

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

ANDERSON QUIRINO OLIVEIRA DE LIMA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA INSTITUCIONAL  
DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UM  
ESTUDO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

NATAL

2022

ANDERSON QUIRINO OLIVEIRA DE LIMA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA INSTITUCIONAL  
DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UM  
ESTUDO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

NATAL

2022

Lima, Anderson Quirino Oliveira de.

L732t O trabalho como princípio educativo na escola institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte : um estudo à luz da teoria das representações sociais / Anderson Quirino Oliveira de Lima. – 2022.  
149 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

Orientadora: Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.  
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas

1. Educação profissional. 2. Formação continuada – Ministério Público do Rio Grande do Norte. 3. Trabalho como princípio educativo. 4. Representações sociais. 5. Espiral de sentidos. I. Título.

CDU 377

ANDERSON QUIRINO OLIVEIRA DE LIMA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA INSTITUCIONAL  
DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UM  
ESTUDO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

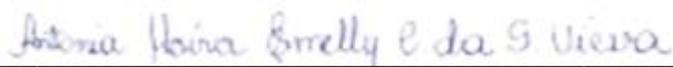
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em 04/04/2022 pela seguinte Banca Examinadora:



---

Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - Orientadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



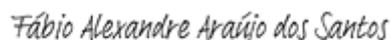
---

Dra. Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



---

Dra. Ilane Ferreira Cavalcante  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



---

Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



---

Dra. Ana Izabel Oliveira Lima  
Universidade Potiguar (UnP)

A Deus, pela força, fé, perseverança e sabedoria concedidos em tua bondade dedico este importante passo dado em minha vida.

A minha amada esposa, inspiração diária de minhas batalhas, que me dá forças para conquistar tantas vitórias, tais como este sonho que ora se realiza!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que com sua bondade imerecida me fornece discernimento, sabedoria e força, elementos fundamentais para realização deste sonho.

Aos meus familiares, especialmente meus pais, Adriana Quirino e Josiberto Oliveira (*in memoriam*) que me ensinaram a ser um cidadão de bem, pessoa pautada na busca pela justiça e pelas conquistas de forma correta e justa, tudo fruto de muito trabalho.

À minha esposa, Mayara Quirino, a quem amo tanto e agradeço muito pelo cuidado, carinho, paciência e zelo ao me apoiar em toda essa trajetória. Sua participação foi ativa e fundamental para poder realizar este tão querido sonho!

À minha orientadora, Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, pelo exímio respeito, compreensão e sabedoria, com os quais me conduziu em cada passo do processo da pesquisa acadêmica. Pude, em todos os momentos, contar com total apoio, companheirismo e disposição. Muito obrigado pela parceria e por tantas portas que foram abertas a partir do Mestrado.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, que trouxeram ensinamentos fundamentais e significativos, abrindo os olhos para o enorme desafio do alcance do conhecimento. Meu sincero respeito e gratidão pelas tantas experiências compartilhadas.

Aos colegas de turma, sou grato pelo companheirismo, parceria e experiências compartilhadas. Todos estes atributos tornaram a jornada mais leve, especialmente nesses períodos tão desafiadores de distanciamento social.

Aos membros e servidores que exercem a tão nobre atividade de docência no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, que colaboraram muito com a realização deste trabalho, permitindo a concretização da pesquisa. Tenho altas expectativas de que os resultados obtidos contribuam para a visão deste órgão educacional como espaço de Educação Profissional.

