1 Avaliação, Políticas Públicas e Estado de Bem-Estar	21
1.1 Avaliação: algumas definições	21
1.2 Finalidades e Períodos da Avaliação	25
1.3 O Estado do Bem-Estar Social	28
1.4 Avaliação de Políticas Públicas	32
2 A educação no Brasil, sua evolução no tempo e os primeiros cursos de pedagogia ..	37
2.1 A educação no Brasil Colônia	37
2.2 Brasil Imperial - Influências da família Real	39
2.3 A Educação na fase de transição do Brasil Império para República	43
2.3.1 Influências da Escola Nova na educação brasileira.....	45
2.4 Ditadura Militar – Novas mudanças no cenário educacional brasileiro	49
2.5 A Nova República e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	50
2.6 A influência da globalização nas reformas da educação brasileira	54
3 Prova Nacional para o Ingresso na Carreira Docente	61
3.1 Objetivos.....	61
3.2 Matriz de Referência da Prova Nacional	62
3.2.1 Histórico de elaboração.....	62
3.2.2 Processo de Construção.....	63
3.2.3 A Proposta de Matriz de Referência	66
4 Enquadramento metodológico	69
4.1 Metodologia	69
4.2 Definição da Amostra	71
4.3 Instrumento de recolha de dados	71
4.3.1 Questionário para os candidatos: estrutura e objetivos.....	73
4.3.2 Questionário para a prefeitura: estruturas e objetivos.....	75
4.4 Cronologia do trabalho de campo	76
5 O Estudo Empírico	77
5.1 Análise e discussão dos dados: a percepção dos candidatos.....	77
5.2 Percepção da Secretaria de Educação: interpretação dos dados	88
Conclusão	91
Limitações do Estudo	98
Contribuições do estudo	98
Investigação Futura	99
Referências bibliográficas	101
Legislações consultadas	105
Apêndice 1	107
Apêndice 2	113

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAED	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
HEM	Habilitação Específica de 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º grau
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão
SASE	Secretarias de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Sexo dos inquiridos	77
Gráfico 2 - Idade dos inquiridos.....	78
Gráfico 3 - Experiência profissional docente.....	79
Gráfico 4 - Conhecimento prévio sobre a prova.....	79
Gráfico 5 - Distinção entre candidatos	80
Gráfico 6 - Ampliação das chances de contratação	81
Gráfico 7 - Avaliação das escolas de formação inicial.....	81
Gráfico 8 - Utilização de outros mecanismos para contratação.....	82
Gráfico 9 - Adequação dos currículos	82
Gráfico 10 - Aceitação para a mudança do currículo	83
Gráfico 11 - Criação de cursinhos preparatórios	83
Gráfico 12 - Eficiência da instituição de ensino	84
Gráfico 13 - Ineficiência da instituição de ensino	84
Gráfico 14 - Prova como instrumento de controle	85
Gráfico 15 - Melhorias para a carreira docente	85
Gráfico 16 - Segurança para atuar na carreira	86
Gráfico 17 - Utilização dos resultados da prova para obtenção de emprego.....	86
Gráfico 18 - Equidade entre os candidatos	87

Índice de Quadros

Quadro 1- Objetivos do questionário para os candidatos	73
Quadro 2- Objetivos do questionário para as prefeituras	75
Quadro 3- Estatística descritiva para os itens de 5 a 18.....	80
Quadro 4 - Variação de respostas em função do conhecimento prévio sobre a prova nacional.....	88
Quadro 5 - Variação de respostas em função da experiência profissional docente	88

Introdução

Cenário de Investigação e motivação

No Brasil, o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 determina que o ingresso dos profissionais às redes públicas de ensino deva se realizar mediante concurso público de provas e títulos. Contudo, pesquisa coordenada nos anos de 2007 e 2008, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstra que, dentre aqueles que lecionam nos anos finais do ensino fundamental da rede pública brasileira, 25% atuam por meio de contratos temporários¹. A pesquisa revela ainda que, mesmo quando os concursos são realizados, permanece a preocupação com a qualidade das provas utilizadas para a seleção.

Consta ainda em documento emitido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)² que, em 2009, a Fundação Carlos Chagas, através de um estudo realizado, divulga que as provas para os candidatos a lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental cobram principalmente conhecimentos ligados à legislação e à estrutura de funcionamento dos sistemas educacionais e, quando abordavam conteúdos teóricos, o faziam de modo superficial.

Para solucionar tais problemas, o MEC iniciou a adoção de um conjunto de medidas voltadas ao fortalecimento da formação do professor e à valorização dos profissionais do magistério.

Neste cenário de transformações, a Portaria Normativa nº 03, de 2 de março de 2011, instituiu a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como principais objetivos “qualificar cada vez mais a formação dos educadores, subsidiar as redes públicas de educação na realização de concurso para admissão de docentes e conferir parâmetros de auto-avaliação aos participantes.”

Na Matriz³ de Referência da Prova Nacional o Ministério da Educação afirma que espera alcançar com esta iniciativa a promoção da melhoria dos processos de contratação de docentes e também espera que as secretarias de educação, em especial secretarias de municípios de menor porte, passem a contratar, com maior regularidade, professores para cargos permanentes.

Ainda quanto à Matriz de Referência, objetivando ações de melhoria para os candidatos, a existência de uma única prova aplicada em todo o país e utilizada por diversos estados e municípios

¹ O Brasil é participante da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), coordenada internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em âmbito nacional, essa pesquisa é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Ver <http://portal.inep.gov.br/web/talis/historico-e-resultados>, acesso em setembro de 2011.

² Consultar em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16402, acesso em setembro de 2011.

³ Consultar em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16402, acesso em setembro de 2011.

aumentará significativamente suas possibilidades de escolha do local de trabalho, bem como a oportunidade de se tornarem professores efetivos de uma rede de ensino.

Tomando como referência o conhecimento de senso comum, a avaliação poder ser considerada como uma atividade inserida em permanência no nosso cotidiano. Mas, a avaliação que nos interessa aqui estudar é aquela que emerge a partir de uma política nacionalmente gerada e executada e que tem vindo a aumentar um crescente protagonismo nas últimas décadas. De acordo com Silva (2000, p. 92), “este interesse pela avaliação não pode ser considerado como homogêneo, variando a sua orientação e respectivas funções de acordo com os contextos considerados, com os objectos sobre os quais incide e com os objectivos que pretende alcançar, ou seja, as consequências que origina”. Com base na afirmação acima e ao sermos surpreendidos por este novo instrumento de seleção que, segundo o MEC, estaria sendo amplamente divulgado e discutido pela sociedade, traçamos o objetivo principal e os objetivos específicos para a execução deste trabalho.

Objetivos de Investigação

Mediante os propósitos da Prova Nacional, citados no tópico anterior, enunciamos o objetivo fundamental desta investigação:

- Avaliar as percepções de candidatos à profissão docente e as percepções de uma Secretaria de Educação face à introdução da Prova Nacional no Brasil.

O atendimento do objetivo desta avaliação servirá para esclarecer os possíveis efeitos que suscitarão para as instituições de formação, para os candidatos e para os entes federados que aderirem à Prova, no atual cenário histórico brasileiro, procurando analisar se os efeitos refletirão os seus propósitos explicitados.

Para a consecução do objetivo geral do presente estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os principais objetivos da Prova Nacional;
- Conhecer o posicionamento de setores e entidades da educação acerca do novo dispositivo de contratação;
- Analisar os impactos que a Prova Nacional causará à formação docente; e
- Caracterizar as expectativas dos candidatos ao ingresso na carreira docente, mediante a proposta do novo dispositivo de contratação.

Estrutura do Trabalho

Este trabalho acadêmico desenvolve-se ao longo de cinco capítulos, onde estarão estabelecidos os conteúdos considerados importantes e úteis ao objetivo pretendido pela pesquisa.

Na Introdução é apresentado o cenário de investigação, demonstrando alguns pontos do contexto brasileiro que conduziram o MEC a estabelecer a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco da presente pesquisa. Em seguida, são expostos os objetivos do estudo e a estrutura do trabalho.

O Capítulo 1 discute a avaliação e modos de a conceitualizar, sua finalidade e sua classificação em períodos. Para melhor compreensão do processo avaliativo, pretendido pela Prova Nacional no Brasil, este Capítulo apresenta as diferentes funções que a avaliação pode assumir e desempenhar. Considerou-se que o estudo e a apresentação das informações sobre avaliação contribuem para a formação da base conceitual necessária ao desenvolvimento da pesquisa.

O Capítulo ainda trata de conceitos relacionados às políticas públicas, visto que as mesmas representam a forma de o Estado atuar no desempenho de suas funções e no alcance de suas metas. Considerando os objetivos pretendidos pelo Ministério, ao instituir a Prova Nacional, percebe-se o interesse do Estado em utilizá-la como mais um mecanismo de avaliação dos cursos de formação de professores, conforme Ata de Audiência entre o Ministro da Educação e os representantes das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação⁴. Assim, se avaliar a Educação é um interesse do Estado e este age por políticas públicas, compreender o significado das políticas, nomeadamente as políticas públicas educacionais no Brasil, será útil para um melhor entendimento das ações do Estado ao instituir a referida Prova Nacional.

No Capítulo 2 apresenta-se o contexto histórico em que se desenvolveu o sistema educacional no Brasil, fornecendo uma visão ampla dos diferentes momentos em que o Estado atuou, direta ou indiretamente, sobre as bases da educação. Este capítulo apresenta uma abordagem sobre o contexto brasileiro, a fim de evitar pressupostos superficiais sobre o atual cenário da educação no Brasil. Considerou-se útil e interessante apresentar uma perspectiva histórica sobre a educação no país, sua evolução, a implementação dos cursos de pedagogia e a instituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ano de 1996, ocorrida em um

⁴ Consultar Ata de Audiência entre o Ministro da Educação e os representantes das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação, pág.3, disponível em <http://anfope.spaceblog.com.br/842363/Ata-de-Audiencia-entre-o-Ministro-da-Educacao-e-os-representantes-das-Entidades/>. Acesso em 08/05/2012.

período marcado por grandes mudanças no setor educativo do país, culminando com a instituição da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.

O Capítulo 3 apresenta um estudo sobre a Prova Nacional, destacando os seus objetivos, a elaboração e a construção da Proposta da Matriz de Referência.

O Capítulo 4 trata da metodologia utilizada na investigação, apresentando o instrumento de coleta de dados e a amostra definida para a pesquisa e a forma de tratamento dos dados obtidos pelo trabalho de campo.

O Capítulo 5 apresenta a análise e discussão dos dados quanto à percepção dos candidatos, assim como a interpretação dos dados referentes a uma Secretaria de Educação Municipal.

Nas conclusões apresentamos o resultado do estudo empírico, expondo as análises obtidas e as conclusões realizadas, face ao objetivo inicialmente proposto, incluindo, ainda, as principais limitações e contribuições do trabalho.

1 Avaliação, Políticas Públicas e Estado de Bem-Estar

1.1 Avaliação: algumas definições

Recorremos, para abertura das várias definições encontradas na literatura, a um texto citado por Ristoff (2002) de Michael Patton⁵ (1997), onde é descrito, de forma literária, o “nascimento” da avaliação.

No princípio Deus criou os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse:
- Vejam só como é bom o que fiz!
E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.
No sétimo dia Deus descansou. Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou:
- Senhor, como sabe se o que criou é *bom*? Quais são os seus critérios? Em que dados baseia o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está envolvido demais em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?
Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:
- Lúcifer, vá para o inferno (Patton, 1997, citado por Ristoff, 2002, p. 120)!

Pacheco (2001, p. 128) nos diz que a “avaliação é um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões”.

Para Sobrinho (2003, p. 13), “a avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal”. Incorporada ao cotidiano dos professores e alunos é “considerada um patrimônio das instituições educativas”. Contudo, a avaliação não está delimitada ao espaço de uma sala de aula, está no centro do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade, pois não é utilizada como um mero instrumento da educação, mas também de políticas. “Chega a ser uma questão de Estado, tamanha é sua centralidade nas reformas” (Sobrinho, 2002, p. 14).

Sobrinho (2002) refere que a avaliação, por se tratar de um assunto social, deve ser entendida em seu funcionamento sócio-histórico:

Para compreendê-la de modo mais completo e em seu conjunto, é necessário estudar as diversas dimensões e os diferentes sentidos que a constituem historicamente e que podem variar em muitos aspectos de um país a outro e de acordo com as culturas e os contextos nos diferentes momentos. É importante compreender – a lista não é exaustiva – as condições de sua emergência nos distintos períodos históricos, interpretar os diversos sentidos que ela vai

⁵ Patton, Michael Quinn. Utilization - Focused Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

adquirindo nos distintos contextos, suas funções variáveis, os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares e universitárias, as tendências e perspectivas do ensino e da pesquisa, as políticas educacionais ligadas aos interesses dos governos e da economia, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, as instâncias administrativas e legislativas, os sistemas de premiação e de financiamento, os grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e às instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores da área consagrados (Sobrinho, 2002, p. 16).

Segundo este mesmo autor (2002, p. 13), a avaliação produz mudanças e estas mudanças, “desejadas pelos seus promotores, nem sempre os efeitos são bem recebidos por todos os concernidos.” Ressalta ainda que há uma relação complexa e não mecânica entre a epistemologia, a ética, a metodologia e os efeitos nas avaliações.

Fernandes (2010, p. 18) também defende a avaliação como sendo uma prática social que pode contribuir para “caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza”. Para o autor a avaliação é “um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (...)” e por assumir esta posição perante a sociedade, “toda ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral.”

Recorremos também à definição de Hadji (1994, p. 31), que nos diz que avaliação é “o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.). Para se formular este juízo de valor o autor propõe que haja “um confronto entre duas séries de dados”, o objeto real, concreto que será avaliado e o ideal “que diz respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto” e referido àquilo que é o objeto real, o que será avaliado, e de referente o parâmetro desejado, o que seria ideal ou o esperado.

Para Sacristán (1998) a avaliação possui uma grande gama de significados devido às várias formas de a conceber. Destaca ainda que na concepção pedagógica e metodológica adota um significado mais amplo, no entanto, aproxima-a do conceito adotado pela linguagem cotidiana, onde

avaliar assume os conceitos de estimar, calcular, taxar, valorizar apreciar ou atribuir o valor a alguma coisa:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um/a aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de matérias, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (Sacristán,1998, p. 298).

Porém, para Stake (2006, p. 38), “a avaliação não é um processo de tomada de decisões que possa ser racionalizada mediante a aplicação de melhorias tecnológicas. É uma atividade humana, uma interação social que requer um juízo político e moral”. O autor ressalta ainda que a avaliação é constituinte de determinação de méritos e de defeitos, podendo assumir outras funções, porém a essencial é a de estabelecer o mérito de algo.

Sobrinho (2003, p. 19), citando Ralph Tyler, considerado o fundador da avaliação de currículo e “pai” da avaliação educativa, entende que a avaliação é o processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são ou não alcançados, sendo “um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados”, ou seja, citando Alves e Machado (2003, p. 83), “a avaliação acaba por assumir uma função de controlo de uma racionalidade burocrática e de uma concepção determinista da acção humana”, assumindo, portanto, “uma lógica de conformidade normativa e prescritiva”.

Para De Ketele e Roegiers (1999, p. 84), citando De Ketele (1989) referenciam que em “termos mais operacionais” avaliar significa “recolher um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis; examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objectivos fixados à partida ou ajustados no decurso do processo, tendo em vista tomar uma decisão”.

Stufflebeam e Shinkfield (1989, p. 19) tentam encontrar um conceito final de avaliação, realçando que há várias respostas, umas com ténues diferenças e algumas outras com diferenças consideráveis. Portanto, os autores adotam o conceito do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*⁶, que diz o seguinte: “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la

⁶ O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* elaborou “Critérios gerais para guiar avaliações de programas e projetos na sua dimensão mais ampla. Estes critérios, indicados por doze organizações envolvidas e preocupadas com a avaliação educacional, após cerca de quatro anos de trabalho, envolvendo aproximadamente duzentas pessoas, somam um elenco de trinta proposições que se agrupam em quatro categorias, quais sejam: utilidade, viabilidade, exatidão e ética” (Firme, 1994, p.6). Consultar: Recensão das obras “The program evaluation standards”; “The

valia o el mérito de um objeto”⁷. Contudo, há vários autores que não comungam da definição acima descrita, pois o foco na valorização conduz a interpretações subjetivas que sempre envolverá um julgamento.

Ala-Harja e Helgason⁸ (2000, p. 7), assim como Sacristán (1998) e Stufflebeam e Shinkfield (1989), confirmam que “não há consenso quanto ao que seja avaliação, pois admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias”. Os autores justificam a afirmativa explicando que isso ocorre pelo envolvimento de muitas disciplinas (economia, formulação de políticas e procedimentos administrativos, estatística, sociologia, psicologia etc.), instituições e executores, além da gama de questões, necessidades e clientes que são abrangidos pelo universo das avaliações.

Thoenig (1999, p. 2)⁹ declara que, apesar da variedade de formas, a avaliação pode ser caracterizada como uma atividade dedicada à produção e à análise de informações relevantes e pertinentes a respeito da relação entre os atos públicos, seus resultados e impactos.

There is little likelihood that evaluation will be adopted for its own sake, for it is not an end, but a means to an end. It will only be credible and acceptable if it meets three conditions: it must be sponsored by individuals and groups that are recognised as having practical experience with evaluation as well as direct access to policy-makers, or even a policy-making role in the reform (both before and after its implementation); it must be based on a need or concrete problem that policy-makers face and from which they will derive value added at their level; and it must be well-timed in relation to reform (Thoenig, 1999, p. 5)¹⁰.

Luckesi (1996) defende o conceito de avaliação como uma forma de ajuizar a qualidade do objeto avaliado através de uma tomada de posição para aceitá-lo ou para transformá-lo. Para que se possa chegar a tais resultados, o autor preconiza que é necessário identificar qual o ideal estabelecido, para desta forma proceder a um julgamento feito em caracteres relevantes da realidade esperada.

student evaluation standards"&"The personnel evaluation standards", do Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation [1994,2003,2009]. Sisifo. Revista de Ciências da Educação,09. Em <http://sisifo.fpce.ul.pt> , pp. 115-118. Rodrigues, P. (2009).

⁷ Possível tradução: a avaliação é o juízo sistemático do valor ou do mérito de um objeto.

⁸ Edições originais em inglês e francês publicadas sob os títulos *Improving Evaluation Practices. Best Practice Guidelines for Evaluation and Background Paper e Vers de Meilleurs Pratiques de l'Évaluation. Guide des Meilleurs Pratiques à Suivre pour l'Évaluation et Document de Référence* (Copyright OECD, 1999).

⁹ Artigo apresentado no simpósio “*Government of the Future: Getting from Here to There*”, promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em Paris, nos dias 14 e 15 de setembro 1999. Publicado pela OCDE em inglês *Evaluation as usable knowledge for public management reforms* e *L'évaluation*. Disponível em [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=PUMA/SGF\(99\)6&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=PUMA/SGF(99)6&docLanguage=En), consultado em 20/01/2012.

¹⁰ Possível tradução para o trecho citado: Existem poucas possibilidades de que a avaliação será adotada por si mesma, pois ela não é um fim, mas um meio para um fim. Ela somente terá credibilidade e será aceita se atender a três condições: deverá ser conduzida por indivíduos e grupos que são reconhecidos como tendo experiência prática em avaliação, bem como acesso direto aos formuladores de políticas, ou até mesmo um papel de elaboração de políticas na reforma (tanto antes como depois da sua implementação); estar baseada em uma necessidade ou problema concreto que os formuladores de políticas enfrentam e do qual eles obterão valor adicionado ao seu nível; e acontecer em tempo oportuno com relação à reforma.

Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.(...)

Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de “não diferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado(...) (Luckesi, 1996, p. 33).

Nos domínios da avaliação educacional, segundo Lüdke (2002, p. 90), os Estados Unidos foi um dos países que mais investiu no desenvolvimento da Avaliação como disciplina. Sendo reconhecido que nas décadas de 50, 60 e 70 houve grande formação de pesquisadores dedicados aos estudos da avaliação educacional, representando uma espécie de elite dentro daquela comunidade. A formação dos pesquisadores à época era caracterizada por uma sólida base em estatística, em métodos de análise quantitativos e na técnica da experimentação.

A autora destaca ainda alguns grandes nomes da área em avaliação, como os de J. Popham, D. Stufflebean, R. Tyler, R. Magger, B. Bloom, M. Scriven, E. House, E. Eisner, E. Guba, R. Stake, L. Shulman e L. J. Cronbach, sendo este último “muito conhecido pelo rigor de suas análises quantitativas sofisticadas, mas chegando, ao final dos anos 70, ao reconhecimento das limitações dessas análises para o trato dos fenômenos educacionais, sob o ponto de vista avaliativo.”

Para Ala-Harja e Helgason (2000, p. 10) uma das principais metas da avaliação é a melhoria do processo de tomada de decisão.

O objetivo da avaliação não é buscar a verdade absoluta, mas oferecer entendimento e uma visão justificada dos programas de implementação de políticas. A avaliação não substitui o processo de tomada de decisão política, mas permite que as decisões sejam tomadas de maneira mais consciente. Gerenciar normalmente implica um ciclo de planejamento/preparação, dotação orçamentária, implementação e avaliação. A avaliação é o elo que fecha o círculo e completa o circuito de *feedback*. Uma política ou programa que tenham sido avaliados podem ser melhorados, expandidos ou substituídos.

As principais metas da avaliação podem ser caracterizadas como sendo a melhoria do processo de tomada de decisão, a alocação apropriada de recursos e a responsabilidade.

1.2 Finalidades e Períodos da Avaliação

Sobrinho (2003, p. 14) destaca que as mudanças no campo conceitual da avaliação estão intrinsecamente ligadas às transformações nos “fenômenos sociais”, principalmente àqueles

relacionadas com as possibilidades e necessidades de escolha. Avaliar, neste sentido, segundo o autor, “é um ato estreitamente ligado a escolher e optar”.

Para este autor, tais procedimentos avaliativos, que visam atender a uma dimensão social, já existem desde a China antiga, há longínquos dois mil anos, onde já se faziam exames para selecionar o preenchimento de vagas para o serviço público. Também na Grécia utilizavam a docimasia, que era uma verificação das aptidões morais para os que vislumbravam ocupar uma função pública.

Vale evidenciar, citando Sobrinho (2003, p. 15), que “é interessante desde logo observar que esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público”, trazendo consigo o embrião do que se tornou na atualidade os grandiosos concursos públicos.

Assim como Sobrinho (2003), Barbier (1985) nos diz que com o advento da modernização, o setor industrial sentiu a necessidade em utilizar a avaliação para averiguar os resultados das ações de formação e de capacitação no que dizia respeito à seleção ou à classificação dos trabalhadores.

Paradoxalmente, não foi no mundo das instituições de formação, mas no mundo industrial, que surgiram pela primeira vez problemas de avaliação das ações de formação: os primeiros lugares de exercício das práticas de avaliação dos resultados da formação foram empresas americanas suficientemente importantes para poderem recorrer aos serviços especializados de psicólogos ou de investigadores (Barbier, 1985, p. 49).

Sobrinho (2003, p. 15) refere ainda que, apesar de outros setores utilizarem a avaliação, é na educação que a avaliação encontra seu “lugar privilegiado”, não somente como práticas pedagógicas que reafirmavam suas características mais marcantes como a regulação, seleção e hierarquização, mas também como campo de estudo.

Apesar de a avaliação ser utilizada de forma mais sistemática nos finais do século XIX, de forma organizada e com os objetivos de medir e classificar, foi somente há cerca de aproximadamente 50 anos que ela atingia a complexidade e alcance que hoje reconhecemos, tratando-se, portanto, de uma disciplina relativamente nova.

Portanto, citando Sobrinho (2003, p. 16), “como ocorre com qualquer outro fenômeno histórico, nem sempre é possível fixar datas exatas para caracterizar as configurações que a avaliação vai adquirindo na dinâmica da vida social em que se insere”. Segundo o autor, “o que podemos fazer é dar uma idéia aproximada das tendências ou das marcas mais importantes que vão se sucedendo, em distintos momentos, o que certamente resulta de um exercício de interpretação e de seleção”.

De Ketele e Roegiers (1999, p. 45) destacam cinco autores que contribuíram para a problemática da avaliação e seus respectivos modelos: Tyler e o “modelo de avaliação essencialmente centrado em objectivos”, onde a avaliação é o confronto “entre os desempenhos observados e os objectivos fixados à partida”. Stufflebeam e o “modelo da avaliação baseado na decisão em situação (...) Para ele, o objectivo da avaliação não é provar seja o que for, mas melhorar, isto é, tomar decisões adequadas (...)” baseado em uma “avaliação de contexto, avaliação dos inputs, avaliação do processo e avaliação do produto”. Scriven contribui para a distinção entre avaliação aditiva e formativa, contudo, o seu modelo de avaliação é “centrado no consumidor”. Stake desenvolve um modelo de avaliação “dos *curricula* que tem em conta os contributos considerados positivos dos três modelos precedentes, completando-os ou tentando ultrapassar os seus limites” e, por fim, Cardinet, que “alarga a problemática da avaliação, precisando as suas diferentes funções, construindo para cada uma delas um sistema adequado de recolha de informação e propondo instrumentos de regulação adaptados”.

Stufflebeam e Shinkfield, citados por Sobrinho (2003), apontam cinco períodos da avaliação, mas a grande maioria de outros autores assumem que a avaliação deve ser caracterizada por quatro períodos, desconsiderando o período próximo aos anos de 1950, designada por “fase da inocência”.

A seguir faremos uma abordagem das principais características dos quatro períodos da avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1989) e Sobrinho (2003).

O primeiro período da avaliação, conhecido como pré-Tyler, compreende os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. É centrado na elaboração e aplicação de testes. Nesse período, avaliação se confunde com medida e se insere no campo da psicologia, segundo Guba e Lincoln (1989, p. 26). Com essa prática de mensuração, a universidade de Columbia aplicava provas de capacidades mentais e físicas para classificar e selecionar os candidatos a alunos daquela instituição.

O segundo período da avaliação, marcado pelo surgimento, em 1934, da expressão avaliação educacional, teve em Ralph Tyler seu maior expoente. Para Tyler deveria haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. Nessa concepção, a avaliação serve como um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo. A avaliação passou a ser, então, a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos.

O terceiro período, compreendido entre 1950 e 1980, incluirá o julgamento de mérito ou de valor às questões da avaliação. Segundo Sobrinho (2003) são marcantes as contribuições introduzidas na década de 1960 por Cronbach e Scriven. A distinção entre avaliação somativa, que é a realizada depois de terminado o processo para verificar os resultados, e a avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com a finalidade de fazer correções, é uma das contribuições de Scriven.

Citando Guba e Lincoln (1989, p. 41), o quarto período da avaliação, a partir da década de 1990, tem como característica principal a negociação ou o consenso como um de seus valores e procedimentos centrais. Para estes autores, a função do avaliador era meramente técnica e esperava-se que conhecesse ou criasse os instrumentos necessários para proceder à avaliação (medição).

Sobrinho (2003, p. 28) também escreve sobre este quarto período da avaliação:

A avaliação passa a incorporar, então, a *negociação* como um de seus valores e procedimentos centrais. Ela requer uma nova postura, mais democrática, e novos instrumentos e metodologias adaptados de disciplinas da área de humanas e sociais. Todos os passos da avaliação devem ser discutidos pelos interessados. Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também as éticas e políticas.

Considerando que Macdonald (2008, p. 468) refere que a avaliação, vista como negociação “se assume cada vez mais como uma atividade política e, como tal, oferece a uma variedade de estilos e enfoques, como resultado de diferentes posicionamentos” e também Sobrinho (2003) quando ressalta que há o reconhecimento da existência do interesse público na avaliação, faz-se necessário destacar o momento em que o Estado passa a exercer um forte controle e fiscalização sobre os serviços prestados e apresentar um estudo sobre a forma de o Estado atuar para o alcance de seus objetivos, nomeadamente, por meio das políticas públicas.

1.3 O Estado do Bem-Estar Social

Na década de 90, fortemente marcada pelo fenômeno da globalização e suas consequências, desencadeou-se uma grande mudança no que se refere ao papel do Estado. Santos (1998, p. 8) refere que “o capitalismo global e seu braço político, o Consenso de Washington, desestruturaram os espaços nacionais de conflito e negociação, minaram a capacidade financeira e

reguladora do Estado”, e como consequência, “aumentaram a escala e a frequência dos riscos até uma e outra ultrapassarem os limiares de uma gestão nacional viável”.

Silva (2001, p. 3) também refere que esta consequência, que viria a destruir “a articulação que fundamentava o Estado-providência, a reforma do Estado atingiu a dimensão adequada à garantia da governabilidade”.

A referida autora cita Santos (1998, p. 10), quando diz que o autor reconhece dois momentos que viria a garantir essa governabilidade: “o primeiro, corresponde ao período de ofensiva do neoliberalismo até o início da década de 90, em que o Estado é considerado irreformável, ou seja, «é inerentemente ineficaz, parasitário e predador, por isso a única reforma possível e legítima consiste em reduzir o Estado ao mínimo necessário, ao funcionamento do mercado» Silva (2001, p.3).”

Silva (2001, p. 3) refere ainda que “a discussão girou em torno da distinção entre as funções exclusivas e não exclusivas do Estado, retomando, assim, um debate do século XIX”.

O Estado de Bem-Estar, também conhecido por sua denominação em inglês, *Welfare State*, designa o Estado que é o “provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas”, ou seja, o que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos, tal como argumenta Sobrinho (2002, p. 28).

Para os autores Bresser-Pereira e Grau (1999), os países em desenvolvimento, com exceção dos países do Leste e Sudeste da Ásia, sofreram nos anos 80 uma grande crise econômica e uma desaceleração das taxas de crescimento, tendo como principal causa a crise interna do Estado Social ou do Estado de Bem-Estar.

Segundo os referidos autores, o processo de globalização acentuou ainda mais este quadro, ao aumentar a competitividade internacional e reduzir a capacidade dos Estados nacionais de protegerem suas empresas e seus trabalhadores.

Esta crise levou o mundo a um generalizado processo de concentração de renda e a um aumento da violência sem precedentes, mas também incentivou a inovação social na resolução dos problemas coletivos e na própria reforma do Estado. Uma das inovações fundamentais se vincula com a importância que crescentemente adquirem as formas de propriedade e de controle social públicos não-estatais, a ponto em que é possível presumir que o século XXI será o século onde o público não-estatal poderá constituir-se numa dimensão chave da vida social (Bresser-Pereira e Grau, 1999, p. 15-16).

Segundo Silva (2001, p. 5) “a reforma do Estado brasileiro nos anos 90 tem como marco institucional a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e a elaboração do Plano

Diretor da Reforma do Aparelho de Estado”. A autora refere que “o Governo passa a assumir neste contexto um discurso que veicula o pressuposto de que o modelo de Estado das últimas décadas, devido a sua forte intervenção na economia e consideráveis gastos sociais, é o agente responsável pela emergência da crise econômica mundial”. O Governo, portanto, justifica como alternativa “para a resolução desta crise”, a adoção, também no Brasil, de uma reforma do Estado.

Silva (2001, p. 5) refere ainda que apesar de Bresser Perreira, na condição de Ministro da Administração e Reforma do Estado, “apontou o modelo de Estado social-liberal como capaz de assumir o papel de estimular e preparar as empresas e o país para a competição generalizada”.

A autora faz referência a Bresser Pereira e Grau (1999, p. 17) ao dizer que “este novo modelo almeja ser social e liberal, democrático e submetido ao controle social, ou seja, um Estado «que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais – que defendem direitos ou prestam serviços de educação, saúde, cultura, assistência social - e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade da provisão desses serviços»”.

Segundo Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 16), durante o século XX o Estado Social-Burocrático¹¹ se preocupava em garantir os direitos sociais e em promover o desenvolvimento econômico porque para conseguir alcançar sua proposta, utilizava um “sistema formal/impessoal baseado na racionalidade instrumental para executar diretamente estas funções sociais e econômicas através da utilização de servidores públicos (...) única forma de ação disponível para fazer frente à crise do Estado Liberal.”

Contudo, este tipo de Estado entra em crise nos anos 70, período em que a globalização exige modalidades mais eficientes de administração pública. Surge a importância de uma forma não privada e não estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado, que, segundo Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 16), são “as organizações de serviço público não-estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado.”

Bresser-Pereira (1998) destacou que o movimento de reforma gerencial processado no Brasil, na década de 1990, buscou enfatizar a descentralização de muitas atividades do Estado, gerando conseqüente incremento de importância ao processo de avaliação dos resultados alcançados.

¹¹ Para Bresser Pereira o Estado Social-Burocrático dominante durante o século XX era social porque buscava garantir os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico; burocrático porque o fazia através de um sistema formal/impessoal baseado na racionalidade instrumental para executar diretamente estas funções sociais e econômicas através da utilização de servidores públicos.

Bresser-Pereira e Grau (1999) afirmam que tais mudanças, pressionadas pelas organizações não estatais produtoras de serviços sociais, farão uma modificação no perfil do Estado:

(...) em vez de um Estado Social-Burocrático que contrata diretamente professores, médicos, assistentes sociais para realizar de forma monopolista e ineficiente os serviços sociais e científicos, ou de um Estado Neoliberal que se pretende mínimo e renuncia a suas responsabilidades sociais, um Estado Social-Liberal, que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais que defendem direitos ou prestam os serviços de educação, saúde, cultura, assistência social, e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade na provisão desses serviços. Um Estado que além de social e liberal seja mais democrático, pelo fato de que suas atividades sejam diretamente submetidas ao controle social (Bresser-Pereira e Grau, 1999, p. 17).

Para Oliveira (2000, p. 79), no Brasil, o marco na “tímida tentativa histórica de construção de um Estado de Bem-Estar Social” se deu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde foram reconhecidos, pela primeira vez, vários direitos sociais. Entretanto, em (...)“outras questões foi aprovado um texto ambíguo ou insuficiente face às demandas populares,” sendo nomeado por Florestan Fernandes, como cita Oliveira (2000), de “Constituição Inacabada”.

Sobrinho (2002, p. 28) nos diz que “a mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado Avaliador”. Para o autor, o Estado põe de lado a sua função de prover os benefícios e serviços para os cidadãos e passa a exercer um forte controle e fiscalização sobre os serviços prestados e a avaliação sofre “uma transferência de ênfase”. No Estado de Bem-Estar a avaliação analisava a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais e no Estado-Avaliador “prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública.”

Sobrinho (2002, p. 39) ainda destaca que:

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na economia e na política. Os países modernos, ao menos nos últimos vinte e poucos anos, estão empenhados em produzir profundas mudanças estruturais, principalmente no que se refere às transformações na produção e àquilo que geralmente é conhecido como “reformas do Estado”. No centro dessas transformações, como instrumento fundamental e motor das transformações, está a avaliação.

Para tanto, com a crise econômica e a mudança de paradigmas, a avaliação passa a ter uma nova função, referida por Sobrinho (2002, p. 29) como sendo “*accountability* : uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações.”

Afonso (2002, p. 118) também refere que, ao se tratar de avaliar a educação, no contexto do Estado-Avaliador, “a preocupação com os produtos, mais do que com os processos, é uma das tónicas da avaliação”, assumindo, na maioria das vezes, “meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Ela serviu assim, como instrumento de desregulação, quer como instrumento de re-regulação social.”

Ainda citando Afonso (2002, p. 119), referenciando Peters (1994), nos diz que:

O resultado destas tensões e contradições – decorrentes de uma fórmula política que exige um Estado limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo forte (no seu poder de intervenção) – produziu em certo sentido um desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado. Designado já como o “paradoxo do Estado neoliberal”, este facto significa basicamente que, “embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem-se tornado mais poderoso sob as políticas neoliberais de mercado” (Peters, 1994, p. 213).

Para analisarmos as novas formas de avaliação do Estado, quanto ao cumprimento de suas obrigações, a próxima seção buscará compreender o significado de políticas públicas, por ser o mecanismo de atuação do poder estatal.

1.4 Avaliação de Políticas Públicas

A reforma do Estado, referida por Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 17) para os anos 90, levaria a um “Estado fortalecido, com suas finanças recuperadas e com sua administração obedecendo a critérios gerenciais de eficiência”, ocasionando uma renovação do sistema político onde haveria a incorporação da participação cidadã mediante o controle social, e “sendo assim reconstruído poderá resistir aos efeitos perturbadores da globalização e garantir uma sociedade não somente mais desenvolvida, mas também menos injusta.”

O discurso oficial diz-nos o seguinte:

A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão cliente estão sendo atendidas (Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, 1995, p. 17).

Derlien (2001, p. 108) destaca que a crise fiscal, sentida pelos governos em nível internacional, foi um impulso à evolução do sistema de avaliação da intervenção estatal. O desenvolvimento da avaliação de políticas públicas pode ser descrito em três fases distintas, a saber: 1) de informação, nos anos 60; 2) de alocação, nos anos 80, e 3) de legitimação (Derlien, 2001, p. 106). O autor refere que, na primeira fase, de informação, a avaliação caracteriza-se pelo fornecimento de dados inerentes às políticas públicas de reforma. Na segunda fase, de alocação, a avaliação destinava-se a fornecer subsídios à alocação eficiente de recursos do orçamento, dando mais ênfase na quantidade do que na qualidade. A terceira fase, de legitimação, está presente em todo o processo de desenvolvimento da avaliação, devido à função política de legitimar ações públicas.

Faria (2005, p. 97) afirma que a avaliação de políticas públicas ganhou ênfase nos países da América Latina apenas nos anos 90, buscando a legitimação das reformas administrativas propostas pela modernização do Estado. Diz ainda que o desenho das reformas do setor público privilegiou dois pressupostos básicos:

(...) a adoção de uma perspectiva de contenção dos gastos públicos, de busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial e da capacidade de resposta dos governos, bem como de maximização da transparência da gestão pública e de responsabilização dos gestores, em um processo no qual o “consumidor” dos bens e serviços públicos estaria, supostamente, em primeiro plano. O segundo propósito ou expectativa é de que tais reformas pudessem contribuir para uma reavaliação da pertinência das organizações governamentais preservarem todo o seu leque tradicional de atribuições, prevalecendo um contexto de valorização da provisão privada de bens e serviços (Faria, 2005, p. 99).

No Brasil, o reflexo da crise fiscal internacional, iniciada na década de 70, e a redemocratização, ao final da década de 80, impulsionaram à sociedade a exigir do Estado maior eficiência e transparência na execução pública (Cotta, 2001, p. 90).

Cabe ressaltar, entretanto, que até finais do século XX, precisamente antes da década de 70, a avaliação educacional não fazia parte da agenda de políticas públicas no Brasil, segundo esclarece Cotta (2001, p. 90):

Até fins da década de 70, as políticas educacionais estavam voltadas para a expansão do atendimento e a promoção do acesso ao sistema educacional. A avaliação não fazia parte da agenda pública brasileira, porque a qualidade do ensino ainda não havia emergido como uma questão relevante.

Seguindo a tendência mundial, o Brasil, a partir da década de 1990, implementou várias ações voltadas à reforma de sua estrutura administrativa pública (Fleury, 2004). No contexto das

relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, citando Souza e Faria (2004, p. 927), “formou-se a idéia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais”.

Em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado representou um marco decisivo para a modernização da estrutura estatal no Brasil, onde buscou orientar os resultados das ações públicas ao cidadão, enfatizando ainda a redução do aparelho estatal pela terceirização das atividades auxiliares ou de apoio (Bresser-Pereira, 1998, p. 77). Sob a justificativa da otimização de recursos procedem à desregulamentação na economia, privatizam as empresas produtivas estatais, fazem a reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, através da descentralização de seus serviços.

Na área educacional, a modernização do Estado brasileiro implicou, em nome da eficiência, na adoção de práticas típicas de mercado, descentralizando a execução de suas atividades (Oliveira, 2000). Sobre o assunto, destacamos o excerto de Souza e Faria (2004, p. 927):

No cenário acima traçado, evidencia-se o aprofundamento da intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados à margem das economias centrais, em particular na América Latina. Neste continente, portanto, as reformas educacionais vão ocorrer sobre forte impacto de diagnósticos, relatórios e receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, (...) apesar de distintos em termos de suas prioridades e focos, evidencia-se a defesa: da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal, em que pese, também, as diferentes formas que a descentralização da educação veio a assumir na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização).

A descentralização promovida pelas reformas implicou na adoção de mecanismos de controle pelo governo federal, destinados a avaliar os resultados do sistema educativo (Cotta, 2001).

Sobrinho (2002) refere que no paradigma da avaliação aplicada pelas administrações centrais sobre os sistemas educacionais, a conexão entre *accountability* e a ideologia da eficiência é inevitável. Anteriormente, no âmbito universitário, a responsabilidade era vista como prestação de contas à sociedade como um todo e a *accountability* se transforma na exigência de demonstração da obtenção de resultados através do emprego dos meios mais eficientes. O autor finaliza dizendo

que: “é, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes” (Sobrinho, 2002, p. 29):

A avaliação como prestação de contas e controle recuperou de modo mais efetivo a epistemologia positivista e passou a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora (Henkel, 1991:121). Para o cumprimento dessa missão mais geral se tornou fundamental “colocar as escolas dentro da economia de mercado” (Bershtein, 1990:142). Ganham grande proeminência os exames nacionais a revisar os padrões igualmente nacionais e estabelecer as classificações a servir de informação fidedigna aos clientes e aos governos. Assim, a avaliação se transforma em uma “tecnologia de vigilância e de controle sobre os rendimentos das escolas e dos professores” (Elliot, 1992:56), uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e que frequentemente significam cortes de orçamento” (House, 1993:53), “uma estratégia estatal” que “forma parte da regulação, controle e governo do Estado (e) cumpre fins de polícia” (Popkewitz, 1992:95-97).

Sobrinho (2003, p. 139), citando Granheim e Lundgren (1992), nos diz que atualmente a avaliação de políticas públicas “é largamente praticada pelos governos de distintos quadrantes e perfis”, sendo exercida em três sentidos: “uma direção legal e burocrática, que impõe um quadro normativo e punitivo; uma direção econômica, que estabelece os sistemas de valor por meio da distribuição de recursos; e uma direção ideológica, que compreende as diretrizes educativas.”

Sobrinho (2003, p. 139) destaca ainda que há riscos em uma política de avaliação onde a direção é definida por uma autoridade exterior. “Para os Estados, o que realmente importa na avaliação, para além de qualquer retórica, é a função de seleção de indivíduos e grupos e o controle burocrático que assegure a produtividade e o funcionamento do sistema de acordo com determinados direcionamentos”.

Afonso (1998, p. 76) também nos diz que “a tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, de desregulação, é uma das expressões mais características das atuais políticas reformadoras da chamada nova direita”.

Ressaltamos ainda House (1992, p. 43), citado por Sobrinho (2003, p. 48) onde o mesmo enfatiza que “apesar da avaliação dos programas sociais e educacionais aspirar a ser uma instituição para a democratização das decisões políticas, tornando possível que os programas e as políticas estejam mais abertos ao escrutínio e à deliberação públicos (...) e de servir não só os interesses dos patrocinadores, [mas] também da sociedade nos diferentes grupos que compreende (...), nem sempre cumpriu estas nobres aspirações”.

Na sequência do crescente interesse do Estado em controlar os serviços públicos prestados, em 2010, o governo, através do Ministério da Educação, instituiu a Prova Nacional de

Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. A iniciativa do Ministério em propor a organização desta prova se articula a um conjunto de medidas que vem adotando na perspectiva do fortalecimento da formação do professor e da valorização dos profissionais do magistério.

Ainda quanto aos objetivos da Prova Nacional merece destaque um trecho da Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, em seu artigo 2º, incisos III e IV:

A prova servirá, ainda, para oferecer diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada bem como para construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes.

Considerando, segundo Cotta (2001, p. 90), que as políticas de avaliação educacional tornaram-se prioridades do governo após os anos 70, pois anterior a esta data “a avaliação não fazia parte da agenda pública brasileira, porque a qualidade do ensino ainda não havia emergido como uma questão relevante” torna-se interessante saber como era a atuação do Estado antes deste período, e o momento em que o foco da administração pública é direcionado para o desenvolvimento e qualidade do sistema educacional brasileiro. Assim, na intenção de fornecer uma visão mais ampla e fundamentada sobre a evolução da educação no Brasil, o próximo Capítulo descreverá o papel do Estado no contexto social e histórico em que surgiu e se desenvolveu a base da educação no Brasil, até alcançar as recentes mudanças. Nossa análise incidirá, principalmente, a partir da década de 90 com a instituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Plano Nacional de Educação.

Justificamos a ênfase dada ao Plano Nacional de Educação por considerá-lo, assim como Saviani (1998, p. 3), a principal medida de política educacional decorrente da LDB, pois “sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas(...)”.

2 A educação no Brasil, sua evolução no tempo e os primeiros cursos de pedagogia

2.1 A educação no Brasil Colônia

Neste capítulo abordaremos alguns pontos referentes à evolução do sistema educacional brasileiro com a intenção de acompanharmos a história da profissão docente e também das instituições formadoras destes profissionais, mapeando as interferências do Estado neste contexto.

Ribeiro (2007) nos diz que, no ano de 1549, começa a história da educação no Brasil com a chegada dos padres jesuítas. Foram eles os responsáveis pela educação por quase dois séculos, sendo uma influência decisiva na formação da sociedade brasileira e os mentores intelectuais e espirituais da Colônia:

(...) ao analisar-se o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os “Regimentos”; percebe-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia (Ribeiro, 2007, p. 21).

A educação no período colonial é basicamente restringida à catequização dos índios e a instrução restringida aos filhos dos colonos. Vale ressaltar ainda que era responsabilidade dos jesuítas a formação de novos professores, formação esta controlada e adequada aos moldes da ordem Jesuítica:

O seu objetivo acima de tudo religioso, o seu conteúdo literário, a metodologia dos cursos inferiores (humanidades), (...) e a dos cursos superiores (filosofia e teologia), subordinada ao “escolasticismo”, faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral de afastassem não apenas de outras orientações religiosas como também do espírito científico nascente e que atinge, durante o século XVII, uma etapa bastante significativa. Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas.

Este isolacionismo, fruto não apenas desta orientação educacional como também do simples fato de ser colônia, e, enquanto tal, subordinada a um monopólio que é também intelectual, no caso do Brasil teve conseqüências bastante graves para a vida intelectual, porque a própria metrópole portuguesa encontrava-se afastada das influências modernas (Ribeiro, 2007, p. 26).

A predominância dos jesuítas na educação começou a ser ameaçada em Portugal, no ano de 1757, quando Marquês de Pombal é nomeado ministro, tendo como seu maior desafio retirar o país da crise, recuperar a economia portuguesa e modernizar a cultura.