*O homem não é nada além daquilo que a  
educação faz dele.*

**Immanuel Kant**

## RESUMO

A pesquisa toma como objeto de estudo o trabalho como princípio educativo, no contexto da oferta de educação profissional desenvolvida pela Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Tem por objetivo compreender a representação social do grupo investigado acerca das formações ofertadas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF/MPRN). De acordo com os documentos curriculares desta Escola, todas as atividades formativas oferecidas pela Escola Institucional do MPRN são planejadas pedagogicamente, executadas por meio de diretrizes curriculares próprias, devidamente certificadas e impactam diretamente na rotina de trabalho de Procuradores, Promotores de Justiça e Servidores Auxiliares. Além disso, os cursos de formação são organizados por meio das Propostas Pedagógicas de Curso (PPC), devidamente normatizados pelas Resoluções nº 139/2018 - PGJ/RN (que dispõe sobre as ações educacionais oferecidas pela Escola Institucional do Ministério Público) e 086/2019 - PGJ/RN (regulamenta a Política de Formação Permanente dos Servidores do MPRN). Para a metodologia da pesquisa, optou-se pelo enfoque da abordagem qualitativa e a pesquisa tipo exploratória. Como técnica de levantamento de dados, foi feito uso de revisão bibliográfica e documental (GIL, 2000). A base teórico-metodológica que orienta esta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais enquanto caminho para compreender o universo simbólico dos professores da Escola Institucional do Ministério Público Estadual. A investigação utiliza os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1981) e Jodelet (2001). Contempla também a Teoria do Núcleo Central de Abric (1998); a concepção de espiral de sentidos de Melo (2005) e a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2011). Dentre os resultados, a pesquisa demonstra evocações periféricas visionadas por meio da técnica de Espiral de Sentidos: *eficiente, útil, essencial, bem elaborada, abrangente, correta, interessante, formação, adequação, continuada, aperfeiçoamento, institucional e direito*. As expressões explicitam as representações sociais dos docentes do CEAF quanto órgão de cultura institucional vinculada ao campo da educação profissional sobre o sistema de justiça.

**Palavras-chave:** educação profissional; trabalho como princípio educativo; teoria das representações sociais; Escola institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte; espiral de sentidos.

## RESUMEN

La investigación tiene como objeto de estudio el trabajo como principio educativo, en el contexto de la oferta de formación profesional desarrollada por la Escuela Institucional del Ministerio Público del Estado de Rio Grande do Norte. Tiene como objetivo comprender la representación social del grupo investigado sobre la formación ofrecida por el Centro de Estudios y Perfeccionamiento Funcional (Ceaf/MPRN). De acuerdo con los documentos curriculares de esta Escuela, todas las actividades de formación que ofrece la Escuela Institucional del MPRN son pedagógicamente planificadas, realizadas a través de lineamientos curriculares propios, debidamente certificadas e impactan directamente en la rutina de trabajo de los Fiscales, Fiscales y Auxiliares. Además, los cursos de capacitación son organizados a través de las Propuestas de Cursos Pedagógicos (PPC), debidamente reglamentados por las Resoluciones N° 2019 - PGJ/RN (regula la Política de Capacitación Permanente de los Servidores de la MPRN). Para la metodología de investigación, optamos por un enfoque cualitativo y un tipo de investigación exploratoria. Como técnica de recolección de datos se utilizó la revisión bibliográfica y documental (GIL, 2000). La base teórico-metodológica que orienta esta investigación es la Teoría de las Representaciones Sociales como vía para comprender el universo simbólico de los docentes de la Escuela Institucional del Ministerio Público del Estado. La investigación utiliza los presupuestos de la Teoría de las Representaciones Sociales, de Moscovici (1981) y Jodelet (2001). También incluye la Teoría del Núcleo Central de Abric (1998); El concepto de espiral de significados de Melo (2005) y la perspectiva del análisis de contenido de Bardin (2011). Entre los resultados, la investigación demuestra, a través de los elementos periféricos colocados en la Espiral de los Sentidos, que son: eficiente, útil, imprescindible, bien elaborado, integral, correcto, interesante, formativo, adecuado, continuo, de mejora, institucional y de derecho, explicar las representaciones sociales de los docentes del Ceaf en tanto ese organismo actúa como casa de formación profesional.

**Palabras clave:** educación profesional; trabajo como un principio educativo; teoría de las representaciones sociales; Escuela institucional del Ministerio Público del Estado de Rio Grande do Norte; espiral de los sentidos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro1 – Cursos básicos e de formação realizados pelo Ceaf/MPRN em 2020.....	65
Figura 1 – Espiral de Sentidos.....	96
Gráfico 1 – Distribuição dos docentes pesquisados quanto ao gênero.....	99
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores pesquisados.....	100
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos docentes do Ceaf/MPRN.....	101
Gráfico 4 – Tempo de docência exercido no Ceaf/MPRN.....	102
Gráfico 5 – Tipo de vínculo funcional dos docentes do Ceaf/MPRN .....	103
Gráfico 6 – Modalidade de ensino dos docentes do Ceaf/MPRN .....	104
Gráfico 7 – Avaliação dos docentes sobre a formação ofertada pelo Ceaf/MPRN.....	104
Gráfico 8 – Avaliação dos docentes sobre o Ceaf/MPRN.....	105
Figura 2 – Representação social do Ceaf/MPRN na Espiral de sentidos.....	121