Ribeiro (2007) e Rocha (2010) relatam que, em 1759, era grande o número de analfabetos, tanto nas classes populares quanto na pequena burguesia, incluindo a nobreza e a família real. A leitura e a escrita era quase que em sua totalidade dominada pelos membros da igreja e por poucos funcionários públicos. A responsabilidade por esta situação recaiu à Companhia de Jesus, pois a ela cabia a função de converter os nativos através da fé e da instrução. Citando Rocha (2010, p. 2) “sendo a situação de Portugal tão insatisfatória, entende-se que a maioria dos missionários não estava preparada para as funções que dela se esperava, incluindo o magistério”.

Porém, segundo Rocha (2010, p. 9), apesar de em Portugal a atuação dos jesuítas ser classificada como insatisfatória, é inegável que “a colonização já estava consolidada e a língua portuguesa e a religião cristã já estavam divulgadas entre indígenas e escravos”. O reino de Portugal começou a impor a Reforma Pombalina através do Alvará de 28/06/1759, determinando o fechamento das escolas jesuíticas em Portugal e também nas colônias.

Apesar de constar no Alvará de 28/06/1759, na página 674, que os métodos utilizados pelos jesuítas levaram à ruína as Artes e Ciências, Portugal envia à colônia professores régios, que em sua essência mantinham a mesma postura dos que lhes antecederam. As aulas régias, segundo Rocha (2010), eram aulas de disciplinas isoladas e não havia nem coerência e muito menos um plano de estudos, sendo provavelmente um dos motivos da ausência de alunos nessa nova fase. “Certamente, outros motivos mais sérios provocavam essa debandada das aulas ministradas por professores leigos, ignorantes e sem nenhum senso pedagógico” (Rocha, 2010, p. 10).

A herança que este período legou (1759-1808), segundo Rocha (2010, p. 10) foi a ilusão de que se pode adquirir uma educação fundamental com aulas avulsas, não-seriadas, sem um currículo que as ordenasse e as articulasse. A uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro, a graduação foram substituídas pelas dispersas aulas régias.

Oliveira (2004) cita que foi nessa época que houve a primeira tentativa do Estado em assumir os encargos da educação, pois até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições, através de doações, dos usuários e igrejas:

(...) da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas decorreram 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina (Oliveira, 2004, p. 947).

Contudo, Oliveira (2004, p. 947) refere que apesar dessa tentativa do Estado em assumir os encargos da educação, a manutenção dos colégios de formação para sacerdotes e de seminários para a formação secular continuaram sob a responsabilidade dos padres católicos. Portanto, os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural foram formados ainda pelos Jesuítas, mantendo os “mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual.”

O Alvará de 28/06/1759 concedia aos professores os privilégios dos nobres e determinava a criação de um cargo de diretor geral dos estudos, responsável por repassar anualmente ao Rei um relato fiel dos avanços dos estudos. Cabia ainda, somente ao diretor geral, a autorização do funcionamento do ensino público ou particular. Uma das medidas para o cumprimento do referido Alvará foi a criação de inquéritos para acompanhar os professores quanto às obrigações impostas, como refere Ribeiro (2007, p. 34).

Em cumprimento a ele, neste mesmo ano foi aberto, no Brasil, um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos. Foram realizados concursos para provimento das cátedras de latim e retórica na Bahia, o que parece ter havido também no Rio. Foram enviados dois professores régios portugueses para Pernambuco.

No que se refere à formação desses novos professores, segundo Tanuri (2000) e Oliveira (2004), não havia uma preocupação explícita sobre esta questão. Em 15 de outubro de 1827, na promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras¹², há somente citações sobre o método a ser desenvolvido. Para Tanuri (2000, p. 63), “algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método Lancaster”¹³.

2.2 Brasil Imperial - Influências da família Real

Segundo Oliveira (2004, p. 947), foi somente com a chegada da família real e da corte, em 1808, que o Brasil começaria a mudar sua “paisagem cultural”. Nesse período criaram o Museu Real, o Jardim Botânico, a Biblioteca Pública e a Imprensa Régia. Foi também nessa época que surgiram os primeiros cursos superiores com suas aulas avulsas. Porém, Oliveira (2004, p. 948), citando Xavier (1980, p. 22), diz que “o Brasil, saindo da fase joanina com algumas instituições de

¹² Para leitura na íntegra acesse o link: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf, consultado em 02/02/2012.

¹³ “O método lancasteriano procurava, entre outras coisas, desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercendo um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Tais características se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador” (Vilela, 2000, p. 31).

educação elitária (escolas técnicas superiores), chegou à Independência¹⁴ destituído de qualquer forma organizada de educação escolar”.

Conforme referenciado por Oliveira (2004), em 1834, o Imperador, através do Ato Adicional, confere às Províncias o direito de legislar a educação primária e média e de promover estabelecimentos próprios em suas jurisdições. Esta é uma das primeiras políticas de descentralização administrativa. Contudo, excluía das Províncias o direito de legislar sobre os níveis superiores de ensino, atribuindo ao poder central esta função. Porém, ficou a cargo do poder central o direito de promover e regulamentar a educação no Rio de Janeiro, gerando uma “dualidade de sistemas, com a superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário” (Oliveira, 2004, p. 948).

Nessa época, segundo Oliveira (2004), nomeadamente nas províncias, o sistema escolar não passou da tentativa de reunião das antigas aulas régias em liceus, de forma desorganizada, devido a falta de recursos e ao falho sistema tributário.

Na intenção de preencher a falha do Estado, segundo o referido autor, “boa parte do ensino secundário ficou sob a responsabilidade da iniciativa privada (principalmente religiosa) e o ensino primário foi relegado ao abandono, sobrevivendo pelo sacrifício de alguns mestres-escola, que destituídos de habilitação profissional, só encontravam emprego na educação” (Oliveira, 2004, p. 948).

Tanuri (2000) e Saviani (2008) referem que a primeira Escola Normal brasileira surge na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835 e seria regida por um diretor, que também exerceria função de professor, devendo saber ler e escrever pelo método lancasteriano, dominar as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã. Para que pudesse ocupar o cargo deveria ser cidadão brasileiro e ter 18 anos de idade.

Após instalação dessa primeira Escola Normal, outras províncias criaram instituições semelhantes, as quais citamos com base nos estudos efetuados por Tanuri (2000) e Saviani (2008), as de Minas Gerais em 1835, na Bahia em 1836, em São Paulo em 1846, no Piauí em 1864, no Rio Grande do Sul em 1869, no Paraná e Sergipe em 1870, no Espírito Santo e Rio Grande do Norte em 1873, em Pernambuco em 1879, no Rio de Janeiro (à época Distrito Federal) e em Santa Catarina em 1880, em Goiás em 1884, no Ceará em 1885 e no Maranhão em 1890.

¹⁴ A declaração formal de independência do Brasil foi proclamada por D. Pedro em 7 de setembro de 1822.

Estas escolas normais não adotaram um currículo para o preparo pedagógico-didático dos futuros professores e sim um currículo que se limitava a promover o domínio dos conteúdos que seriam transmitidos à criança (Saviani, 2008, p. 15).

Todas as escolas instaladas, segundo Tanuri (2000), seguiam uma organização didática simples, onde um ou dois professores ministravam todas as disciplinas. O curso era finalizado em dois anos. O currículo era limitado, “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” (Tanuri, 2000, p. 65).

A baixa frequência destes cursos era reflexo não somente da qualidade didática, mas essencialmente da baixa remuneração que ofereciam para o magistério primário, apesar de as províncias não exigirem concurso para preenchimento das vagas nas escolas de ensino primário para os que frequentassem o curso normal. Estes e outros fatores justificam o “estado pouco animador da instrução pública provincial” Tanuri (2000, p. 65).

Em decorrência do fracasso das primeiras escolas normais, Tanuri (2000) e Saviani (2008, p. 16) nos dizem que os presidentes de Província concluem que elas não seriam o meio para qualificar o pessoal docente, e sugerem, como sendo mais econômico, o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”, que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício. Ou seja, a formação se daria através da prática, sem nenhuma base teórica. Esta proposta é aceita e homologada pelo Regulamento de 14/12/1849, em decorrência da extinção da escola normal. Os professores adjuntos, através do decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, são adotados pela Corte e em outras províncias, apesar de terem sido implantadas outras escolas normais:

Mas o caminho preconizado por Couto Ferraz, que pretendia formar os novos docentes no próprio exercício do magistério pela via dos professores adjuntos, não prosperou. Os Cursos Normais continuaram a ser instalados e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859. (...) O artigo 9º da reforma por ele instituída em 1879 regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (Saviani, 2008, p. 16).

Tanuri (2000, p. 64) conclui dizendo que em todas as províncias as escolas não tiveram um funcionamento constante. Somente obtiveram sucesso a partir de 1870, “quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.”

Para Libâneo (1997, p. 88), a tomada de consciência da intelectualidade da classe média sobre as relações entre a educação e o desenvolvimento nacional, surge nos finais do período imperial, porém sem efetuar relevantes ações. Vários projetos de reforma do ensino são apresentados, contudo não havia uma “base doutrinária sólida e uma política educacional satisfatória para a organização do ensino em âmbito nacional.” O autor refere que é de destacar a posição de Rui Barbosa, relator de uma comissão nomeada pela Câmara dos Deputados, onde elabora dois famosos pareceres sobre a situação do ensino no Brasil (1882-83) que influenciariam, de forma marcante, na reformulação das práticas pedagógicas.

Catani e Oliveira (2000, p. 96) relatam que é a partir de 1889 que se observa um grande crescimento no ensino superior no Brasil e realçam algumas características relevantes vividas naquele momento:

- a) forte participação do governo federal nos Estados, em especial nas capitais, através da criação e financiamento de faculdades; b) constituição dessas instituições como locais em que as elites regionais preparavam seus futuros dirigentes, mediante a criação e manutenção de faculdades estaduais nas capitais e nas cidades do interior politicamente mais importantes; c) expansão de faculdades privadas, mantidas por organizações religiosas ou meramente empresariais, que ocuparam o espaço que o setor público não conseguia preencher.

Os autores referem que, segundo Luiz Antônio Cunha, “essas três características vigoraram até aproximadamente a metade dos anos 90 (...)”.

Oliveira (2004, p. 948) diz que, do “legado do Império”, o que restou foram debates sobre a estrutura da educação nacional com enfoque na criação de um sistema escolar popular. “Na Assembléia Constituinte e Legislativa tiveram como resultado apenas a “proclamação” de sua importância. Já o projeto de criação das universidades foi facilmente aprovado”.

O autor referencia ainda que, ao fim do Império, com uma população aproximada de “14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos”, o cenário escolar era compreendido por algumas “escolas primárias, liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais” e os cursos superiores “que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial”.

2.3 A Educação na fase de transição do Brasil Império para República

Com a transição do Brasil Império para a República¹⁵, surge a primeira Constituição da República¹⁶, de 1891, que institui o sistema federativo de governo e a descentralização do ensino. Em seu artigo 35, itens 3º e 4º, consta que à União coube o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Aos estados competia prover e legislar sobre a educação primária, além do ensino profissional (que compreendia, na época, as escolas normais de nível médio para moças e as escolas técnicas para rapazes).

Neste período, segundo Oliveira (2004) nota-se que houve a inserção de novos estratos sociais, onde fazia parte uma camada média de intelectuais, os militares com alto prestígio, os primeiros passos de uma burguesia industrial e todo um contingente de imigrantes, que se ocupavam da lavoura ou das profissões liberais urbanas:

A instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, foi aos poucos tendo seus alicerces comprometidos pelo crescimento de complexas e diversificadas camadas sociais. Ao nível das políticas públicas, houve várias tentativas de reforma por parte do governo central. A primeira tentativa veio com Benjamin Constant, à frente da pasta ministerial da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o primeiro ministério dedicado, ainda que não exclusivamente, à educação. Benjamin Constant tinha os seguintes objetivos: a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico (com a inclusão de disciplinas científicas); o ensino seriado; maior organicidade do sistema em todos os níveis de ensino; e, por fim, a criação do Pedagogium, centro de aperfeiçoamento do magistério (Oliveira, 2004, p. 950).

Todas as demais tentativas governamentais do período republicano representaram avanços e retrocessos para a área educacional brasileira e, ainda citando Oliveira (2004), no governo de Arthur Bernardes, no ano de 1925, houve uma tentativa de implementar normas que regulassem o ensino. Foi a primeira tentativa de firmar um acordo entre a União e os estados para promover a educação primária.

Segundo Chauí (2003, p. 3), a universidade pública nasceu com quatro finalidades definidas: “1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior”.

¹⁵ No dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, com o apoio dos republicanos, demitiu o Conselho de Ministros e seu presidente. Na noite deste mesmo dia, o marechal assinou o manifesto proclamando a República no Brasil e instalando um governo provisório. Consulta realizada em <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/proclamacaodarepublica.htm>. Acesso em 15/02/2012.

¹⁶ Para ler o conteúdo da Constituição na íntegra, consultar http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 15/02/2012.

Chauí (2003, p. 3) ainda nos diz que o mérito dos estudantes era o método utilizado para que os mesmos ingressassem e fossem promovidos na carreira universitária. “Sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora pública e laica, não era democrática, mas reproduzia os privilégios e a hierarquia social.”

Várias foram as reformas que não lograram êxito, pois não eram orientadas por uma política nacional e, citando Oliveira (2004, p. 950), “ao mesmo tempo em que validou um arranjo político em favor de uma parte da elite, produziu um imediato ressurgimento das propostas para a adequação da estrutura educacional aos desígnios de uma nova ordem “democrática” em implantação.”

Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (Tanuri, 2000, p. 68).

Libâneo (1997, p. 89) citando Reis Filho (1981, p. 181) diz que “a formação profissional do professor incluía, no 4º ano do curso normal, uma única disciplina com caráter de fundamentação pedagógica: pedagogia e direção de escolas”. O autor diz também que o ensino se resumia a alguns “conceitos da pedagogia européia do último quartel do século XIX”, com uma orientação que “terá se estendido até a década de 30, quando surgem os pioneiros da educação nova”.

Libâneo (1997, p. 90) destaca, ainda, a existência de uma pedagogia católica, que, “desde o início do período republicano, a Igreja já dispunha de escolas superiores e secundárias disseminadas pelo país”. As instituições católicas eram também proprietárias de editoras e gráficas, “havendo uma difusão de manuais de pedagogia para uso nas escolas normais”. Estima-se, segundo o mesmo autor que, ao “final do Império, cerca de 75% dos estudantes de ensino secundário estavam matriculados em escolas privadas, inclusive escolas normais, boa parte delas provavelmente pertencentes a instituições católicas”.

2.3.1 Influências da Escola Nova na educação brasileira

Segundo Saviani (1999), Carvalho (2001) e Oliveira (2004) é a partir de 1930 que o esforço nacional pela educação começa a ganhar índices significativos. Neste período, vários educadores brasileiros que acreditavam na democracia e no progresso, atendendo às aspirações das classes médias e, em parte, ao conservadorismo da classe dominante, assimilaram o pensamento escolanovista. Este pensamento foi proposto por John Dewey, que sugeria um modelo escolar de cunho reformista. Estava, portanto, consolidada uma ideologia educacional que influenciará, a partir de então, o desenvolvimento do ensino brasileiro.

Tanuri (2000, p. 72) nos diz que o movimento da Escola Nova apresentava uma nova proposta, “não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno”. A autora explica que essa inversão seria a “educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional”.

As bases teóricas do escolanovismo europeu e norte-americano, segundo Libâneo (1997, p. 91), “têm como suporte uma concepção científica da educação”, onde “os princípios e leis do processo educativo devem subordinar-se às exigências da verificação experimental dos fatos”. O movimento das Escolas Novas herdaram o “cientificismo cultivado desde o surgimento do positivismo em contraposição ao caráter especulativo e metafísico da pedagogia tradicional”.

Desenvolveu-se, a partir de então segundo Libâneo (1997, p. 91), “uma ciência experimental da educação,” diferenciando dessa forma da pedagogia de “tipo abstrata e filosófica que vigorava até então”.

Tanuri (2000, p. 72) refere que “a tentativa de introdução de tais idéias na legislação escolar levou a novas e significativas remodelações no âmbito da escola normal, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932.”

Libâneo (1997, p. 93) diz que “um amplo movimento de renovação escolar de conotação liberal” desenvolveu-se no Brasil, “ao menos até 1945”. Um grupo de educadores, “em torno da ideia de reconstrução educacional para o desenvolvimento social e econômico do país”, lançam um documento, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Saviani (1998, p. 75) ressalta que através deste Manifesto podemos constatar que plano de educação se aproxima da ideia de sistema educacional. Ou seja, uma “organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou,

mais especificamente, num determinado país.” O autor finaliza, concluindo que “o conceito de plano é entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação (...)”.

Esse entendimento influenciou, por certo, a Constituição Brasileira de 1934, pois estabelecia como competência da União, em seu artigo 150, “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Saviani, 1998, p. 76).

No entanto, citando Saviani (1998, p. 76), o Plano, “enquanto para os educadores alinhados com o movimento renovador era entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional,” para o Presidente da República daquele período, Getúlio Vargas e para o Ministro Gustavo Capanema, “o plano se convertia em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional”.

Entretanto, foi em 1934, com a nova constituição federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos¹⁷.

A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) são os primeiros marcos de um processo de estruturação orgânica do ensino nacional. Com o regime instituído em 1937, retoma-se a linha do centralismo (...). A reforma do ensino secundário em dois ciclos – o ginasial e o colegial – e a criação dos cursos clássico e científico abre caminho para a expansão da rede de ensino ginasial e para a sua transformação numa escola comum, básica para todos os ramos de ensino (Carvalho, 2001, p. 143).

Tanuri (2000) refere que, em 1939, surge o curso de Pedagogia através da primeira regulamentação que criou um padrão federal para formar o bacharel (técnico em educação) e o professor de Escola Normal. Afirmação corroborada pelo trecho do parecer CNE/CP nº5/2005 de 15 de maio de 2006, p. 2:

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores

¹⁷ Verificar página eletrônica do Ministério da Educação: “O MEC/História”, texto disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171. Consulta em 15 de março de 2012.

em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios.

Inicialmente, o curso funcionou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), onde formavam-se bacharéis, que iriam exercer a função de técnicos de educação, e licenciados, que seriam os destinados à docência nos cursos normais. Este esquema de licenciatura passou a ser conhecido como “3 + 1”, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo, e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

Tanuri (2000, p. 78) refere que nos estados onde o crescimento das escolas normais se deu de forma mais acentuada “apareceram críticas contundentes ao seu funcionamento”. A autora cita Mascaro (1956), onde o autor relata vários exemplos que foram alvos destas críticas:

o despreparo dos ingressantes, oriundos de quaisquer dos cursos técnicos ou secundário de primeiro ciclo; o regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e à promoção; a falta de articulação entre as “cadeiras”; a facilidade na concessão de equiparações e o controle ineficiente da rede privada; a criação de cursos normais noturnos, com o mesmo modelo pedagógico dos diurnos; o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, resultante em parte das medidas recentes relativas à equivalência dos cursos médios e do “excesso de escolas”, que levava o autor a criticar a “maior rede mundial de escolas normais” e o “chômage” de professores.

Em 1961 é aprovada a primeira ¹⁸Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os órgãos estaduais e municipais ganham mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Tanuri (2000, p. 79) verifica que, a partir de 1964, a preocupação com a literatura educacional, conteúdos curriculares e com o treinamento dos professores é transferida para a eficiência e produção. A intenção era tornar a escola em um instrumento de “preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.”

Santos (1994, p. 170), sobre este assunto, evidencia que “a hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho. Esta dicotomia começou por significar a existência de dois mundos com muito pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho”. Contudo, esta dicotomia sofreu uma transformação no período do capitalismo liberal ao período do capitalismo organizado:

¹⁸ Verificar página eletrônica do Ministério da Educação: “O MEC/História”, texto disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171. Consulta em 15 de março de 2012.

A dicotomia passou então a significar a separação temporal de dois mundos intercomunicáveis, a sequência educação-trabalho. Esta transformação da relação entre os termos da dicotomia acarretou inevitavelmente a transformação interna de cada um deles. Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada (Santos, 1994, p. 170).

Tanuri (2000, p. 79) destaca que no período de vigência da Lei 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve a reforma do ensino secundário e normal realizada no estado de São Paulo em 1968, durante a administração Ulhoa Cintra (Decreto 50.133, de 20/8/68), com a intenção de “adiar o momento da opção pelo curso normal e possibilitar a ampliação dos estudos de formação geral (...)”.

Vale evidenciar aqui a primeira tentativa de “frear” o crescimento da procura pelo curso normal:

Com isso, pretendia o reformador sustar o crescimento da procura pelo curso normal bem como a expansão desordenada de sua rede de escolas, com conseqüente deterioração do nível e da qualidade do ensino. Pretendia, ainda, resolver o problema da opção precoce e fornecer uma sólida cultura geral que aumentasse a maturidade e o discernimento para o estudo das ciências humanas e pedagógicas. A reforma parece ter atingido seus objetivos quantitativos, no que diz respeito à diminuição da procura pelo curso normal, cujas matrículas caíram drasticamente, de 93.762 em 1968, para 12.856 em 1971 (Campos, 1987, p. 88). Entretanto, apesar dos intentos do reformador pertinentes à valorização do curso normal, pesquisas realizadas poucos anos depois indicavam o agravamento das deficiências referentes à formação profissional do professor e o baixo nível cultural e intelectual de sua clientela, para o que a reforma pode ter concorrido ao encaminhar para o colegial integrado todos os ingressantes do segundo grau, talvez “desviando” do curso normal os melhores alunos (Gatti & Bernardes, 1977; Gatti *et al.*, 1977) (Tanuri, 2000, p. 80).

Saviani (1998, p. 77) cita que no período compreendido entre 1946 e 1964 houve um conflito entre duas visões de Plano de Educação. De um lado o nacionalismo desenvolvimentista da época que atribuía ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, e de outro havia a iniciativa privada se contrapondo à ingerência do Estado na economia e àquilo que classificavam de monopólio estatal do ensino. Estas duas tendências “repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.”

Saviani (1998, p. 77) evidencia que, em um debate na Câmara dos Deputados na sessão de 04/06/59, foi defendida a necessidade de o projeto de LDB “criar as condições para a construção de um sistema de ensino voltado para a realidade e as necessidades do desenvolvimento brasileiro (...)”. Contudo, o que prevaleceu em discussão foi que, caso criassem tal sistema, o Estado correria o risco de ser considerado um agente totalitário.

Portanto, em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trouxe no parágrafo segundo do artigo 92, uma referência a plano de educação que, segundo Saviani (1998), o conceito de plano aqui assumiu o significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros.

2.4 Ditadura Militar – Novas mudanças no cenário educacional brasileiro

Libâneo (1997, p. 85) cita que muitos estudos sobre cursos de pedagogia e de formação de professores têm sido produzidos no Brasil, principalmente após a década de 70, quando o regime militar “se vê forçado a propor a abertura política em face de dificuldades econômicas e políticas de se sustentar” e pelo “revigoramento das análises críticas da educação nacional”, com a finalidade de formular propostas de estudos para um novo sistema de formação de professores.

Para Tanuri (2000, p. 80), “o curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais”. Este processo “acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau”.

Várias foram as reformas produzidas nesse período, levando Silva (2003) a nomear o período compreendido entre 1939 (criação do curso de Pedagogia) a 1972 como o período das regulamentações. Destacam-se as decorrentes da Lei 5.540/68¹⁹, destinada ao ensino superior, que modificava o currículo do curso de Pedagogia, estabelecia o fim da cátedra e a departamentalização e instituiu os cursos parcelados através dos créditos e adotava o vestibular unificado e classificatório. Em 1969, através do Parecer nº 252/69, surge a legislação que regulamentou, cerca de 30 anos, a formação no curso de Pedagogia, pois somente através da Lei nº 9.394/96 surgirão novas regulamentações para a formação do pedagogo.

¹⁹ Consultar lei em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

Ressaltamos, ainda, segundo Tanuri (2000) a Lei 5.692/71, destinada aos ensinos de primeiro e segundo grau (atualmente denominados ensino fundamental e ensino médio), que era mais uma tentativa de normatizar a formação do professor e do especialista em educação. Atribuía, sobretudo, ao segundo grau um caráter de profissionalização compulsória, com a orientação para o trabalho. Nessa nova estrutura deixam de existir as Escolas Normais e é instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Em 6 de abril de 1972, através do Parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), a Habilitação Específica do Magistério passa a ter duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

O currículo mínimo, obrigatório em todo o território nacional, compreendia um núcleo comum para todo o ensino de 1º e 2º graus, garantindo a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial.

Segundo Saviani (2009, p. 147) o antigo curso Normal é substituído por uma habilitação de 2º Grau, “resumindo a formação de professores para o antigo ensino primário a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.” Em consequência dessa alteração na formação dos professores, o governo lança em 1982 o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Contudo, este projeto é descontinuado, pois não havia qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas.

2.5 A Nova República e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Com o fim do período ditatorial, na fase de transição para a Nova República, entre 1985 e 1989, e para combater o autoritarismo que assolava o país, o governo instituiu uma racionalidade democrática, que, segundo Saviani (1999), gerou dispersão e descontrole de recursos.

Dias e Ribeiro (2002, p. 285) referem que a “década de 1980 ficou associada à luta pela redemocratização do país. O período foi de intensa mobilização política, alimentada pela esperança de maior justiça social com a queda do autoritarismo.”

Os referidos autores ressaltam ainda que, “ao ser promulgada a nova Constituição Federal, o país ainda não contava porém com uma nova legislação para o campo educacional. Os debates

em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Congresso Nacional viveram muitos impasses, da divergência de interesses dos atores envolvidos” (p. 285).

Com o advento da Nova República é elaborado o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, entre 1986 a 1989. Segundo Saviani (1998, p. 129) citando Kuenzer (1990, p. 56) “o plano passou-se, desta forma, de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o pólo oposto, da fragmentação e descontrolado, justificado pela descentralização”. Entretanto, “imposto e mantido por mecanismos autoritários”.

Catani e Oliveira (2000, p. 106), referem que “assim, as universidades federais seriam transformadas em organizações sociais, regidas por um contrato de gestão. Tal formulação se coaduna com a idéia de que há um espaço crescente «entre o Estado e o mercado: o público não-estatal»”.

As universidades passariam, portanto, a ser “controladas de forma mista pelo mercado e pelo Estado, especialmente mediante a cobrança e a aferição dos serviços prestados” (Catani e Oliveira, p. 107).

Os autores dizem que houve um crescente aumento no domínio das instituições particulares sendo justificado, “em grande parte, porque o ensino superior já é considerado um dos negócios mais lucrativos do país, evidenciado pela rápida expansão do mercado educacional brasileiro”.

À época, o então ministro Paulo Renato Souza, justifica a expansão do ensino superior através da criação de vários tipos de universidade, as quais poderiam criar cursos e expandir suas vagas, proporcionando dessa maneira a amplitude da liberdade de crescimento da oferta de vagas, pois, “a universidade é um mito” que “está restringindo a expansão da oferta” e que, portanto, precisa ser superado no Brasil, uma vez que seria possível “expandir com qualidade” fora daquela instituição (Catani e Oliveira, 2000, p. 110).

Mediante a mercantilidade que assumiu a educação no país, havia uma necessidade de implementar uma centralização do sistema de avaliação. Oliveira (2000, p. 87) refere que “difundindo a concepção de um novo padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgão intermediários compostos (...) por mecanismos de aferição do controle do «produto» (...). O autor conclui afirmando que “os processos de avaliação sistêmica têm ampliado sua influência nos últimos anos e se constituído em mecanismos eficientes de indução de políticas”, retratando dessa forma que “modificações na

forma de avaliar têm gerado comportamentos adaptativos nos sistemas de ensino, de forma que os mecanismos de avaliação cumprem importante papel na sua «gestão» por «controle remoto» (Oliveira, 2000, p. 91).

Saviani (1998, p. 124) relata também que, em 1990, é inaugurado o lema “Brasil Novo”, com a posse do Presidente da República, Fernando Collor de Mello, “que assume claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.”

Souza e Faria (2004, p. 929) nos dizem que no conjunto de determinações internacionais que recaem sobre as reformas do ensino nos anos 90, “há de se observar, igualmente, a importância que assumem as recomendações advindas de diversos fóruns mundiais e regionais.” Os autores citam a Conferência de *Jomtien* (em 1990, na Tailândia), patrocinada pelo Banco Mundial, que serviria de referência, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (1998).

Souza e Faria (2004, p. 929) nos dizem ainda que, citando Abreu (1999), Saviani (1999) e Martins (2001), as políticas governamentais “da segunda metade da década de 80 se organizavam em torno da regulação de uma “racionalidade democrática” (tendo provocado dispersão de recursos e facilitado práticas clientelistas)”, o que se assistiu nos anos 90 foi “a racionalidade financeira (implicando redução dos gastos públicos e do tamanho do Estado, assim como abertura do país ao capital financeiro internacional).”

Destacamos um excerto de Afonso (2002, p. 119), onde o autor relata os efeitos destas tensões:

O resultado destas tensões e contradições – decorrentes de uma fórmula política que exige um Estado *limitado* (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo, *forte* (no seu poder de intervenção) – produziu em certo sentido um desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado. Designado já como o «o paradoxo do Estado neoliberal», este facto significa basicamente que, «embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem-se tornado mais poderoso sob as políticas neoliberais de mercado» (Peters, 1994, p. 213).

Em 1993, referenciando Saviani (1998), foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos, que apesar de na sua proposta ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. “Na verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições

internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (Saviani, 1998, p. 80).

Ressaltamos os esclarecimentos de Torres (2000, p. 123) ao definir o papel do Banco Mundial no contexto do capitalismo internacional como uma agência de regulação, pois este é um Banco, e “como Banco, esta é uma agência de empréstimo, não uma agência que oferece doações. A distinção entre uma *lending agency* e um *donor agency* não é necessariamente habitual quando na literatura se fala de diferentes agências de cooperação e desenvolvimento internacional”. O autor destaca também o fato de o Banco Mundial não se limitar “a responder a pedidos de empréstimo, mas toma a iniciativa de estimulá-los”.

Contudo, em meio a todas estas ações governamentais, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996, fica garantido, através do artigo 64, a existência do curso de Pedagogia:

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional.

Segundo informações que constam na página eletrônica do MEC²⁰ a LDB de 1996 apresenta diversas mudanças em relação às leis anteriores, destacando as referentes à educação infantil (creches e pré-escola) e à formação adequada dos profissionais da educação básica, onde há um capítulo específico para tratar do assunto. É também neste mesmo ano que o Ministério da Educação cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo de as receitas provenientes da arrecadação dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios atenderem à educação fundamental. Contudo, o Fundef, segundo o Ministério da Educação, em 2006, é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), onde toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020.

Saviani (1998, p. 165) destaca que em março de 1997 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer nº 4/97, acompanhado de Resolução dispendo sobre o

²⁰ Verificar página eletrônica do Ministério da Educação: “O MEC/História”, texto disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171. Consulta em 15 de março de 2012.

programa especial de formação de professores para o ensino fundamental e médio, destinado a “suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”.

O autor acima citado referencia também que, em 19 de agosto de 1997, através do Decreto 2.306, é estabelecida, dentre outras questões, a liberdade quanto à forma de organização das entidades mantenedoras privadas de ensino superior e a regulamentação das condições de funcionamento das entidades sem fins lucrativos, bem como das entidades com fins lucrativos. Segundo o referido autor, do ponto de vista da política educacional,

à admissão aberta e franca das instituições educacionais com fins lucrativos,(...) é ainda positiva porque permite tornar mais transparentes os critérios relativos ao tratamento a ser dado às instituições privadas de ensino. De outro lado, esse dispositivo revela o clima hoje predominante em que tudo tende a ser aferido pela referência ao mercado entendido como o campo próprio da iniciativa privada que busca invariavelmente o lucro, sendo, ao mesmo tempo, um indicador da evidente subordinação da atual política educacional a esse clima (Saviani, 1998, p. 14).

2.6 A influência da globalização nas reformas da educação brasileira

Entretanto, Aguiar e Scheibe (1999, p. 222) destacam que, no final da década de 90, a educação superior brasileira se encontrava em um quadro de uma reforma que se “efetivava de modo bastante fragmentário, por meio de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e mesmo medidas provisórias.” As autoras citam ainda Reis Silva Jr. e Sguissardi (1999), onde os referidos autores preconizavam que as alterações formuladas no âmbito do governo eram tendenciosas a seguir as orientações de organismos multilaterais, como é o caso do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, escusando desta maneira de discutir com os segmentos interessados.

Aguiar e Scheibe (1999) referem ainda que uma grande gama de alterações no ensino superior brasileiro, incluindo as transformações das instituições de ensino superior em organizações sociais, contribuíram para desencadear uma reconfiguração deste segmento de ensino. A justificativa se encerra na crise do sistema federal de ensino superior, visto que este não consegue atender à demanda de candidatos e também por não preparar adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho. Os fatores apontados para tais consequências são destacados pelas autoras:

Nesse sentido, são apontados como fatores: o modelo das universidades de pesquisa como insustentável, por ser muito oneroso para o poder público; a inviabilidade de financiamento das instituições públicas pelo governo central; o excessivo envolvimento do Estado nas questões de ensino superior; a falta de

“qualidade e equidade”. A superação destas e de outras questões coloca-se na base das várias medidas legais já postas em prática (Aguar e Scheibe, 1999, p. 222).

Saviani (1998, p. 14) também refere que os centros universitários eram um “eufemismo” das universidades de ensino, pois não há desenvolvimento de pesquisa. Sendo esta a estratégia do governo para “viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa””, que segundo o referido autor, “concentram o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista.”

Citando Saviani (1998), no final do primeiro semestre de 1997, o MEC divulgou um documento denominado Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 pela lei n.º 10.172. O referido autor faz uma análise do conjunto de documentos e conclui:

a proposta de “Plano” se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (Saviani, 1998, p. 84).

Segundo Brzezinski (2010, p. 200) o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta um diagnóstico de cada nível e modalidade de ensino, propõe metas e objetivos na esfera da União e atribui aos estados e municípios a obrigatoriedade da elaboração de planos estaduais e municipais. No entanto, o PNE/2001 foi condenado a não atender ao previsto em seus dispositivos porque recebeu nove vetos da Presidência da República, todos concernentes aos dispositivos que renunciavam uma possível ampliação de verbas da União a serem investidas na educação nacional.

Contudo, no âmbito das modificações dos cursos de formação de professores, em agosto de 2000, através do Decreto n.º 3554/00, é instituído, em relação ao curso Normal Superior, o seguinte texto: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” É de ressaltar que a LDB de 1996 estabelece uma nova estrutura institucional com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) destinados à formação de professores. Conclui-se, portanto, que na década de 1990 havia dois lugares para formar professores: o curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação e o curso de Pedagogia, em Universidades e Centros Universitários.

De acordo com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, define que se deva estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize algumas metas, das quais destacamos a seguinte:

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

Em 15 de maio de 2006 é publicado no Diário Oficial da União um Parecer CNE/CP nº5/2005²¹, onde institui a criação de uma Comissão Bicameral formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), dentre outras, “com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”.

(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (...) levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais.(...)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

Citando Aguiar e Scheibe (1999), o curso de pedagogia, ao longo de sua existência, foi tomando forma devido aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. As autoras finalizam escrevendo:

A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico (Aguiar e Scheibe, 1999, p. 236).

Portanto, podemos aqui traçar um breve resumo das alterações nas políticas públicas a partir da década de 90. Enfatizamos, com base no Editorial da publicação periódica Educação &

²¹ Consultar Parecer na íntegra em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf, acesso em 01/07/2012.

Sociedade, de setembro/2002²², algumas medidas e leis, como a instituição do processo de avaliação do ensino superior, o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido por Provão²³, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei 9.394 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei 9.424 que regulamenta o FUNDEF. A regulamentação dos dispositivos explicitados nesses documentos legais, particularmente o Decreto 2.208/97, que reestruturou o ensino profissional e a Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, completam as modificações de longo alcance implementadas na legislação.

Como mecanismo de gestão do sistema utilizado pelo Governo Federal, a avaliação assume papel fundamental, conferindo ao Estado poder de regulação e controle inédito em nossa história educacional, pois segundo Brzezinski (2010, p. 195)

É lícito afirmar que os diversos desdobramentos da LDB e as mudanças deles decorrentes se realizaram como parte do processo de hegemonia do Estado avaliador e regulador, condição bastante presente nas entrelinhas da lei n.º 9.394, entretanto, nos discursos do MEC o Estado, contraditoriamente, é entendido como provedor da educação.

No ensino superior, área de responsabilidade do governo federal, foram introduzidas diversas medidas, portanto o que mais se destacou foi o Provão, “que supostamente serviria de instrumento de pressão para o aperfeiçoamento das instituições privadas de ensino, mas enfrentou boicote considerável por parte dos estudantes, notadamente do setor público.”

Brzezinski (2010, p. 196) faz um relato, nomeando as várias reformas que provocaram mudanças na LDB, com destaque para a lei n.º 10.861, de 14/04/2004, que em seu art. 5º estabeleceu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como componente obrigatório curricular. A lei n.º 11.096, de 13/1/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) “estimulou largamente o setor privado com concessão de bolsas em instituições particulares com e sem fins lucrativos.”

Ainda citando Brzezinski (2010), dois decretos interferiram no modelo de formação dos professores. O decreto n.º 5.773 que trata da regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino, e o decreto n.º 5.800/2006 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para

²² Para uma leitura completa, consultar <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/01/2012.

²³ O ENADE, popularmente conhecido como Provão é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que foi criado com o "objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes", segundo o texto que o instituiu, a lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Consultar a lei na íntegra em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm, acesso no dia 16/07/2012.

o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Vale ainda ressaltar o decreto n.º 6.095/2007, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições federais tecnológicas para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) e o decreto n.º 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brzezinski (2010, p. 197) referencia que recursos financeiros não faltam, “desde que as instituições se adequem aos desejos e aspirações do Poder Executivo federal com efusivo apoio do Congresso Nacional.”

No entanto, ao gerar tais medidas de expansão de vagas públicas, os referidos decretos confrontam com a proposta das universidades de oferecerem cursos de qualidade, pois segundo Brzezinski (2010):

(...) considerando que os IFETS têm reconhecida competência para formar técnicos, poderão vir a retirar da universidade a prerrogativa de formar professores para ministrarem cursos com qualidade comprometida, pois os quadros docentes dos IFETS, em geral, carecem aperfeiçoamento em cursos de mestrado e doutorado em educação, compatíveis com a complexa tarefa de formar licenciados.

Já o Reuni proporciona um louvável acesso dos trabalhadores à universidade pública, em particular pela oferta de cursos noturnos, período em que poucos cursos ‘nobres’ são oferecidos. Os ingressos correm risco ao serem tratados mais como trabalhadores do que estudantes universitários, recebendo uma formação menos qualificada do que, por exemplo, os estudantes que têm o privilégio de frequentar cursos de período diurno integral (Brzezinski, 2010, p. 197).

Em 2009, através do decreto n.º 6.755, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Segundo Brzezinski (2010, p. 197), o referido decreto atribui ainda “à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada”. É também lançado o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica e o Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores da Educação Básica Pública, “que instiga o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados”.

Neste cenário de fortes regulamentações do Estado, em 21 de maio de 2010, por meio da Portaria n.º 14, o MEC institui no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, o qual se constitui de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Segundo a Ata de Audiência entre o Ministro da Educação, Fernando Haddad, e os representantes das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação²⁴, realizada no dia 07 de junho de 2010, o referido Ministro justificou a iniciativa do Ministério da Educação em promover o Exame a nível nacional, pois baseava-se no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto à exigência de concurso para ingresso no serviço público. Destacou ainda que tal iniciativa foi motivada pelas preocupações e dificuldades de secretários de educação dos sistemas públicos de ensino estaduais e municipais, manifestadas por meio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), quanto à organização e realização de concursos públicos para composição dos quadros do magistério das respectivas redes de ensino.

O Ministro da Educação destaca, segundo a Ata, que o Exame seria mais uma das medidas de valorização dos profissionais do magistério:

(...) este trabalho contribuirá no aprimoramento de muitos concursos que já ocorrem nos diferentes estados e municípios brasileiros, mas que nem sempre conseguem ter assegurados padrões mínimos de qualidade no que se refere à seleção de pessoal para composição do quadro do magistério das redes públicas. (...) a iniciativa do MEC em propor a organização deste Exame se articula ao conjunto de medidas que o Ministério vem adotando na perspectiva do fortalecimento da formação do professor e da valorização dos profissionais do magistério, e nesse sentido, essa iniciativa se soma a outras ações, dentre elas, a aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a formulação do novo instrumento de avaliação para autorização e reconhecimento dos Cursos de Pedagogia, a sanção e os esforços pela implementação da Lei N° 11.738 que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a aprovação e homologação da Resolução N ° 02, de 28 de maio de 2009 que fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Ata de Audiência entre o Ministro da Educação e os representantes das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação (2010, p. 3)

Entretanto, os representantes das entidades de Estudos e Pesquisas em Educação pontuaram suas críticas em relação ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, através da Audiência com o Ministro da Educação²⁵, ressaltando que este tipo de exame não contribui para o processo de qualificação da formação do professor, ocasionando uma concepção de “educação por resultados”, favorecendo o estabelecimento de “práticas de *ranking* dos docentes” (Ata de

²⁴ Disponível em <http://anfope.spaceblog.com.br/842363/Ata-de-Audiencia-entre-o-Ministro-da-Educacao-e-os-representantes-das-Entidades/>, consultado em 15/01/2012.

²⁵ Disponível em <http://anfope.spaceblog.com.br/842363/Ata-de-Audiencia-entre-o-Ministro-da-Educacao-e-os-representantes-das-Entidades/>, consultado em 15/01/2012.

Audiência entre o Ministro da Educação e os representantes das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação, 2010, p. 3).

Os representantes das entidades enfatizaram ainda que ao estabelecer uma matriz de referência para o exame, onde ainda não há definição do currículo base para a formação de professores, servirá para um “estreitamento da visão curricular da formação pela avaliação” dentro de uma perspectiva homogeneizadora e de caráter fortemente “conteudista” voltada para a “operacionalização do saber-fazer” (Ata de Audiência entre o Ministro da Educação e os representantes das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação, 2010, p. 3).

Desta reunião ficou decidido que as entidades de estudos e pesquisa da área da educação participassem junto ao CONSED, UNDIME e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para formularem uma proposta ainda mais consistente para o Exame Nacional para Ingresso na Carreira do Docente e suas respectivas “matrizes de referência” e que constituíssem, sob a coordenação do INEP, um Comitê de Governança, do qual participariam representantes das entidades de estudos e pesquisas da área da educação, do CONSED, da UNDIME e da CNTE.

Contudo, em 2 de março de 2011, a Portaria Normativa nº 3 revoga a anterior, alterando a proposta de **Exame** para **Prova** Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. A referida portaria designa ainda que a prova se constitui de uma avaliação para subsidiar a admissão de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A partir das questões acima referenciadas e das considerações de Sobrinho (2003, p. 28) sobre o fato de que a avaliação requer uma discussão entre todos os interessados, torna-se oportuno, neste momento de implantação de um novo instrumento de ação do Estado, avaliarmos a percepção dos candidatos e de uma prefeitura quanto à Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

3 Prova Nacional para o Ingresso na Carreira Docente

3.1 Objetivos

A Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente foi instituída, a princípio, pela Portaria nº 14, de 21 de maio de 2010, sendo denominada de Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. No entanto, a Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, substituiu a Portaria nº 14, de 21 de maio de 2010, alterando a sua denominação anterior de Exame para Prova Nacional.

A Prova Nacional tem como objetivo principal subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica.

O inciso V do artigo 206 da Constituição Federal determina que o ingresso dos profissionais das redes públicas de ensino deve ocorrer exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Este seria um dos principais fatores que contribuíram para a instituição da referida Prova Nacional.

O documento emitido pelo MEC, intitulado Matriz de Referência da Prova Nacional - Proposta Inicial para Análise e Discussão, diz que, no âmbito da educação, a realização periódica de concursos públicos é uma iniciativa para valorização do magistério, pois:

- oferece oportunidades iguais a todos os candidatos,
- permite a seleção dos profissionais com maior potencial para o exercício da carreira, e
- promove a efetivação de professores nos quadros estaduais e municipais, assegurando-lhes um contrato de trabalho permanente.

Vale ressaltar que, atualmente, o concurso para ingresso na carreira docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental já acontece, de maneira descentralizada, no âmbito estadual, municipal e distrital. No entanto, o MEC destaca que, de acordo com diversas secretarias de educação, em especial secretarias de municípios de menor porte, há dificuldades recorrentes na realização de concursos, pois há equipes técnicas reduzidas e com pouco conhecimento especializado para organizar e acompanhar a elaboração de provas com a devida qualidade.

A instituição da prova justifica-se, conforme o documento emitido pelo MEC, para proporcionar parâmetros para a auto-avaliação dos candidatos à docência e oferecer informações para subsidiar a formulação e a avaliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de

docentes, pretendendo desta forma promover a melhoria dos processos de contratação em termos quantitativos e qualitativos.

Para o Ministério da Educação, as secretarias poderão abrir editais de concursos para o número de cargos que julgarem necessário, pois a elaboração e a aplicação do Exame estarão a cargo do INEP, permitindo às secretarias, que aderirem, a possibilidade de não contratarem empresas para realizar as provas de seus concursos. Destaca-se, ainda, que as secretarias poderão utilizar os resultados do Exame para classificar os candidatos, mesmo que o número de vagas para preenchimento de cargos disponíveis seja pequeno, contribuindo, desta maneira, para a contratação de professores para cargos permanentes.

Neste documento emitido pelo MEC também há referência sobre os benefícios que a existência de uma única Prova aplicada em todo o país e utilizada por diversos estados e municípios, aumentará significativamente as possibilidades de escolha, pelo candidato, do local de trabalho, bem como a oportunidade de se tornarem professores efetivos de uma rede de ensino.

O documento diz ainda que a iniciativa permitirá que as provas para a seleção tenham melhor qualidade, porque a elaboração dos testes será baseada em uma matriz de referência, construída por meio de um amplo processo de discussão que norteará a Prova ao longo dos anos.

3.2 Matriz de Referência da Prova Nacional

3.2.1 Histórico de elaboração

O processo de elaboração da proposta da Matriz de Referência, segundo documento intitulado Proposta Inicial para Análise e Discussão (pág. 5), foi realizado com base nas “características relativas ao perfil esperado para um docente ingressante nas redes públicas da educação” para qual a prova se destina. Portanto, documentos nacionais que regulamentam a atuação dos docentes nessas etapas e modalidades de ensino, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, serviram de base para sua construção. Foram consideradas também as experiências de países que fizeram discussões para o estabelecimento de um perfil básico nacional comum para os docentes ou que possuíam processos avaliativos estabelecidos a nível nacional.