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Evocações dos participantes da pesquisa na TALP.....	111
Tabela 2 – Categorias de análise semântica.....	112
Tabela 3 – Organização dos termos evocados na TALP por índice relativo.....	119

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CEAF	Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional
EI – I	Elementos Intermediários I
EI – II	Elementos Intermediários II
EP	Elementos Periféricos
EP / EPT	Educação Profissional / Educação Profissional Tecnológica
ES	Espiral de Sentidos
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IR	Índice Relativo das Evocações
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPRN	Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte
NC	Núcleo Central
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RS	Representações Sociais
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM O PRINCÍPIO DO TRABALHO .....</b>	<b>16</b>
2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	16
2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	24
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.....</b>	<b>30</b>
3.1 CONHECENDO AS ESCOLAS DE GOVERNO.....	31
<b>3.1.1 Breve histórico sobre as Escolas de Governo.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.2 Desafios à atuação das Escolas de Governo.....</b>	<b>40</b>
3.2 AS ESCOLAS INSTITUCIONAIS DO MINISTÉRIO PÚBLICO.....	44
<b>3.2.1 Definição das Escolas Institucionais do Ministério Público no Sistema Público de Ensino.....</b>	<b>45</b>
3.3 A ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.....	47
3.3.1.1 Coordenador do Ceaf.....	47
3.3.1.2 Setor Técnico-Pedagógico.....	49
3.3.1.3 Setor de Estágios.....	53
3.3.1.4 Assessoria Técnica de Editoração.....	54
3.3.1.5 Biblioteca Delmita Batista Zimmermann.....	56
3.3.1.6 Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição.....	68
<b>3.3.2 Regulamentação das práticas pedagógicas.....</b>	<b>61</b>
3.3.2.1 Necessidades formativas.....	61
<i>3.3.2.1.1 Modalidades de cursos.....</i>	<i>62</i>
<b>3.3.3 Desenvolvimento das atividades.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3.4 Principais cursos ofertados.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.5 Programas e conteúdos.....</b>	<b>67</b>
<b>4 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL.....</b>	<b>70</b>
4.1 CONCEITUANDO A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	70
<b>4.1.1 As representações sociais enquanto fenômeno do conhecimento.....</b>	<b>71</b>

<b>4.1.2 Tipos e funções de representações sociais.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.3 Processos de construção e elaboração de uma representação social.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.4 As representações sociais e sua área de estudo.....</b>	<b>77</b>
4.2 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL.....	78
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA EMPÍRIA.....</b>	<b>82</b>
5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	84
5.2 MÉTODO ESCOLHIDO PARA TRATAMENTO DE DADOS.....	86
<b>5.2.1 Análise de Conteúdo.....</b>	<b>87</b>
5.2.1.1 A comunicação e a linguagem.....	89
<b>5.2.2 Espiral de sentidos.....</b>	<b>94</b>
<b>6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES D PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>98</b>
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: OS DOCENTES DO CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO RN.....	99
<b>7 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO CEAF/MPRN.....</b>	<b>109</b>
7.1 ANÁLISE CATEGORIAL DAS EVOCAÇÕES.....	110
<b>7.1.1 Dimensão valorativa.....</b>	<b>112</b>
<b>7.1.2 Dimensão formativa.....</b>	<b>115</b>
7.2 TALP, ESPIRAL DE SENTIDOS E ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS.....	117
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é “o trabalho como princípio educativo, no contexto da oferta de educação profissional desenvolvida pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional/Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (Ceaf/MPRN)”, desvelada por meio das Representações Sociais dos docentes desta Instituição. Trata-se de uma investigação relevante, pois conhecer as representações sociais do corpo docente permitirá compreender a importância do Ceaf/MPRN e de suas formações para o aperfeiçoamento funcional de Procuradores, Promotores de Justiça e Servidores.

Tal Escola Institucional foi criada pelo artigo 89 da Lei Complementar nº 141/1996, tendo seu Regimento Interno publicado por meio da Resolução nº 104/2007 - PGJ/RN, alterada pela Resolução nº 080/2020 - PGJ/RN. Os currículos dos cursos de formação oferecidos pela Escola Institucional do Ministério Público, sistematizados em Propostas Pedagógicas de Curso (PPC), são devidamente normatizados pelas Resoluções nº 139/2018 - PGJ/RN (que dispõe sobre as ações educacionais oferecidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPRN) e 086/2019 - PGJ/RN (que regulamenta a Política de Formação Permanente dos Servidores do Ministério Público Estadual).