Vale ressaltar que foram efetuadas ações de consulta direta à sociedade, por meio da página eletrônica do INEP, entre os dias 20 de maio e 3 de julho de 2010.

Segundo a Proposta Inicial para Análise e Discussão (pág. 5), os referenciais apresentados consistiram de uma proposta para discussão com uma lista de temas para compor a Prova. Por

meio da consulta pública, indivíduos e instituições puderam fazer contribuições acerca dos referenciais apresentados. Ao final de 45 dias, 1.592 pessoas e 90 instituições (Secretarias de Educação, escolas, centros de estudos, Instituições de Ensino Superior, entre outras) haviam contribuído com a consulta pública. Profissionais atuantes nas escolas também contribuíram, através de um seminário, com opiniões a respeito do perfil esperado para os ingressantes na carreira docente, contabilizando 94 profissionais dessas escolas. De cada estado brasileiro, foram convidados o diretor e mais um profissional – professor, coordenador ou vice-diretor – da escola municipal e da escola estadual com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁶ nos anos iniciais do ensino fundamental em 2007.

Uma Comissão Assessora²⁷ para a Elaboração da Matriz de Referência foi instituída por meio da Portaria nº 338, de 9 de setembro de 2010, e teve as atribuições de analisar os materiais levantados pela equipe do Inep; discutir o perfil desejado para os profissionais que ingressarão na carreira docente; discutir as competências que serão avaliadas; propor e discutir os objetos de conhecimento de cada área relacionada à docência; e analisar a viabilidade de se avaliar as competências e objetos de conhecimento propostos.

3.2.2 Processo de Construção

A concepção da Matriz de Referência da Prova Nacional partiu do seu objetivo principal que é de subsidiar os processos de seleção para contratação de docentes para lecionarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo o MEC.

Segundo o documento, (A Proposta Inicial para Análise e Discussão, p. 7), “ao longo dos trabalhos, a proposta da matriz foi sendo reformulada visando sistematizar o referencial teórico e otimizar a operacionalização do processo de construção do instrumento de medida.”

Segundo consta no documento emitido pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulado Documento Aberto ao Comitê de

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para maiores esclarecimentos consultar; http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article. Acesso em 27/07/2012.

²⁷ A comissão foi formada por 71 especialistas com notório conhecimento nas seguintes áreas relacionadas à docência nas etapas e modalidades às quais esta Prova se refere: planejamento, ensino e avaliação pedagógica; legislação e políticas educacionais; desenvolvimento humano e aprendizagem; conteúdo e ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História. Profissionais com experiência específica na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos estavam distribuídos nesses grupos – em especial nos três primeiros. Complementarmente, foram consultados 12 especialistas no ensino de Arte e Educação Física, com o objetivo de incluir as especificidades dessas áreas na matriz de referência (Proposta Inicial para Análise e Discussão, p. 6).

Governança²⁸, a elaboração da matriz de referência para a Prova Nacional contou com um amplo processo de pesquisa, consultas, análise, discussão e revisão, do qual participaram mais de 6.000 pessoas.

Na tentativa de reunir forças intelectuais atuantes da educação do país para a elaboração de “uma proposta instigante, referente ao ingresso de professores na carreira docente” (p. 1), optou-se por formar um comitê de Governança, composto por representantes do INEP, das Secretarias de Educação Básica, de Educação Superior e de Articulação com Sistemas de Ensino do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

Segundo destaca o Documento Aberto ao Comitê de Governança (p. 1), a mobilização destas diversas organizações preocupadas com o “desenvolvimento de políticas públicas que valorizam o magistério e a qualidade da educação” contribui para que seja possível “encontrar caminhos transformadores e inovadores” para uma escola pública de qualidade.

Através de informações obtidas na página eletrônica do MEC²⁹, a Diretoria de Estudos Educacionais (DIRED/INEP) sendo assessorada por uma comissão formada por professores e pesquisadores de diversas instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil, em 2011, realizaram uma série de ações objetivando a implementação da Prova, a saber:

- lançamento da chamada pública para elaboradores e revisores de itens, a qual contou com a inscrição de 2.920 colaboradores;
- capacitações de 235 colaboradores para credenciamento no Banco Nacional de Itens (BNI) Docente;
- oficinas de elaboração e revisão de itens com os primeiros 122 colaboradores credenciados no BNI-Docente, distribuídos nas seguintes áreas: i) Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; ii) Políticas Educacionais; iii) Desenvolvimento e Aprendizagem; iv) Matemática e seu ensino; v) Língua Portuguesa e seu ensino; vi) História e seu ensino; vii) Geografia e seu ensino; viii) Ciências da natureza e seu ensino; ix) Artes e seu ensino; x) Educação Física e seu ensino.
- Oficina de revisão linguística dos itens elaborados;
- Oficina de validação pedagógica dos itens com o grupo de especialistas da Comissão Assessora da Prova e equipe de pesquisadores do Inep.

²⁸ O texto foi retirado do documento Ministério da Educação-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Documento Aberto ao Comitê de Governança.

²⁹ Consultar <http://portal.inep.gov.br/pre-teste-2012>, acesso em 16/07/2012.

Ainda segundo as informações da página eletrônica acima referenciada, o MEC justifica que “apesar de todas as ações realizadas, ainda havia algumas etapas que precisavam ser vencidas para a realização da Prova, tais como ampliação do número de itens e validação da matriz de referência”. No intuito de encontrar soluções foram realizadas “reuniões técnicas da equipe da Diretoria de Estudos Educacionais (...) desde fevereiro de 2012, de modo a validar empiricamente a Matriz de Referência da Prova”.

Numa reunião entre o Presidente do INEP e o Comitê de Governança da Prova, realizada em 08 de maio de 2012, “foram apresentadas, discutidas e validadas todas as questões técnicas relativas ao processo de implementação da Prova Docente, bem como aprovado cronograma das atividades”.

Nesta reunião foi aprovada a realização da Prova para o segundo semestre de 2013 e que o processo de adesão será desenvolvido pelas Secretarias de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), de Educação Básica (SEB/MEC) e pelo INEP/MEC.

Na referida página eletrônica disponibilizam ainda a informação de que “em continuidade à implementação da Prova, no período de 2012 a 2013, serão realizados estudos para validação empírica da Matriz de Referência da Prova Docente”, ressaltando que “a Matriz é a mesma aprovada pelo Comitê de Governança e continua baseada na ideia de avaliar o perfil profissional do ingressante na carreira”.

Como grande novidade, o MEC, através da página eletrônica, informa que:

Para tanto, haverá, no segundo semestre de 2012 o primeiro pré-teste. O pré-teste é a aplicação de um "piloto" da avaliação que se deseja validar, com o objetivo de coletar dados para pesquisa. Os itens elaborados são aplicados em um grupo de pessoas com características semelhantes às do público-alvo da avaliação que se deseja pré-testar. Os pré-testes da Prova Docente têm objetivos restritos à pesquisa e os resultados de cada participante serão sigilosos, utilizados somente para pesquisas. Ou seja, os pré-testes não têm como objetivo avaliar o desempenho do professor, do município, dos estudantes ou da instituição de ensino.

Apresentamos, no próximo tópico deste Capítulo, a proposta de matriz de referência que foi consolidada pela equipe técnica do INEP ao final de todo esse processo de levantamento de informações, consultas à sociedade e à Comissão Assessora, após ter sido também analisada criticamente por especialistas em avaliações educacionais e profissionais que atuam em escolas da rede pública de ensino básico, segundo informações retiradas do documento acima citado.

3.2.3 A Proposta de Matriz de Referência

Segundo a Proposta Inicial para Análise e Discussão (p. 3), considerando as especificidades da profissão docente e com o intuito de levantar evidências sobre o potencial do candidato para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a construção da matriz é fundamentada em uma abordagem de avaliação de competências.

O referido documento (p. 4) destaca que “o desenvolvimento de uma competência requer que a pessoa não somente enfrente uma situação com sucesso, mas também compreenda por que e como agiu.” Concluindo, portanto, que esse desenvolvimento envolve autonomia e auto-regulação de ações para que o indivíduo mobilize seus próprios recursos, os recursos do ambiente e recursos de outros indivíduos e consiga, ainda, generalizar a competência para situações distintas, como refere a Proposta Inicial para Análise e Discussão (p. 4):

Consequentemente, a expressão de uma competência se dá na interação entre o indivíduo e o ambiente. Como implicação prática, a avaliação de competências destaca-se, entre outros pontos, por não objetivar a avaliação de *performance*, de capacidades específicas ou de conhecimento de conteúdos descontextualizados da prática profissional. Essa abordagem permite explorar a complexidade relacionada à profissão docente, pois supõe uma articulação mais flexível entre a construção do conhecimento (teoria) e sua transposição para ações no cotidiano profissional (prática).

O documento supra citado (p. 4) diz ainda que, no processo de formação profissional, cada docente terá desenvolvido um conjunto singular de competências relacionadas à sua prática, porém, “por se tratar de um concurso público para a seleção de profissionais, é preciso delimitar um conjunto de competências que sirvam como pontos de referência e que, ao mesmo tempo, permitam a sua avaliação por meio de instrumentos escritos.” Ressalta ainda que só há possibilidade de se avaliar o perfil profissional por completo no exercício da profissão e o que se busca nos processos seletivos é levantar evidências sobre o potencial do candidato para alcançar o perfil esperado em sua futura atuação. Nos concursos públicos, especificamente, esse levantamento é feito por meio de provas escritas, no intuito de garantir a impessoalidade e a igualdade dos processos.

Na Proposta Inicial para Análise e Discussão (p. 7), consta ainda que a Proposta de Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente é composta por dois eixos que sistematizam as competências e sua articulação com objetos de conhecimento

relacionados ao perfil profissional do professor que atuará na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que:

“O primeiro eixo é composto por dez competências organizadas em três dimensões do perfil profissional e o segundo eixo é composto por um conjunto de conhecimentos organizados em dez blocos.”

As dimensões do perfil profissional se referem a conjuntos específicos de características do perfil e cada uma delas agrupa competências relacionadas à análise de contextos e ao enfrentamento de situações do cotidiano do trabalho docente. O candidato deverá mobilizar diferentes recursos, que incluem o domínio dos objetos de conhecimento.

Na intenção de contribuirmos para o debate sobre o novo instrumento governamental, a ser utilizado, como refere o MEC, para aumentar as possibilidades dos candidatos ingressarem na carreira docente através de um concurso público, faremos um estudo voltado para avaliar as percepções dos candidatos. Nossa intenção se justifica através do seguinte excerto do Documento Aberto ao Comitê de Governança

Porém, se não estivermos atentos para olhar e efetivamente ver as sutilezas do processo vivido, a nossa verdade será sempre um filtro que pode cercear outras possibilidades de interpretar o mundo. Essa atitude dialógica de estar no mundo, implica, também, em discutir, por um lado, ideais, intenções, desejos. De outro, requer formas de manifestações que concretizem tais valores.

Ter claro que a percepção de uma situação depende do que o nosso cérebro compreende e isto também é decorrente das experiências por nós vivenciadas. Assim, a nossa percepção de um fato sofre múltiplas influências e isto deve ser considerado e respeitado. A nossa prática cotidiana não se faz democrática somente pela afirmação de valores, mas, principalmente, pela construção cotidiana de uma prática reveladora de princípios éticos, solidários, humanos.

Estas preocupações também são as nossas enquanto pesquisadora, pelo que tentaremos respeitá-las no quadro da metodologia que elegemos para abordar a problemática em questão e que explicitaremos de seguida.

4 Enquadramento metodológico

4.1 Metodologia

Para o estudo empírico desenvolvido neste trabalho utilizaremos uma metodologia híbrida, ou seja, atribuiremos qualidade a quantidade, assumindo um carácter de “investigação interpretativa”, visto que, assim como Erickson, citado por Lessard-Hébert *et al.* (2008, p. 32):

Erickson utiliza, em seguida, a expressão «investigação interpretativa» essencialmente para sublinhar que a «família» das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos «actores» às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social; é por este motivo que o autor qualifica de «interpretativas» as investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do objecto do estudo e nas opções metodológicas.

Flick (2005, p. 267) evidencia que, “em muitos casos, os métodos qualitativos foram desenvolvidos no âmbito de uma crítica dos métodos e estratégias de investigação quantitativa”, e ainda não se chegou a um consenso científico, “no entanto, a combinação das duas estratégias cristalizou-se numa perspectiva que é discutida e praticada de várias formas”.

Flick (2005, p. 269), referenciando Kleining (1982), diz que o autor “sublinha que os métodos qualitativos podem perfeitamente passar sem a utilização dos métodos quantitativos, ao passo que os métodos quantitativos precisam dos métodos qualitativos para explicar as relações que descobrem”.

Flick (2005, p. 269) destaca quatro tipos de planos de pesquisa propostos por Miles e Huberman (1994), onde os referidos autores integram as duas abordagens num só plano, reforçando a ideia de um *continuum*.

No primeiro plano, ambas as estratégias funcionam em paralelo. No segundo plano é a observação contínua do terreno que proporciona a base para relacionar as várias curvas da pesquisa ou para derivar e configurar as que serão integradas. O terceiro plano começa com um método quantitativo (por exemplo, uma entrevista semi-estruturada), seguido de um estudo por questionário, como fase intermédia, antes de os resultados dos dois passos serem aprofundados e estabelecidos, numa segunda fase qualitativa. No quarto plano, um estudo de campo complementar acrescenta profundidade aos resultados de uma sondagem feita no primeiro passo, seguindo-se uma intervenção experimental no terreno, para testar os resultados dos dois primeiros passos.

É de destacar também que “um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa, sem necessariamente apontar para a redução de

uma das abordagens ao papel de inferior ou para definir a outra como verdadeira investigação” (Flick, 2005, p. 270).

Moreira (2007, p. 51) referencia que desde os anos 80 há uma tentativa de aproximar e complementar a utilização dos dois métodos, contudo a “articulação desejada das duas perspectivas (algo que em si mesmo foi objecto de crítica por parte de vários autores - Bryman, por exemplo - pela confusão e escasso rigor presentes na caracterização de ambas as abordagens) pode-se centrar em quatro questões principais”, no entanto, destacaremos somente duas, as letras “a” e “c”:

- a) A necessidade de redefinir o confronto entre compreensão ou interpretação (no lado qualitativo) e explicação (no lado quantitativo).
- c) A necessidade de reconhecer que, em ambas as perspectivas, os conceitos cumprem um missão mediadora entre teoria e observação; organizam-na, categorizam-na e tornam-na possível.

Neste aspecto, Moreira (2007, p. 52) ainda refere-se a Cook e Reinehart, destacando que estes autores preconizam que:

este uso conjunto de duas metodologias diferentes, longe de dificultar uma investigação, enriquecem-na:

- a) Possibilitando uma atenção aos múltiplos objectivos que podem verificar-se numa mesma investigação.
- b) Potenciando-se mutuamente ao partilhar pontos de vista e percepções que nenhuma das duas poderá oferecer em separado.
- c) Contrastando resultados possivelmente divergentes e obrigando a revisões mais apuradas.

Portanto, assumimos a posição de Bryman, citado por Moreira (2007, p. 54), que afirma “que as diferenças entre as duas maneiras de fazer investigação não são de ordem epistemológica, mas puramente técnicas”.

Ainda citando Moreira (2007, p. 55), “a investigação social é como um desenho da realidade social: elege-se uma perspectiva, entre uma multiplicidade possível; mas não há um retrato absoluto assim como não há só uma representação da realidade”.

Flick (2005), assim como Coutinho (2008), sugerem que a triangulação seja utilizada como forma de “compensar as fraquezas e os pontos cegos de cada um dos métodos”, entendendo que assim haja uma complementaridade e não uma rivalidade, pois “nenhum dos métodos combinados é, afinal, encarado como superior ou preliminar. A utilização dos métodos em simultâneo ou um depois do outro é menos importante que o facto de serem considerados iguais, relativamente ao papel que desempenham no projecto” (Flick, 2008, p. 270).

4.2 Definição da Amostra

Para atender aos objetivos do estudo, a amostra da pesquisa é composta por 75 alunos e por uma Secretaria de Educação.

Os 75 alunos foram selecionados por serem concluintes do curso de Pedagogia de uma Instituto de Educação Superior do Distrito Federal (IES) – Brasil, sendo potenciais candidatos à Prova Nacional. A escolha desta IES justifica-se pelo critério de acessibilidade.

Adicionalmente, selecionamos uma Secretaria de Educação de uma prefeitura municipal do Estado de Minas Gerais. A escolha da Secretaria justifica-se pelo envolvimento dado aos municípios pela Prova Nacional, que visa subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica (Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental).

Segundo Moreira (2007, p. 111), “na grande maioria dos casos a investigação social não se pode realizar sobre a totalidade da realidade social que é objecto do estudo, pelo que se torna necessário, portanto, seleccionar um subconjunto dessa realidade”. O autor também se refere à amostragem como sendo a “primeira operação empírica que o investigador deve efectuar, logo no início do processo de pesquisa a par da resolução dos problemas de acesso aos dados”.

Os motivos para se utilizar uma amostragem na investigação social, segundo Moreira (2007, p. 111), são: “a) representatividade; b) aprofundamento e rigor já que a menor complexidade organizativa permite concentrar recursos no controle de qualidade do estudo; c) diminuição do tempo para recolha e elaboração dos dados; d) diminuição dos custos”.

Especificamente ao estudo que nos propusemos realizar, a amostragem é obrigatória, visto que a população de referência é “completamente desconhecida em termos de composição e número” (Moreira, 2007, p. 111).

Utilizaremos para a investigação do estudo proposto, a amostra não probabilística, pois, segundo Moreira (2007, p. 121), “a selecção dos elementos não depende da probabilidade mas de causas relacionadas com as características do investigador (ou de quem elabora a amostra).”

4.3 Intrumento de recolha de dados

A recolha de informações junto dos candidatos e de uma prefeitura municipal será realizada através de questionários eletrônicos, contendo itens que objetivam identificar as percepções dos entrevistados quanto ao assunto da investigação.

O inquérito por questionário, segundo De Ketele e Roegiers (1999, p. 35), “ao contrário de um primeiro sentido que designa o inquérito como uma prospecção sobre um objecto, um acontecimento ou um assunto preciso (inquérito policial, inquérito fiscal...), entenderemos o termo inquérito no sentido de um estudo de um tema preciso (...)”.

Justificamos a utilização do questionário para meio de recolha das informações, assim como Ghiglione e Matalon (1997), referenciados por Coutinho (2011, p. 101), “por dispensarem a presença do entrevistador”.

O inquérito por questionário apresenta, segundo Moreira (2007, p. 232), “vantagens indiscutíveis e daí certamente a sua longa tradição na história da investigação social. Weber, por exemplo, recorreu várias vezes, entre 1880 e 1910, a questionários para estudar problemas sociais como as condições laborais nos campos da Prússia (...)”.

Segundo Moreira (2007, p. 233), um questionário pode parecer “uma simples e banal sequência de perguntas e a sua redacção, uma operação elementar. Na verdade, porém, a construção de um questionário é uma tarefa complicada, difícil, que exige esforço e atenção”. As perguntas, portanto, “por se tratar de um procedimento padronizado,(...)” serão as fechadas, “também denominadas precodificadas ou de resposta fixa” (Moreira, 2007, p. 234)

O autor destaca algumas vantagens em utilizar um inquérito por questionário de perguntas fechadas:

- a) um mesmo quadro de referência para todos os inquiridos; b) a rapidez e comodidade de registo; c) a possibilidade de centrar as respostas dos inquiridos nas opções consideradas relevantes e relacionadas com a questão colocada; d) a imediatez da gravação das respostas no computador, uma vez concluído o trabalho de campo (ou mesmo durante este, no caso de inquéritos telefónicos ou quando seja possível utilizar computadores portáteis); e) a possibilidade de melhor comparação das respostas (Moreira, 2007, p. 235).

Os contatos eletrónicos dos alunos inquiridos, potenciais candidatos à Prova Nacional, foram obtidos através do coordenador do curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior da cidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. O contato eletrónico da prefeitura municipal do Estado de Minas Gerais foi obtido junto à página oficial da cidade.

Para a construção e aplicação dos questionários utilizamos a ferramenta eletrónica *Google Docs*, onde buscamos conhecer as opiniões dos inquiridos em relação ao novo dispositivo de contratação de docentes a nível nacional.

Nos questionários, optamos por utilizar a escala de avaliação do tipo Likert, pois “constitui um dos formatos mais utilizados quando se desejam perguntar várias questões que partilham as mesmas opções de resposta” (Moreira, 2007, p. 241).

4.3.1 Questionário para os candidatos: estrutura e objetivos

Para o questionário destinado aos candidatos (Apêndice 1), construímos uma matriz de afirmações e solicitamos aos inquiridos que escolhessem uma resposta que representasse a sua opinião.

As alternativas foram codificadas de 1 a 5, sendo que cada informação recebia um nível de concordância (“1 - discordo totalmente” a “5 - concordo totalmente”) através das afirmações realizadas.

O questionário está dividido em dois grupos de perguntas. O primeiro grupo de questões, composto por quatro perguntas, numeradas de 1 a 4, tem a finalidade de obter a caracterização profissional dos respondentes, sendo informações sobre o sexo, a idade, o tempo de experiência profissional e se já havia conhecimento prévio sobre a Prova Nacional.

O segundo grupo é composto por quatorze questões, numeradas de 5 a 18, elaboradas com a finalidade de obter a percepção dos candidatos quanto à Prova Nacional de Ingresso para a Carreira Docente, conforme explicitado no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1- Objetivos do questionário para os Candidatos

Questões	Objetivos
05	Medir em que grau o respondente concorda com o fato de a Prova Nacional poder servir de <i>ranking</i> entre os candidatos, o que seria um risco do ponto de vista do preconceito étnico-social e profissional, segundo a CNTE. O interesse pelo assunto deve-se ao fato de o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em seu discurso de posse, na data de 24 de janeiro de 2012, ter anunciado a intenção de criar políticas de incentivo para alocar “bons professores” nas escolas com baixo desempenho nas avaliações, sendo a Prova Nacional um dos mecanismos para atingir tal objetivo.
06	Medir se os candidatos percebem a Prova Nacional sendo uma das ferramentas de valorização para o magistério, como garantia de equidade para todos os candidatos, segundo o INEP, e para a utilidade prática do instrumento público em atender às necessidades da classe profissional, otimizando o processo de contratação efetiva para um cargo público.
07	Medir a percepção dos candidatos sobre a possibilidade de a Prova Nacional, prestar à avaliação das escolas de formação inicial de professores, apesar de o MEC alegar que a Prova Nacional não possui tal finalidade, conforme Ata de Audiência entre o Ministro da Educação Fernando Haddad e os Representantes das Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação, de junho de 2010. Ressaltamos ainda que a Portaria Normativa, em seu artigo 2º, inciso III, refere que a Prova fornecerá subsídios qualitativos que poderão ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de formação de docentes.

Questões	Objetivos
08	Perceber se os candidatos consideram necessário que as prefeituras complementem com outros mecanismos a seleção dos candidatos à profissão docente, visto que, segundo as Entidades Nacionais de Estudo em Educação, é necessário incluir nos editais outras etapas que atendam às temáticas e aos processos de interesse local ou regional.
09	Medir a percepção dos candidatos quanto à existência de pressões exercidas pela Prova Nacional sobre os currículos acadêmicos. Destaca-se que, em Ata de Audiência entre o Ministro da Educação Fernando Haddad e os Representantes das Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação, de 7 de junho de 2010, o MEC ressaltou que a Prova não pretende definir os currículos de formação inicial de professores.
10	Medir o grau de aceitação do respondente quanto à interferência exercida pela Prova Nacional em sua própria formação acadêmica. A pergunta é uma continuidade da questão anterior, permitindo, porém, verificar se há grandes variações das percepções ao trazer o assunto para a realidade pessoal do candidato.
11	Verificar a concordância do candidato quanto à ideia apresentada pelas Entidades Nacionais de Estudo em Educação, que alegam, em Carta de Manifestação, que a Prova Nacional induzirá ao surgimento de empresas preparatórias para a referida Prova. De certa forma, a questão demonstrará o grau de aceitação do respondente à existência de instituições complementares ao ensino oficial no Brasil.
12/13	Perceber se a auto-avaliação, pretendida pelo MEC, por meio da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, servirá para avaliar o próprio candidato ou a sua instituição de ensino, segundo a opinião dos respondentes.
14	Verificar o grau de concordância dos candidatos quanto à possibilidade de a Prova Nacional funcionar como um controle social, contribuindo para reduzir as práticas patrimonialistas sobre a administração pública.
15	Verificar a percepção dos candidatos quanto à possível utilidade da Prova Nacional para a melhoria da carreira docente, nomeadamente, salários e planos de carreira.
16	Verificar se o candidato percebe a Prova Nacional como um instrumento capaz de lhe proporcionar confiança para o exercício do cargo docente, ampliando sua convicção no fato de dominar as dimensões julgadas necessárias, em amplo processo de discussão pública.
17	Avaliar se os candidatos usarão a classificação obtida na Prova Nacional para obtenção de um emprego nas instituições particulares de ensino.
18	Verificar se os candidatos recém-formados e sem experiência profissional percebem se haverá equidade no novo dispositivo de avaliação em relação aos candidatos que já possuem algum tipo de experiência docente. O interesse por esta questão desenvolveu-se pelo fato de constar na Matriz de referência que a Prova será realizada em uma abordagem fundamentada em avaliação por competências. Segundo as Entidades Nacionais de Estudo em Educação, a “ação docente desenvolve-se na trajetória profissional e evidencia-se em situações concretas da prática social. As competências serão desenvolvidas no decorrer desse processo, pois elas são adquiridas na prática docente. Sendo assim, uma prova de concurso não deveria ser um espaço de aferição de competências”.

4.3.2 Questionário para a prefeitura: estruturas e objetivos

Para o questionário destinado à prefeitura (Apêndice 2), buscamos conhecer a percepção de uma prefeitura municipal do Estado de Minas Gerais e seguimos o mesmo desenho do questionário enviado aos candidatos à Prova Nacional, alterando-se somente as afirmações, conforme Quadro 2, apresentado a seguir:

Quadro 2 Objetivos do questionário para as prefeituras

Questões	Objetivos
01	Medir a concordância da prefeitura com o inciso I do artigo 2º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, onde refere que “a Prova Nacional subsidiará os municípios na realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente para a educação básica”, promovendo desta forma a garantia de seleção dos melhores candidatos para a rede de ensino municipal.
02	Avaliar se a prefeitura concorda com a ideia apresentada pelas Entidades Nacionais de Estudo em Educação, que alegam, em Carta de Manifestação, que as prefeituras devem utilizar outros mecanismos para complementar o processo de admissão de docentes a fim de atender às especificidades locais, pois de acordo com o parágrafo único do artigo 4º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, “cabe ao ente federativo definir a utilização dos resultados da Prova como mecanismo único ou complementar em seus próprios editais de concurso público para admissão de docentes”.
03	Verificar em que grau a prefeitura está de acordo com a Proposta Inicial para Análise e Discussão da Matriz de Referência, quanto à disponibilização de um cadastro nacional de docentes aptos a serem contratados pelos entes federados, principalmente por aqueles municípios com menos condições de realizar concurso público, permitindo maior agilidade no preenchimento de cargos vagos de docentes.
04	Verificar se a prefeitura utilizará os resultados da Prova para orientar os processos de formação continuada dos docentes de sua rede de ensino, visto que no inciso III do artigo 2º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, refere que um dos objetivos da Prova Nacional é “fornecer subsídios qualitativos que possam ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes”.
05	Avaliaremos se a prefeitura percebe a Prova Nacional como um instrumento de controle, exercido pela sociedade sobre as prefeituras, em busca de maior igualdade e transparência nos processos de contratação dos docentes. De acordo com o MEC, espera-se que a prova de concurso docente favoreça a redução dos contratos de trabalho precários nas redes públicas, que podem ser alterados a cada mudança e pressão de ordem política, partidária ou patrimonialista.
06	Avaliaremos a percepção da prefeitura na concordância com as Entidades Nacionais de Estudo em Educação, que alegam, em Carta de Manifestação, que a adesão à Prova Nacional significa uma perda de autonomia do Município face aos poderes centrais, sobretudo no que se refere à tomada de decisões e ao controle de resultados. De acordo com o propósito de colaborar com a efetivação da qualidade e transparência nos processos seletivos, o MEC, as Entidades de Estudos e Educação, enfatizam a relevância do apoio da União na realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente, respeitando o regime de colaboração entre os entes federados.

4.4 Cronologia do trabalho de campo

A cronologia do trabalho de campo pode ser resumida da seguinte forma:

a) no dia 06 de junho de 2012, o questionário destinado aos candidatos foi enviado, eletronicamente, a 3 elementos da amostra (pré-teste), com o objetivo de obter uma opinião sobre sua clareza e compreensão, pois de acordo com Hill e Hill (2009, p. 166), “no caso de estar a desenvolver uma tese de mestrado, por exemplo, convém fazer isto (e fazer as rectificações necessárias sobre o questionário para o melhorar)(...)”. Não foi detectada a necessidade de nenhuma alteração;

b) no dia 14 de junho de 2012, foi enviado, através de contas eletrônicas, o link para os 72 elementos restantes da amostra;

c) no dia 15 de junho de 2012, através de contato eletrônico, foi enviado um convite de participação para a presente pesquisa a uma prefeitura do interior do Estado de Minas Gerais e, após aceitação, foi enviado o link com o inquérito deste trabalho.

d) nos dias 29 e 06 de julho de 2012, enviamos mensagens informando aos inquiridos a cerca da data limite, 10 de julho, para recebimento das respostas.

No próximo capítulo será descrita a pesquisa realizada junto à amostra definida, segundo os métodos investigativos que foram apresentados no presente capítulo.

5 O Estudo Empírico

5.1 Análise e discussão dos dados: a percepção dos candidatos

A amostra definida para este estudo, como já referido no capítulo anterior, e para atender aos objetivos do estudo, foram os 75 alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma IES do Distrito Federal – Brasil. Para obtenção destes dados, foi solicitado, junto à coordenação do Curso de Pedagogia da referida IES, a relação dos alunos concluintes do curso em questão.

Dos 75 questionários enviados, obtivemos o retorno de 68 respostas (91%), o que constitui uma porcentagem agradável e muito rara.

Em relação à variável sexo dos candidatos, Gráfico 1, verificou-se aquilo que seria expectável tendo em atenção às características da população inquirida: apenas 6 são do sexo masculino e 62 do sexo feminino, percebendo que, no Brasil, ainda mantém-se a cultura do curso de Pedagogia ser frequentado por mulheres, pois assim como relata Carvalho (1998, p. 7) “o processo de feminização da profissão docente - e aqui penso especialmente nas séries iniciais da escolarização, que no Brasil, historicamente, vêm sendo chamadas de “Curso Primário” - tem sido frequentemente associado apenas ao ingresso majoritário de mulheres no magistério”. A referida autora evidencia ainda que, “no Brasil, a própria constituição do ensino primário leigo e estatal, nas primeiras décadas do século XX, com a criação de uma rede pública de ensino, já se fez através do emprego de mão-de-obra do sexo feminino, levando a que, já nos anos 20 desse século, houvesse uma maioria de mulheres entre os docentes das séries iniciais (...)”.

Em estudo realizado através do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente)³⁰.

Gráfico 1 - Sexo dos inquiridos



³⁰ Consultar: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf, acesso em 12/07/12.

Outra característica dos inquiridos, a idade, foi analisada na questão número 2, sendo que 39 possuem entre 25 e 35 anos de idade, 15 entre 36 e 45 anos, 10 possuem menos de 25 anos e finalmente, 4 possuem mais de 46 anos de idade, como demonstrado no Gráfico 2.



Ao analisarmos a questão número 3, onde foi questionado sobre o tempo de experiência profissional docente, verificamos que 21 dos entrevistados afirmaram possuí-la em um período compreendido entre 1 e menos de 5 anos, 18 afirmaram não possuir experiência docente, 12 possuem mais de 10 anos de experiência, 11 contam entre 6 e menos de 10 anos de docência e 6 possuem menos de 1 ano de experiência profissional docente (Gráfico 3).

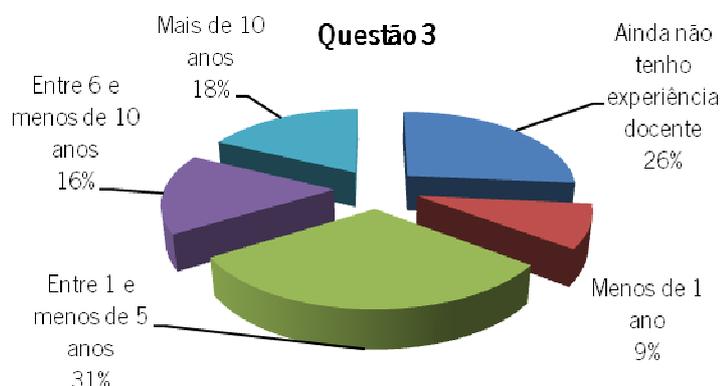
Portanto, 50 dos entrevistados estão somente agora concluindo o ensino superior, na modalidade de Licenciatura em Pedagogia, mas já possuem experiência profissional no campo da Educação.

De acordo com informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2007³¹, a escolaridade dos professores é representada por um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total e que daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente. As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%) e que dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Posteriormente, ao analisarmos a questão 18, faremos um estudo da variação de respostas em função da experiência profissional docente, verificada pela questão 3.

³¹ Consultar: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf, acesso em 12/07/12.

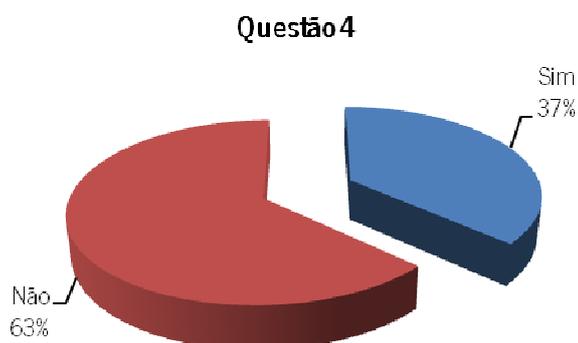
Gráfico 3 - Experiência profissional docente



Na questão número 4, questionamos aos inquiridos se estes já possuem conhecimento sobre a Prova Nacional, visto que, segundo o MEC, para a elaboração da Matriz de Referência “foram efetuadas ações de consulta direta à sociedade. Entre os dias 20 de maio e 3 de julho de 2010, realizou-se uma consulta pública, por meio do *site* do INEP, com o objetivo de submeter à sociedade, referenciais para a elaboração da matriz da Prova”. Constatamos que 43 dos entrevistados ainda não possuíam qualquer conhecimento sobre a Prova Nacional, conforme demonstrado no Gráfico 4.

Posteriormente, ao descrevermos os dados obtidos em todas as questões do grupo II, procederemos a uma análise sobre a variação de respostas em função da experiência profissional docente (questão 4).

Gráfico 4 - Conhecimento prévio sobre a Prova



O segundo grupo de questões foi elaborado com a finalidade de obter a percepção dos candidatos à Prova Nacional. No Quadro 3, faremos uma análise descritiva dos dados, onde

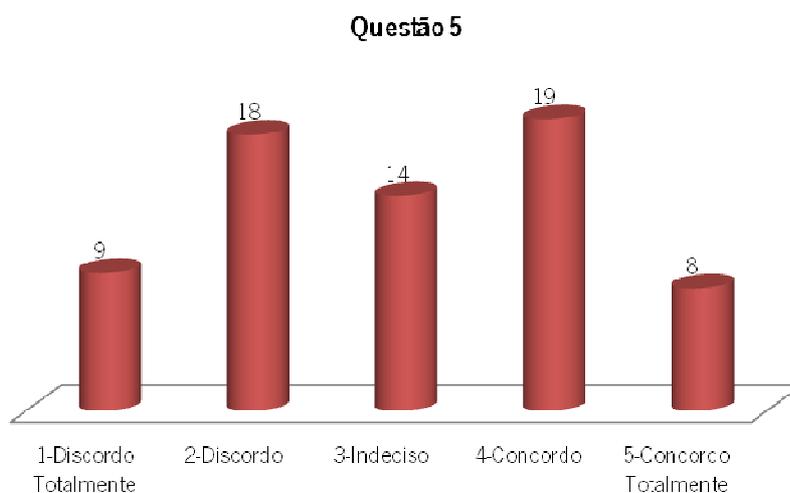
demonstraremos o número de respondentes (N), as amplitudes mínima, máxima, média e o desvio-padrão para cada uma das questões.

Quadro 3 - Estatística descritiva para os itens de 5 a 18

Item	N	Mínima	Máxima	Média	Desvio-padrão
Questão 5	68	1	5	2,99	1,25
Questão 6	68	1	5	3,22	1,23
Questão 7	68	1	5	3,87	1,11
Questão 8	68	1	5	4,01	1,13
Questão 9	68	2	5	3,97	0,96
Questão 10	68	1	5	3,28	1,14
Questão 11	68	1	5	3,97	1,2
Questão 12	68	1	5	3,49	1,26
Questão 13	68	1	5	2,91	1,35
Questão 14	68	1	5	3,51	1,2
Questão 15	68	1	5	3,65	1,08
Questão 16	68	1	5	3,12	1,13
Questão 17	68	1	5	3,6	1,36
Questão 18	68	1	5	3,4	1,45

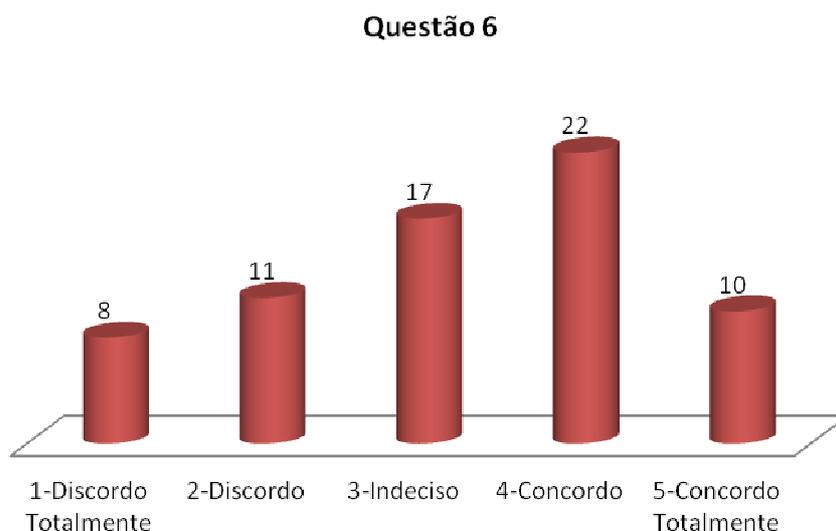
A questão número 5 apresenta uma média de 2.99, ou seja, dos 68 inquiridos, 27 tendem a concordar, 27 tendem a não concordar e 14 responderam indeciso. Os números demonstram que há ainda uma falta de posicionamento entre os inquiridos quanto à percepção de que a Prova Nacional funcione como *ranking* entre os candidatos, apesar de o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, ter referido que a Prova será um mecanismo para selecionar bons professores. A distribuição das respostas se encontra demonstrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distinção entre candidatos melhores e piores



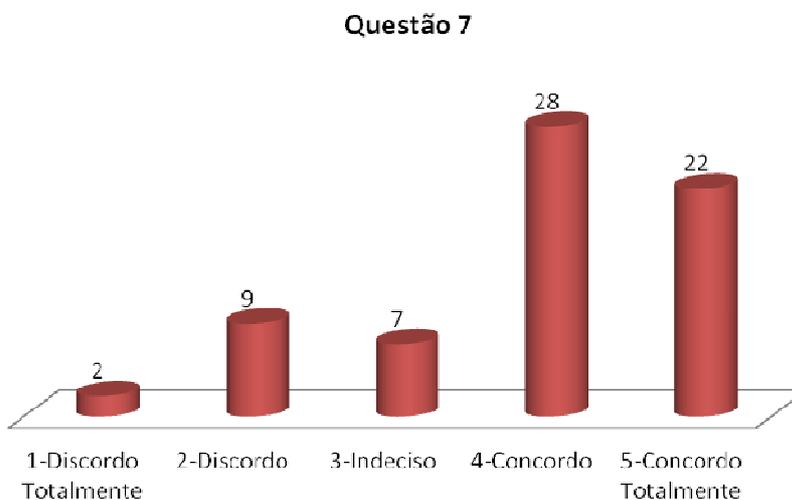
A questão número 6, com uma média de 3.22, demonstra uma tendência dos candidatos perceberem a Prova Nacional como uma ferramenta de valorização para o magistério, ampliando as chances de contratação, por estar concentrado em um cadastro único nacional. Através da distribuição das respostas, observa-se que 32 candidatos tendem a concordar, ao passo que 19 tendem a não concordar e 17 inquiridos estão indecisos quanto ao questionamento, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Ampliação da chance de contratação



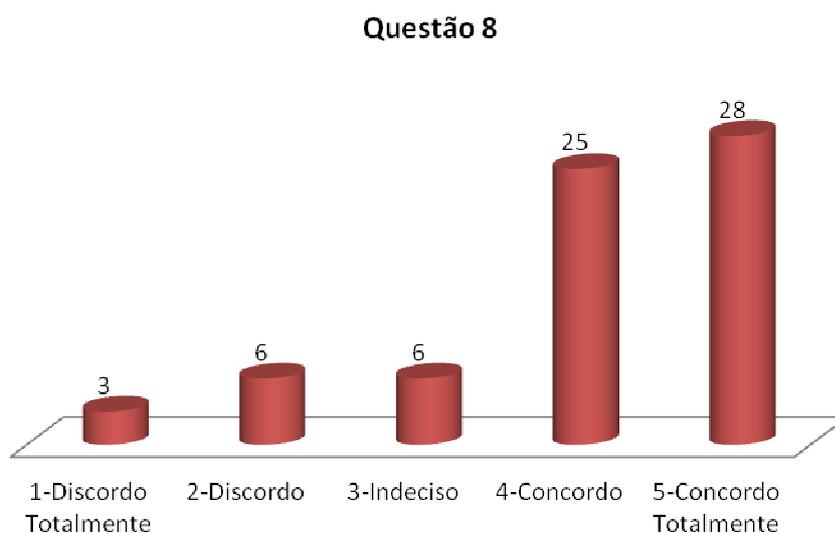
A questão número 7, cuja distribuição das respostas se apresenta no Gráfico 7, com uma média de 3.87, demonstra que os inquiridos percebem que a Prova Nacional, de forma indireta, servirá para avaliar os cursos de formação inicial de professores, apesar de o MEC alegar que a Prova não possui tal finalidade. Dos 68 inquiridos, destaca-se que 50 tendem a concordar com a proposição e apenas 7 apresentaram-se indecisos.

Gráfico 7 - Avaliação das escolas de formação inicial



Na questão número 8 obtivemos uma média de 4.01, demonstrando uma forte tendência dos inquiridos em considerar necessário que as prefeituras complementem com outros mecanismos a seleção dos candidatos à profissão docente, visto que, segundo as Entidades Nacionais de Estudo em Educação, é necessário incluir nos editais outras etapas que atendam às temáticas e aos processos de interesse local ou regional. Através do Gráfico 8, percebemos que do total dos inquiridos, 53 tendem a concordar com a afirmativa, apenas 9 tendem a discordar e 6 foram indecisos.

Gráfico 8 - Utilização de outros mecanismos para contratação



A questão número 9, com uma média de 3.97, demonstra que 48 inquiridos, de um total de 68, tendem a concordar, 14 são indecisos e apenas 6 discordam da afirmativa. Podemos considerar que os entrevistados percebem que a Prova Nacional exercerá pressão sobre os currículos acadêmicos. O Gráfico 9 apresenta a distribuição das respostas.

Gráfico 9 - Adequação dos currículos



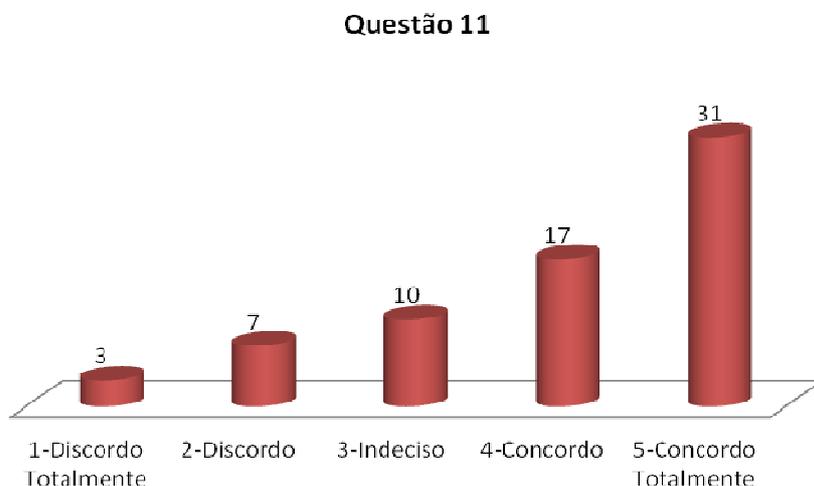
A questão número 10, com uma média de 3.28, indica que os inquiridos apresentam uma tendência em aceitar que, com a implementação da Prova Nacional, as instituições de ensino passem a adaptar os currículos de formação acadêmica aos domínios exigidos na Prova Nacional, pois através da distribuição das respostas, verificadas no Gráfico 10, percebe-se que 35 inquiridos tendem a concordar, 14 foram indecisos e 19 tendem a discordar da afirmativa.

Gráfico 10 - Aceitação para a mudança do currículo



Com média de 3.97, a questão número 11 indica que há uma forte tendência dos entrevistados em concordar com a ideia apresentada pelas Entidades Nacionais de Estudo em Educação, que alegam, em Carta de Manifestação, que a Prova Nacional induzirá ao surgimento de empresas preparatórias para a referida Prova, pois 48 inquiridos, do total de 68, tendem a concordar com esta afirmativa, 10 tendem a discordar e outros 10 foram indecisos. Segundo os dados obtidos na pesquisa, surgirá um mercado de ensino paralelo para a preparação da Prova. A distribuição de respostas encontra-se demonstrada no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Criação de cursinhos preparatórios



A média de 3.49 da questão número 12, com distribuição de respostas apresentada no Gráfico 12, demonstra que os inquiridos tendem a perceber que a obtenção de um bom resultado na Prova Nacional os fará analisar que sua instituição de ensino foi a responsável pelo resultado alcançado. Do total dos inquiridos, 40 tendem a concordar com a afirmativa, sendo que somente 17 tendem a discordar e 11 se demonstram indecisos.

Gráfico 12 - Eficiência da instituição de ensino



Já a questão número 13, com a média de 2.91, demonstra que 31 dos inquiridos tendem a discordar de que a instituição de ensino seja a responsável pelos seus resultados insatisfatórios, ao passo que 12 foram indecisos e 25 tendem a concordar com a afirmativa, conforme a distribuição das respostas no Gráfico 13.

Analisamos, portanto, que apesar de os inquiridos demonstrarem que tendem a concordar que a instituição de ensino será a responsável pelo bom resultado obtido na Prova, conforme os dados obtidos na questão 12, de forma contrária, na questão 13, em referência, tendem a não atribuir o resultado insatisfatório às instituições de ensino, demonstrando uma tendência à auto-avaliação.

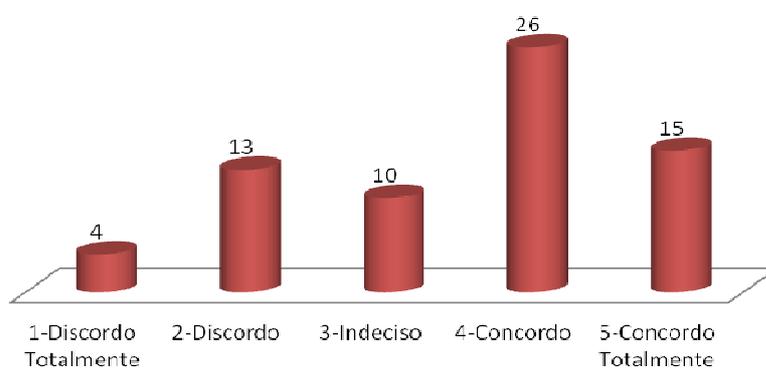
Gráfico 13 - Ineficiência da instituição de ensino



A questão número 14, com os resultados apresentados no Gráfico 14 e uma média de 3.51, demonstra que os inquiridos tendem a concordar com os benefícios que a Prova Nacional poderá suscitar, nomeadamente quanto à possibilidade de funcionar como um controle ou regulador social, contribuindo para reduzir as práticas patrimonialistas sobre a administração pública. Observamos que 41 dos inquiridos tendem a concordar com a afirmativa, 10 estão indecisos e 17 tendem a discordar da questão acima apresentada.

Gráfico 14 - Prova como instrumento de controle

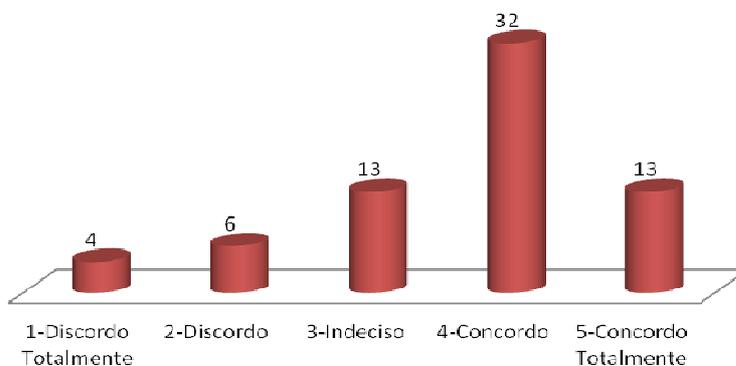
Questão 14



Na questão número 15, analisamos as respostas sobre a aceitação de a Prova Nacional ser útil para a melhoria da carreira docente. Os dados serão apresentados no Gráfico 15. A média de 3.65 demonstra que os respondentes consideram a Prova Nacional sendo útil para a melhoria da carreira docente, pois 45 dos inquiridos tendem a concordar com a afirmativa, 13 estão indecisos e 10 tendem a discordar.

Gráfico 15 - Melhorias para a carreira docente

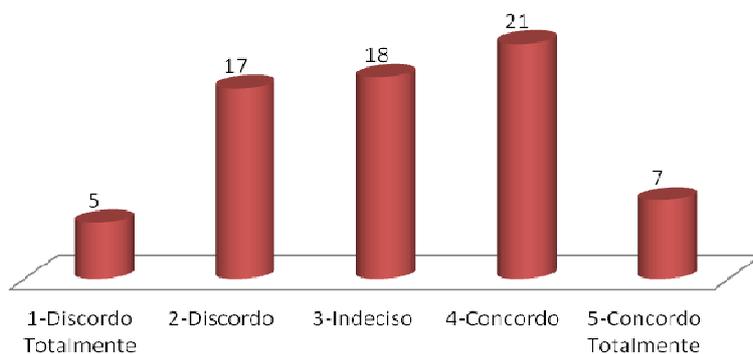
Questão 15



Na questão número 16, a média de 3.12 nos faz concluir que os respondentes têm uma leve tendência a concordarem que o bom resultado na Prova Nacional lhes proporcionará confiança para o exercício do cargo docente, por dominarem as dimensões que passaram por um amplo processo de discussão pública, abrangendo toda a sociedade, conforme referido pelo MEC. A distribuição de respostas, representada no Gráfico 16, demonstra que 28 tendem a concordar e 22 tendem a discordar, enquanto que 18 inquiridos ainda estão indecisos sobre esta afirmativa.

Gráfico 16 - Segurança para atuar na carreira

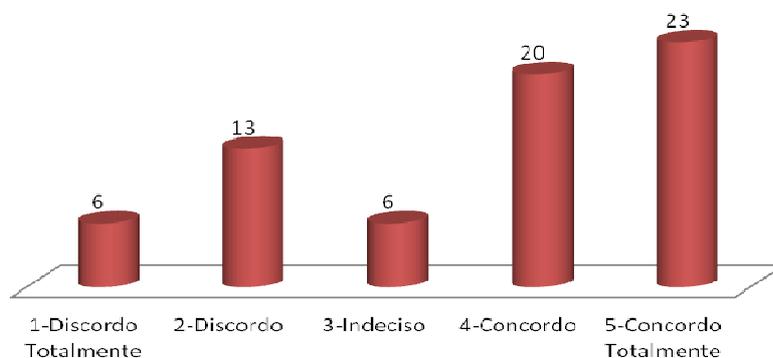
Questão 16



Dos 68 inquiridos, obtivemos uma média de 3.60 para a questão número 17. Avaliamos que os inquiridos pretendem usar a classificação obtida na Prova Nacional para obtenção de um emprego nas instituições particulares de ensino. Observamos através da distribuição de respostas representadas no Gráfico 17, que 43 dos inquiridos tendem a concordar com a afirmativa, apenas 6 estão indecisos e 19 tendem a discordar da afirmativa.

Gráfico 17 - Utilização dos resultados da prova para obtenção de emprego

Questão 17



Para a questão número 18, descrevemos a distribuição de respostas obtidas no Gráfico 18. A média de 3.4 revela que os entrevistados tendem a perceber que não haverá equidade no novo dispositivo de avaliação entre todos os candidatos, pois os que já possuem experiência docente terão vantagens sobre os que ainda não a possuem, pois 38 dos inquiridos tendem a concordar com a afirmativa, apenas 7 estão indecisos e 23 tendem a discordar.

Gráfico 18 - Equidade entre os candidatos



Ainda para este estudo avaliativo, julgamos necessário confrontar as informações obtidas através do Grupo II (questões de 5 a 18) com a questão 4, que trata do conhecimento prévio sobre a Prova Nacional. O Quadro 4 demonstra que não foram verificadas grandes diferenças entre as respostas daqueles que possuíam conhecimentos sobre a Prova Nacional e os que não possuíam conhecimento sobre a mesma, à data da pesquisa.

Entre as maiores amplitudes quanto ao conhecimento prévio do novo instrumento, destaca-se a questão 9, demonstrando que os que possuíam conhecimento prévio sobre a Prova Nacional apresentam maior tendência em considerar que a mesma irá moldar o currículo de formação das instituições de ensino.

Quadro 4 - Variação de respostas em função do conhecimento prévio sobre a Prova Nacional

Item	Conhecimento prévio		Média Geral
	Sim Média	Não Média	
Questão 5	3,12	2,91	2,99
Questão 6	3,00	3,35	3,22
Questão 7	4,16	3,70	3,87
Questão 8	4,12	3,95	4,01
Questão 9	4,48	3,67	3,97
Questão 10	3,00	3,44	3,28
Questão 11	3,88	4,02	3,97
Questão 12	3,40	3,53	3,49
Questão 13	3,08	2,81	2,91
Questão 14	3,32	3,63	3,51
Questão 15	3,40	3,79	3,65
Questão 16	2,80	3,30	3,12
Questão 17	3,72	3,53	3,6
Questão 18	3,68	3,23	3,4

Analisamos ainda a questão 4 em relação à questão 18, onde constatamos que, independentemente dos candidatos possuírem ou não experiência profissional docente, eles consideram que suas chances de contratação serão reduzidas. O Quadro 5 abaixo, demonstra que a média dos que possuem experiência profissional é de 3.41, sendo bastante próxima da média dos que não possuem experiência profissional, que é de 3.22.

Quadro 5 - Variação de respostas em função da experiência profissional docente

Item	Experiência profissional		Média Geral
	Sim Média	Não Média	
Questão 18	3,41	3,22	3,4

5.2 Percepção da Secretaria de Educação: interpretação dos dados

Na questão número 1, analisamos que a prefeitura escolhida para a pesquisa concorda com o inciso I do artigo 2º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011. “A Prova Nacional subsidiará os municípios na realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente para a educação básica”, promovendo desta forma a garantia de seleção dos melhores candidatos para a rede de ensino municipal.

Na questão número 2, a prefeitura concorda com a ideia apresentada pelas Entidades Nacionais de Estudo em Educação, no que diz respeito à utilização de outros mecanismos para complementar o processo de admissão de docentes a fim de atender às especificidades locais. De acordo com o parágrafo único do artigo 4º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, “cabe ao ente federativo definir a utilização dos resultados da Prova como mecanismo único ou complementar em seus próprios editais de concurso público para admissão de docentes”.

Na questão número 3, verificamos que a prefeitura está de acordo com a Proposta Inicial para Análise e Discussão da Matriz de Referência, quanto à disponibilização de um cadastro nacional de docentes aptos a serem contratados pelos entes federados, principalmente por aqueles municípios com menos condições de realizar concurso público, permitindo desta forma maior agilidade no preenchimento de cargos vagos de docentes.

Na questão número 4, verificamos que a prefeitura utilizará os resultados da Prova para orientar os processos de formação continuada dos docentes de sua rede de ensino, assim como previsto no inciso III do artigo 2º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, onde um dos objetivos da Prova Nacional é “fornecer subsídios qualitativos que possam ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes”.

Na questão número 5, a prefeitura percebe a Prova Nacional como um instrumento de controle, exercido pela sociedade sobre as prefeituras, em busca de maior igualdade e transparência nos processos de contratação dos docentes. Uma das intenções do MEC é que a Prova favoreça a redução dos contratos precários de trabalho nas redes públicas, que podem ser alterados a cada mudança e pressão de ordem política, partidária ou patrimonialista.

Na questão número 6, a prefeitura concorda com as Entidades Nacionais de Estudo em Educação, que alegam, em Carta de Manifestação que a adesão à Prova Nacional significa uma perda de autonomia do Município face aos poderes centrais, sobretudo no que se refere à tomada de decisões e ao controle de resultados, pois devido ao propósito de colaborar com a efetivação da qualidade e transparência nos processos seletivos, o MEC, as Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação, o CNTE e o FORUMDIR, evidenciam a relevância do apoio da União na realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente, nos termos do art. 206 da Constituição Federal de 1988. No entanto, deve-se respeitar o regime de colaboração entre os entes federados.

Conclusão

Ao término deste trabalho julgamos necessário fundamentar, através de alguns recortes anteriormente citados, justificativas para nosso posicionamento frente às conclusões obtidas através deste estudo empírico.

Relembramos que o presente estudo foi realizado a partir de informações coletadas junto a um grupo específico de alunos, possíveis candidatos à Prova Nacional, e a uma prefeitura municipal, constituindo, portanto, informações limitadas a esta amostra definida.

O estudo não se encerra neste trabalho. Ele se configura como um contributo para maiores esclarecimentos sobre os efeitos que um novo dispositivo de contratação de docentes, a nível nacional, causará no sistema educacional.

Para Fernandes (2010, p. 18), citado no Capítulo 1, a avaliação é “um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (...)” e, por assumir esta posição perante a sociedade, “toda ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral”, no entanto, o que temos assistido nos últimos tempos é a crescente utilização da avaliação como instrumento de regulação e controle pelos Estados. Sobrinho (2002, p. 14) refere que a avaliação, apesar de ser considerada um patrimônio das instituições educativas, não está delimitada a este espaço, está no centro do poder e espalha seus efeitos para a toda a sociedade. “Chega a ser uma questão de Estado, tamanha é sua centralidade nas reformas”.

No capítulo 2 acompanhamos a evolução da educação brasileira e dos cursos de formação de docentes. Oliveira (2004, p. 953) refere que “nos quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, a educação brasileira voltou-se exclusivamente à formação das camadas superiores”. Esta formação, segundo o autor, tinha o “intuito de prepará-las para as atividades político-burocráticas e das profissões liberais, a partir de um ensino humanístico e elitista — quase sempre a cargo ou sob a influência da «iniciativa privada» religiosa”. O autor no diz ainda que, por volta de 1930, com a “gradual substituição de um modelo econômico exclusivamente agrário-exportador por um parcialmente urbano-industrial (...) o incremento da industrialização, a crescente urbanização e a introdução de um contingente cada vez maior de estratos médios e populares” resultam na “transformação da demanda social pela educação, que organizada em distintos movimentos políticos, reclama a organização de um sistema nacional de ensino”.

É neste período, segundo Oliveira (2004, p. 953) que “a escolarização da população brasileira, relegada a um plano secundário pelo poder político, passa a ter destaque na dinâmica dos conflitos sociais, influenciando, cada vez mais, o discurso e a ação do Estado”.

Em 1939, segundo Tanuri (2000), surge o curso de Pedagogia através da primeira regulamentação que criou um padrão federal para formar o bacharel (técnico em educação) e o professor da Escola Normal, através do Decreto-Lei nº 1.190/1939.

A autora refere ainda que em 1964 a preocupação com a literatura educacional, conteúdos curriculares e com o treinamento de professores é transferida para a eficiência e produção, com intenção de tornar a escola em um instrumento de “preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (Tanuri, 2000, p. 79).

Entre os anos de 1985 e 1989, segundo Saviani (1999), com o fim do período ditatorial e para combater o autoritarismo que assolava o país, o governo instituiu uma racionalidade democrática.

Catani e Oliveira (2000, p. 106) referem que “as universidades federais seriam transformadas em organizações sociais, regidas por um contrato de gestão. Tal formulação se coaduna com a idéia de que há um espaço crescente «entre o Estado e o mercado: o público não-estatal»”.

Mediante a mercantilidade que assumiu a educação no país, havia uma necessidade de implementar uma centralização do sistema de avaliação. Oliveira (2000, p. 91) refere que “os processos de avaliação sistêmica têm ampliado sua influência nos últimos anos e se constituído em mecanismos eficientes de indução de políticas”, revelando assim que “modificações na forma de avaliar têm gerado comportamentos adaptativos nos sistemas de ensino, de forma que os mecanismos de avaliação cumprem importante papel na sua «gestão» por «controle remoto»”.

Contudo, dentre as várias modificações dos cursos de formação de professores analisadas neste estudo, é de destacar que, através do Decreto nº 3554/00, “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” É de ressaltar que a LDB de 1996 estabelece uma nova estrutura institucional com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) destinados à formação de professores.

De acordo com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, define que se deva estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e

Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize algumas metas, das quais destacamos a seguinte: “que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior”.

Nossa intenção, na pesquisa, em classificar os candidatos por idade e tempo de experiência profissional, ao término de um curso em Licenciatura em Pedagogia, foi o de constatar se há um grande número de profissionais que ainda não se adequaram as exigências para atuarem na educação básica. Percebemos que, em relação aos números obtidos na nossa pesquisa, dos 68 inquiridos, 50 já possuem experiência profissional, sendo que, deste total, 12 já têm mais de 10 anos de experiência. É de destacar, portanto, que ainda há um grande número de professores recorrendo a uma formação superior, para atender à adequação exigida pelo governo, para continuarem exercendo a profissão.

Aguiar e Scheibe (1999) referem que o curso de pedagogia, ao longo de sua existência, foi tomando forma devido aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes.

Ainda em referência aos mecanismos de gestão do sistema utilizado pelo Governo Federal, a avaliação assume papel fundamental, conferindo ao Estado poder de regulação e controle inédito em nossa história educacional, assim como refere Brzezinski (2010).

Neste cenário de fortes regulamentações do Estado, em 02 de março de 2011, por meio da Portaria nº 3, o MEC institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, o qual se constitui de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Após ser instituída esta Portaria, segundo Silva (2011, p.159), “gerou a manifestação de vários segmentos envolvidos com as questões educacionais, dentre eles, entidades sindicais e acadêmicas e as secretarias de educação”

A autora acima citada refere ainda que, “a criação do exame de ingresso na carreira docente consiste na definição de mais um mecanismo de ampliação da presença do governo central na educação básica sob a responsabilidade de estados e municípios”.

Sobrinho (2000, p. 25) refere que “a universidade, tributária, promotora das mudanças e objeto de demandas múltiplas, ambíguas e desorganizadas, é instalada a prover o amplo mercado das competências profissionais e operacionais, com eficiência de empresa”. Na tentativa de minimizarem os efeitos decorrentes dessa redução dos cursos de formação a treinamentos

profissionalizantes da educação, entidades educacionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), reivindicam, em documento³² enviado ao Governo Federal:

(...) uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação, o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (...),

confrontamos esta posição da Associação e os dados obtidos em nossa pesquisa e analisamos que os candidatos tem uma tendência em creditarem às instituições de ensino o resultado do bom desempenho na Prova. Inseridos numa lógica de mercado, o sentido atribuído aos resultados se resumem ao cumprimento das exigências para ingressarem na carreira docente. No entanto, tendem a não atribuir o resultado insatisfatório às instituições de ensino, demonstrando uma tendência à auto-avaliação. Para este assunto, Sobrinho (2000, p. 50) nos alerta que:

ensinar e produzir conhecimentos, numa instituição educativa, ultrapassa e muito o mero treinamento e a simples capacidade de aplicação. Diz respeito ao compromisso social dessa instituição, à sua função pública, pouco importa para isso qual seja o seu tamanho, a sua dependência administrativa e o seu estatuto jurídico.

À semelhança do que acontece no Provão³³, Sobrinho (2000, p. 137) relata “o que há entre os desempenhos na prova e na vida profissional é meramente uma relação estatística”, alertando que esta relação não se conjuga, pois “o conhecimento não seria, dentro dessa concepção tecnicista, algo incorporado às dimensões pessoais do indivíduo, e sim aquilo que o aluno consegue demonstrar; neste caso, demonstrar mais e melhor que os outros”.

No presente estudo e através da análise dos resultados obtidos, verificamos a consciência dos inquiridos em relação às causas que um dispositivo de contratação, a nível nacional, poderá ocasionar às entidades educacionais. Os candidatos percebem que haverá uma padronização dos currículos de formação inicial dos professores, e isto normalmente, é visto como empobrecimento.

Sobre este aspecto, destacamos o posicionamento de Sobrinho (2003, p. 142): “tamanho é a força de eclosão das avaliações promovidas pelos Estados, que acabam abafando as práticas e

³² Documento disponível em <http://anfope.spaceblog.com.br/1032856/Documento-Final-2008/>, consultado em 14/07/2012.

³³ O ENADE, popularmente conhecido como Provão é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que foi criado com o "objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes", segundo o texto que o instituiu, a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Consultar a lei na íntegra em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm, acesso no dia 16/07/2012.

sentidos escolares de intencionalidade educativa. (...) De meios transmutam-se em fins – ensina-se e estuda-se para bons resultados nos exames”. Há, dessa maneira, a verificação de que os atores assumem a representação inserida, respeitando a ideologia imposta pelos sistemas de avaliação, atribuindo sentido às práticas curriculares das instituições de formação.

Segundo Sobrinho (2003, p. 143), “a impregnação dessa prática exercida por imposição, assumida sem discussão e sem que se dêem a conhecer os seus significados e efeitos pretendidos, tem um sentido fortemente conservador (...)”, não havendo espaço para inovações pedagógicas ou questionamentos a respeito da formação.

Sobrinho (2003, p. 158, citando Carvalho, 2001) explica que “(...) a formação fica reduzida ao conceito de educação profissional «identificada com a aquisição de habilidades básicas, tendo em vista a solução de problemas no âmbito privado e na esfera da produção privada»”.

Sobre este aspecto, em resposta à carta convite do INEP, enviada em junho de 2012, a Assembléia da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, decide não participar da aplicação do pré-teste da Prova Nacional, através do Ofício UAEd/CH/UFCG N° 10/2012, de 18 de junho de 2012, alegando que “com a Prova, as instituições formadoras, inclusive as universidades, têm a sua autonomia ameaçada, diante da existência de uma matriz curricular única para a formação de professores em todo o país e das pressões sociais e dos próprios alunos para a aprovação no exame”.

Destacamos, ainda, o posicionamento das Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação, que referem que a Prova Nacional ao estabelecer uma matriz de referência para o exame, onde ainda não há definição do currículo base para a formação de professores, servirá para um “estreitamento da visão curricular da formação pela avaliação” dentro de uma perspectiva homogeneizadora e de caráter fortemente “conteudista” voltada para a “operacionalização do saber-fazer”.

Em nossa pesquisa, constatamos que a prefeitura inquirida concorda com a proposição de que ao aderirem à Prova Nacional poderão perder autonomia face aos poderes centrais, sobretudo no que se refere à tomada de decisões e ao controle de resultados. Sobre este aspecto, recorreremos ainda ao ofício enviado ao INEP pela Universidade Federal de Campina Grande quando diz que:

O papel da União de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, mediante sua função redistributiva e supletiva (BRASIL, 1996, art. 9, inciso III) deve contribuir para o fortalecimento das instâncias locais, e não para sua substituição nos processos de gestão e de contratação dos profissionais da educação (...). Mesmo considerando a autonomia dos entes federados para adesão à Prova docente, a criação desse instrumento amplia a atuação do

governo central na avaliação da educação básica e da formação de professores, consistindo na definição de mais um mecanismo que ameaça a autonomia relativa dos estados e municípios na seleção dos profissionais que atuarão em suas redes de ensino. Assim, a criação da Prova nacional de concurso na carreira docente insere-se no movimento de recentralização de poderes, combinado às orientações de descentralização da execução de políticas e programas e de responsabilização das instâncias subnacionais e das instituições escolares.

Concluimos, ainda, que por se tratar de um dispositivo em que 43 dos inquiridos (63%) ainda não possuíam qualquer conhecimento sobre a Prova Nacional, os respondentes demonstraram dúvidas sobre a possibilidade de o novo dispositivo ser capaz de proporcionar, aos que obtiverem uma boa classificação na Prova Nacional, segurança para desempenharem suas funções de educador, apesar de o MEC divulgar que a Prova servirá como meio de qualificar os cursos de formação para o magistério.

Sobrinho (2003, p. 180) destaca a importância de uma instituição educativa ser pautada em sua função primordial, a formação:

Desde logo é imprescindível esclarecer que a formação diz respeito a todos os que convivem nessa comunidade educativa. (...) Também é preciso declarar que formação, como a entendemos, não se reduz simplesmente à preparação ou treinamento profissional, nem somente à necessária capacitação técnica, tampouco ao imprescindível domínio do saber e do saber-fazer.

Como meio de a Prova Nacional servir como controle social, reduzindo as práticas patrimonialistas de contratação, principalmente para as contratações nos municípios de menor porte, a nossa pesquisa constatou que os inquiridos, tanto os candidatos, quanto a prefeitura pesquisada, concordam com esta utilidade da Prova, visto que as informações de vagas e o número de contratações serão publicadas em editais.

Percebemos a concordância dos candidatos de a Prova constituir um meio de pressionar os estados, os municípios e o distrito federal a publicarem salários e planos de carreira atraentes. Portanto, os entrevistados percebem a avaliação como prestação de contas e controle, tópico discutido no Capítulo 1, onde Sobrinho (2002, p. 29) referencia as contribuições de House (1993) e Popkewitz (1992), destacando que a avaliação assume a função de ser “«uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e que frequentemente significam cortes de orçamento» (House, 1993:53), «uma estratégia estatal» que «forma parte da regulação, controle e governo do Estado (e) cumpre fins de polícia (Popkewitz, 1992:95-97)».

Apesar de a prefeitura entrevistada concordar que a Prova Nacional servirá para selecionar os melhores profissionais, os alunos entrevistados não veem esta utilização da Prova como um fator que estabelecerá um *ranking* entre os candidatos ou, como suscitado pela CNTE, como um risco do ponto de vista do preconceito étnico-social e profissional.

Ao utilizar uma avaliação fundamentada em uma abordagem por competências, a pesquisa revelou que os entrevistados, com e sem experiência docente, percebem que não haverá equidade entre os candidatos, concordando com as Entidades Nacionais de Estudos em Educação, que entendem que uma prova de concurso não deveria ser um espaço de aferição de competências, visto que a ação docente desenvolve-se na trajetória profissional e evidencia-se em situações concretas da prática social. As competências serão desenvolvidas no decorrer desse processo, pois elas são adquiridas na prática docente.

Segundo Stroobants (2006, p. 78), “no ensino, as competências foram associadas a reformas, invertendo a relação entre inputs e outputs”. A autora afirma ainda que “tradicionalmente, os cursos escolares são estabelecidos pelos seus inputs – os programas –, constituindo uma lista de matérias, de conhecimentos a transmitir aos alunos ou aos estudantes”.

No entanto, ainda para Stroobants (2006, p. 78), o que se tem assistido nos últimos anos é outro cenário, onde “os objectivos – outputs – assumiram a primazia ou suplantaram mesmo os ingredientes do curso”. O que se percebe dessa nova realidade é que “não se trata, portanto, tanto mais ou tão-somente de se referir aos recursos incorporados no acto educativo, mas de enunciar as competências que é esperado que os “formados” sejam capazes de dominar à saída”.

A autora ainda nos indaga através da seguinte questão: “como construir estas competências, cujo modo de formação ignoramos?” e assumimos a resposta de Stroobants (2006), como a nossa consideração sobre os efeitos que uma avaliação baseada em uma abordagem por competências poderá ocasionar:

Trata-se de uma das principais dificuldades amplificada por este tipo de reformas. Antes, os professores sabiam que conhecimentos era suposto transmitir, mesmo se os resultados permaneciam incertos. Doravante, o resultado esperado é especificado, mas o meio de lá chegar continua obscuro. Os referenciais de competências, ao enunciar as tarefas parciais que é suposto corresponder aos objectivos, fornecem referências para a avaliação, mas de modo algum os meios de formação. Por falta de instruções, estes instrumentos tendem a complicar o processo educativo, ao reduzi-lo ainda mais a um treino em tarefas desprovidas de conteúdo (Stroobants, 2006, p. 78).

Portanto, ao final deste trabalho podemos dizer que os objetivos traçados no início da pesquisa foram atendidos, pois:

- Identificamos os principais objetivos da Prova Nacional;
- Conhecemos o posicionamento de setores e entidades da educação acerca do novo dispositivo de contratação;
- Analisamos os impactos que a Prova Nacional causará à formação docente; e
- Caracterizamos as expectativas dos candidatos ao ingresso na carreira docente, e da prefeitura, mediante a proposta do novo dispositivo de contratação, através da avaliação das percepções que os principais atores deste novo dispositivo nos permitiram realizar.

Limitações do Estudo

Destacamos que as conclusões obtidas neste estudo limitam-se à amostra selecionada. O universo de pesquisa é desconhecido, pois qualquer brasileiro, habilitado a lecionar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, é um candidato para a referida Prova. Finalizamos o trabalho, e com os resultados obtidos não poderemos generalizá-los. As conclusões estão limitadas às percepções dos alunos de uma IES do Distrito Federal.

De forma semelhante, a Prova Nacional atenderá a qualquer ente da federação que se interessar na utilização do instrumento, razão pela qual as conclusões também se limitam à prefeitura selecionada para este estudo.

Destacamos, ainda, como limitação o tempo destinado ao estudo, o que impediu um maior aprofundamento e a utilização de outras formas de coleta de dados.

Contribuições do estudo

Este trabalho mostra-se útil por ser um estudo que busca antecipadamente conhecer as percepções dos candidatos à Prova Nacional, visto que a mesma ainda não teve aplicação prática no Brasil.

As percepções obtidas puderam ser confrontadas com os debates entre as Entidades de Educação e o governo federal, permitindo-nos conhecer o posicionamento de um importante agente neste processo, os candidatos.

Tendo em vista o objetivo fundamental desta investigação, este estudo apresentou dados que contribuem para uma maior discussão sobre os efeitos que a Prova Nacional pode causar na formação docente, além de elucidar seus propósitos perante os entrevistados.

Investigação Futura

Visto que este trabalho dedicou-se a avaliar as percepções dos candidatos, em uma fase de discussão da Prova Nacional, seria interessante, após a implementação do novo instrumento, um estudo para avaliar os efeitos que o dispositivo acarretará aos cursos de formação docente e se foram atendidos todos os propósitos divulgados, nomeadamente a melhoria na carreira.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, pp. 111-127. Porto: Edições Afrontamento.
- Aguiar, M. A. & Scheibe, L. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade, ano XX, n° 68*, pp. 220-238.
- Ala-Harja, M. & Helgason, S. (2000). Em direção às melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público, 51*, pp. 5-59.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2003). O sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares, Ano1, n.1*, pp. 77-90 .
- Barbier, J-M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento.
- Bresser-Pereira, L. C. (1997). Managerial Public Administration: Strategy and Structure for a New State. *Journal of Post Keynesian Economics, 20 (1)*, pp. 7-23.
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. *Lua Nova - Revista de Cultura Política, 45*, pp. 49-95.
- Bresser-Pereira, L. C. & Grau, N. C. (1999). Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In L. C-P., *O público não-estatal na reforma do Estado*, pp. 15-48. Rio de Janeiro: FGV.
- Brzezinski, I. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos. *Trabalho, Educação, Saúde, 8 (2)*, pp. 185-206.
- Carvalho, L. R. (2001). A Educação Brasileira e sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação, 2*, pp. 137-152.
- Carvalho, M. (1998). Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. *Estudos Feministas, 6 (2)*, pp. 406-422.
- Catani, A. M. & Oliveira, J. F. (2000). A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In A. M. Catani, & J. F. (orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 95-134. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chauí, M. (2003). Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência. *Seminário: Universidade: Por que e como reformar?*, pp. 1-9. Brasília: ACS Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação.
- Cotta, T. C. (2001). Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência. *Revista do Serviço Público, 52 (4)*, pp. 89-112.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Derlien, H-U. (2001). Una comparación internacional en la evaluación. *Revista do Serviço Público, 52 (1)*, pp. 105-123.

- Dias, P. R. & Ribeiro, M. G. (2002). A municipalização do ensino público em Mariana/MG. In O. J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas*, pp. 283-292. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Faria, C. A. (2005). A Política da Avaliação de Políticas Públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20 (59), pp. 97-169.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso, *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez.
- Firme, T. P. (1994). Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 1, pp. 5-12.
- Fleury, S. (2004). Brasil: uma agenda de reformas. *RAP - Revista de Administração Pública*, pp. 1085-1093.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freitas, L. C. (2002). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. I. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Califórnia: Sage Publications.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (1997). Educação: Pedagogia e Didática - O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In S. G. Pimenta, *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, pp. 77-130. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. (2002). Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In L. C. Freitas, *Avaliação: construindo o campo e a crítica*, pp. 89-98. Florianópolis: Insular.
- Macdonald, B. (2008). La evaluación y el control de la educación. In J. G. Sacristán & A. P. Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 467-478. Madrid: Ediciones Akal.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira, M. M. (2004). As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organizações de ensino. *Ensaio: avaliação de políticas públicas e Educacionais*, 45 (12), pp. 945-958.
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. In A. M. Catani, & R. P. Oliveira, *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 77-94. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma Educacional: uma Política Sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ribeiro, M. L. (2007). *História da Educação Brasileira: organização escolar*. Campinas: Autores Associados.

- Ristoff, D. I. (2002). Construindo o campo e a crítica: o debate. In L. C. (Org.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica* (p. 263). Florianópolis: Insular.
- Rocha, M. A. (2010). *A educação pública antes da Independência*. Obtido em 15 de janeiro de 2012, de Acervo Digital da Unesp: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>
- Rodrigues, P. (2009). Recensão das obras "The program evaluation standards"; "The student evaluation standards" & "The personnel evaluation standards", do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [1994,2003,2009]. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 115-118.
- Sacristán, J. G. (1998). A avaliação no ensino. In J. Sacristán, & A. Gomes, *Compreender e transformar o ensino*, pp. 295-351. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1998). *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais.
- Saviani, D. (1998). *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, 69, pp. 119-136.
- Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40), pp. 143-155.
- Silva, A. F. (2011). Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Estado Avaliador. In L. S. Junior, M. França & M. S. Farias, *Políticas de Gestão e Práticas Educativas: qualidade do ensino*, pp. 159-180. Brasília: Liber Livro.
- Silva, C. S. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, I. G. (2001). A Reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. *Lutas Sociais* (7), pp. 1-9.
- Silva, M. A. (2000). Do Poder Mágico da Formação às Práticas de Formação com Projecto e à Avaliação Reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), pp. 77-109.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes.
- Sobrinho, J. D. (2002). Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas, *Avaliação: construindo o campo e a crítica*, pp. 13-62. Florianópolis: Insular.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Souza, D. B. & Faria, L. C. (2004). Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB. *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais*, 12 (45), pp. 925-944.
- Stroobants, M. (2006). Competência. *Laboreal*, 2 (2), pp. 78-79.

- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Tanuri, L. M. (2000). História da Formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, pp. 61-88.
- Thoenig, J.-C. (1999). Evaluation as usable knowledge for public management reforms. *Government of the Future: Getting from Here to There*, pp. 1-12. Paris: OCDE.
- Torres, C. A. (2000). Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In P. Gentili, *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*, pp. 109-136. Petrópolis: Vozes.
- Trevisan, A. P., & Bellen, H. M. (mai/jun de 2008). Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *RAP-Revista de administração pública*, pp. 529-550.
- Villela, H. O. (2000). O mestre-escola e a professora. *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação*, pp. 61-88.

Legislações consultadas

Alvará de 28/06/1759. Plano de renovação do ensino no Brasil. Rio de Janeiro.

Ata de Audiência entre o Ministro da Educação e Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação. Brasília.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1891. Rio de Janeiro.

Lei 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília.

Lei 5.540/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília.

Lei 9.394/96. Implementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília.

Matriz de Referência sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Brasília.

Ofício UAEd/CH/UFCG N° 10/2012, de 18 de junho de 2012. Resposta da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, à carta-convite do INEP.

Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação. Redefine o currículo e a duração do curso de pedagogia. Brasília.

Parecer 349/72. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Brasília.

Portaria Normativa n° 14/2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Brasília.

Portaria Normativa n°3 de 2011. Institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Brasília.

Reforma do Aparelho do Estado. 1995. Brasília.

Apêndice 1

Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente - Candidatos

Ilmo. (a) Senhor (a), Este documento eletrônico corresponde a um inquérito por questionário construído com o objetivo de avaliar a percepção dos Municípios e dos candidatos (ao ingresso na carreira docente) sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Este inquérito por questionário é fruto de pesquisa acadêmica desenvolvida no Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Avaliação, promovido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Serão realizadas 18 perguntas simples, de múltipla escolha, e o tempo médio necessário para as respostas é cerca de 10 minutos. Destaco que sua participação é voluntária e anônima!

Por oportuno, agradeço pela atenção dispensada e destaco que sua participação é de fundamental importância para o estudo de um novo instrumento aplicável ao sistema de educação e dos seus efeitos para as pessoas e o próprio sistema.

Fernanda Cristina de Freitas Teixeira Magliano

Mestrado em Ciências da Educação - Universidade do Minho - Braga - Portugal

Email: ftmagliano@terra.com.br Tel: + 351 935760368

Objetivo do Questionário

Em 2 de março de 2011, por meio da Portaria Normativa nº 3, o MEC instituiu a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente com objetivo de auxiliar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de professores para a educação básica. A participação na prova, tanto para candidatos às vagas, quanto para os entes federados, será de caráter voluntário. Será uma prova a nível nacional que, segundo o MEC, aumentará significativamente as possibilidades de escolha do local de trabalho, bem como a oportunidade de se tornarem professores efetivos de uma rede de ensino pública. Esta medida de seleção para ingresso na carreira docente, segundo o MEC, integra um conjunto de ações que visa qualificar cada vez mais a formação dos educadores. A Prova Nacional fundamenta-se em uma Matriz de Referência, que objetiva estabelecer as dimensões do perfil profissional e os objetos do conhecimento necessários ao ingresso na carreira docente. Portanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para a realização desta pesquisa, cujo objetivo principal é analisar qual a percepção dos candidatos em relação a este novo instrumento de seleção para ingresso na carreira docente. É importante destacar que não há respostas certas ou erradas e que as perguntas destinam-se, apenas, a conhecer a percepção dos possíveis candidatos à Prova Nacional. Assim, torna-se indispensável sua sinceridade neste processo.

Grupo I – Caracterização Profissional

1) Sexo:

- Masculino
 Feminino

2) Idade:*

- Menos de 25 anos
 Entre 25 e 35 anos
 Entre 36 e 45 anos
 Mais de 46 anos

3) Experiência profissional docente:*

- Ainda não tenho experiência docente
 Menos de 1 ano
 Entre 1 e menos de 5 anos
 Entre 6 e menos de 10 anos
 Mais de 10 anos

4) Já possuía um conhecimento sobre a Prova Nacional antes de responder a este questionário?*

- Sim
 Não

Grupo II – Percepções quanto à Prova Nacional

Para responder às questões deste grupo, considere a seguinte escala de respostas: 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Indeciso; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente

5) A classificação obtida na Prova Nacional vai contribuir para a distinção entre os “melhores” e os “piores” profissionais.*Para responder à questão acima, considere que os candidatos à Prova Nacional serão classificados segundo seu desempenho obtido na referida prova.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

6) A existência de uma única Prova Nacional reduzirá o esforço dos candidatos em se submeterem a vários concursos, ampliando sua chance de contratação.*Segundo o INEP, “A realização periódica de concursos públicos é uma iniciativa de grande valia para a valorização do magistério”, garantindo oportunidades iguais a todos os candidatos.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

7) Os resultados da Prova Nacional serão utilizados para avaliar as instituições de formação de professores.*Considere, agora, que os candidatos possam ser agrupados em função de características semelhantes, como, por exemplo, a escola onde tenham realizado o curso de Pedagogia.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

8) É importante que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal não utilizem somente a Prova Nacional, complementando seus concursos com outros mecanismos de seleção que atendam aos temas de interesse local ou regional.*Os Municípios, Estados ou o Distrito Federal que optarem por utilizar os resultados da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente definirão a utilização dos resultados da Prova como mecanismo único ou complementar.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

9) A aplicação da Prova Nacional irá moldar o currículo de formação inicial dos professores, resultando em uma adequação das instituições de ensino a padrões que lhes são exteriores.*Segundo o INEP, exceto pela necessidade de revisão extraordinária da Matriz de Referência, a Prova Nacional tende a manter estáveis as dimensões que serão avaliadas.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

10) A sua instituição de ensino superior, com base na Matriz de Referência, deve moldar o currículo acadêmico às dimensões avaliadas pela Prova Nacional.*Por meio de Carta de Manifestação, as Entidades Nacionais de Estudo em Educação alegam que a Prova Nacional deixa de focar o desempenho profissional e passa a medir o grau de preparação dos candidatos para a realização da mesma.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

11) Com o objetivo de ampliar a chance em obter emprego em uma escola pública, os candidatos buscarão aperfeiçoar sua formação acadêmica em “cursinhos” de preparação para a Prova Nacional, criando uma espécie de nicho de mercado de formação no domínio. *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

12) A obtenção de um bom resultado na Prova Nacional lhe fará concluir que sua instituição de ensino foi eficiente para sua formação.*Segundo o MEC, a Prova Nacional conferirá parâmetros para auto-avaliação dos participantes da Prova.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

13) De forma semelhante, a obtenção de um resultado insatisfatório lhe faria concluir que sua instituição foi ineficiente para sua formação.*

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

14) A Prova Nacional servirá de instrumento de controle, exercido pela sociedade sobre as prefeituras, em busca de maior isonomia e transparência nos processos de contratação*Um dos objetivos da Prova Nacional é subsidiar prefeituras de pequeno porte no processo de contratar profissionais para o cargo docente. Os pequenos municípios, com falta de estrutura para realizar concursos públicos, optam pela prática patrimonialista de “indicar” um nome para o provimento do cargo público docente.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

15) A Prova Nacional resultará em melhorias para a carreira docente porque os Municípios, Estados e o Distrito Federal, nos editais de concurso, devem divulgar salários e planos de carreira atraentes*Segundo o MEC, muitas prefeituras no Brasil apresentam deficiências que dificultam o processo de contratação ao cargo docente, como, por exemplo, a falta de salários atraentes e a ausência de um plano de carreira.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

16) A obtenção de um bom resultado na Prova Nacional irá contribuir para lhe conferir segurança para atuar no cargo de docente.*A Matriz de Referência, amplamente discutida pela sociedade, resultou na instituição das dimensões que serão avaliadas pela Prova Nacional.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

17) Os candidatos que obtiverem um bom resultado na classificação da Prova Nacional devem utilizá-lo para facilitar a obtenção de um emprego na rede particular de ensino.*

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

18) A avaliação fundamentada em uma abordagem por competências reduzirá as chances dos candidatos recém-formados em relação aos que já possuem experiência profissional.*No intuito de levantar evidências sobre o potencial do candidato para a docência, a Matriz de Referência foi construída em uma abordagem de avaliação por competências. Segundo a referida Matriz, competência envolve um conjunto de conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas na ação, para o enfrentamento de uma situação-problema específica.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Apêndice 2

Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente - Prefeitura

Ilmo. (a) Senhor (a),

Este documento corresponde a um inquérito por questionário construído com o objetivo de avaliar a percepção dos Municípios e dos candidatos (ao ingresso na carreira docente) sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.

Este inquérito por questionário é fruto de pesquisa acadêmica desenvolvida no Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Avaliação, promovido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Serão realizadas 7 perguntas simples, de múltipla escolha, e o tempo médio necessário para as respostas é cerca de 5 minutos.

Destaco que sua participação é voluntária e anônima!

Por oportuno, agradeço pela atenção dispensada e destaco que sua participação é de fundamental importância para o estudo de um novo instrumento aplicável ao sistema de educação e dos seus efeitos para as pessoas e o próprio sistema.

Fernanda Cristina de Freitas Teixeira Magliano

Mestrado em Ciências da Educação - Universidade do Minho - Braga - Portugal

Email: ftmagliano@terra.com.br Tel: + 351 935760368

Objetivo do Questionário

Em 2 de março de 2011, por meio da Portaria Normativa nº 3, o MEC instituiu a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente com objetivo de auxiliar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de professores para a educação básica. A participação na prova, tanto para os candidatos às vagas, quanto para os entes federados, será de caráter voluntário. A realização da Prova, afirmam os seus proponentes, promoverá a melhoria dos processos de contratação de docentes em termos quantitativos e qualitativos. As secretarias que fizerem adesão não precisarão contratar empresas para realizar as provas de seus concursos, pois estas ficarão a cargo do INEP. O edital de concurso poderá ser publicado anualmente, pelas prefeituras, independentemente do número de vagas ofertadas, permitindo maior regularidade na contratação de professores para cargos permanentes da rede municipal. A Prova Nacional fundamenta-se em uma Matriz de Referência que objetiva estabelecer as dimensões do perfil profissional e os objetos do conhecimento necessários ao ingresso na carreira docente. Portanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para a realização desta pesquisa. É importante destacar que não há respostas certas ou erradas e que as perguntas destinam-se, apenas, a conhecer a percepção dos Municípios em relação à Prova Nacional. Assim, torna-se indispensável sua sinceridade neste processo.

Grupo I - Percepções quanto à Prova Nacional

Para responder às questões deste grupo, considere a seguinte escala de respostas: 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Indeciso; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente

1) A instituição da Prova Nacional garantirá a seleção dos melhores candidatos para a rede de ensino municipal.

De acordo com o inciso I do artigo 2º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, a Prova Nacional subsidiará os municípios na realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente para a educação básica.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2) As prefeituras devem utilizar outros mecanismos para complementar o processo de admissão de docentes a fim de atender às especificidades locais.

De acordo com parágrafo único do artigo 4º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, “cabe ao ente federativo definir a utilização dos resultados da Prova como mecanismo único ou complementar em seus próprios editais de concurso público para admissão de docentes”.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

3) A Prova permitirá maior agilidade no preenchimento de cargos vagos de docentes.

De acordo com a Proposta Inicial para Análise e Discussão da Matriz de Referência, a Prova disponibilizará um cadastro nacional de docentes aptos a serem contratados pelos entes federados, principalmente por aqueles municípios com menos condições de realizar concurso público.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

4) A prefeitura utilizará os resultados da Prova para orientar os processos de formação continuada dos docentes de sua rede de ensino.

De acordo com o inciso III do artigo 2º da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, a Prova tem o objetivo de “fornecer subsídios qualitativos que possam ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes”.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

5) A Prova Nacional servirá de instrumento de controle, exercido pela sociedade sobre as prefeituras, em busca de maior isonomia e transparência nos processos de contratação dos docentes.

De acordo com o MEC, através do histórico da Construção da Proposta de Matriz de Referência, espera-se que a prova de concurso docente favoreça a redução dos contratos de trabalho precários

nas redes públicas, que podem ser alterados a cada mudança e pressão de ordem política, partidária ou patrimonialista.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

6) A adesão à Prova Nacional significa uma perda de autonomia do Município face aos poderes centrais, sobretudo no que se refere à tomada de decisões e ao controle de resultados.

Com o propósito de colaborar com a efetivação da qualidade e transparência nos processos seletivos, o MEC, as Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação, o CNTE e o FORUMDIR, ressaltam a relevância do apoio da União na realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente, nos termos do art. 206 da Constituição Federal de 1988, respeitando o regime de colaboração entre os entes federados.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Quanto às respostas dadas, V.Sa. autoriza que as mesmas sejam utilizadas, mantido o anonimato, para complementar a análise final de estudo acadêmico desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, com Especialização em Avaliação, pela Universidade do Minho - Portugal?

Sim

Não