Todas as atividades formativas oferecidas pela Escola Institucional do Ministério Público são planejadas com base em pressupostos pedagógicos basilares para o ensino e a aprendizagem na seara da educação profissional, executadas por meio de diretrizes curriculares próprias, impactam diretamente na rotina de trabalho de Procuradores, Promotores de Justiça e Serviços Auxiliares da Instituição. Além de abordar conhecimentos sobre a rotina funcional de trabalho, estes cursos são utilizados para padronizar as posturas profissionais e institucionais dos integrantes do Ministério Público.

Portanto, os elementos acima mencionados precisam ser estudados, para se identificar essa Escola Institucional como espaço de educação profissional voltado para o Ministério Público. Para se compreender o papel dessa Escola Institucional, é primaz compreendê-lo no contexto de educação voltada para agentes públicos, área que vem se ampliando rapidamente e é materializada pelas Escolas Institucionais de Governo ou, como resumidamente conhecidas, Escolas de Governo.

Com a instabilidade econômica global potencializada na década de 1970, emergida pela crise do petróleo e pela acumulação de capital financeiro, os Estados passaram a entrar em forte desequilíbrio financeiro e a busca por uma nova definição de seu papel assumiu elevado

protagonismo. Com isso, o poder público, globalmente, passou a buscar melhorias nos aspectos sociais, econômicos e, principalmente, na redução dos gastos públicos. Isso se materializou por meio de três dimensões: econômica, social e administrativa (GAETANI, 2008).

Neste mesmo período, na Inglaterra, no que concerne ao funcionamento interno do Estado, o modelo burocrático weberiano estava em flagrante esgotamento e uma das ações preconizadas foi uma profunda reforma do aparelho estatal, tendo como característica principal a mudança do modelo de gestão, passando do burocrático para o gerencial.

O modelo gerencial apresentava características inovadoras, tendo como foco principal o desempenho dos servidores públicos. A dinâmica desse modelo orientava o funcionamento da administração pública para o cidadão, atuando de forma transparente e focada em resultados, com gestores mais pragmáticos, estáveis e estratégicos (HOOD, 1991). Para tanto, se buscou promover mudanças de gestão enfocadas no alcance de maior eficiência de recursos, inclusive de pessoal. Para o alcance dessas práticas de gestão, teve-se como foco os investimentos na profissionalização dos servidores públicos, constituindo-se uma cultura organizacional voltada ao gerencialismo<sup>1</sup>.

Nesse contexto de reorganização administrativa do Estado, que surgiu de maneira mais latente e crescente, as Escolas de Governo assumiram um importante papel na busca por uma maior eficiência na gestão pública vista – até hoje – como um enorme desafio. As Escolas de Governo começaram a proliferar, no Brasil, a partir de 1940, voltadas ao atendimento de demandas específicas do setor público, tais como: a Escola de Administração Pública (EBAP), atualmente denominada como EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a escola de Administração da Universidade da Bahia, entre outros (MACHADO, 1966). Os treinamentos ofertados por estas instituições eram desenvolvidos de acordo com as demandas dos órgãos públicos e executados paralelamente às atividades universitárias.

No ano de 1986, visando capacitar e desenvolver servidores e gestores públicos do alto escalão do Poder Executivo Federal, foi criada a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), por meio do Decreto nº 93.277/1986. Pela primeira vez, nacionalmente, foi criada uma instituição exclusivamente voltada à formação e profissionalização de servidores públicos.

A Constituição Federal de 1988 fez emergir a discussão sobre a profissionalização do setor público, consolidada a partir da Emenda Constitucional nº 19/1998, que tornou as Escolas

---

<sup>1</sup> Gerencialismo é um termo que se refere à adoção de ferramentas gerenciais (ABRUCIO, 2007).

de Governo obrigações constitucionais dos diversos Poderes e Esferas. A partir disso, espalharam-se escolas de governo em todo o país, voltadas para a potencialização do profissionalismo do setor público e a consequente melhoria do desenvolvimento de políticas públicas.

É nessa seara que também emergiram as Escolas do Ministério Público, institucionalizadas com o nome de Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, a partir da Lei Orgânica Nacional do Ministério Público (Lei Federal nº 8.625/1993), impondo a estas a responsabilidade de desenvolver cursos e atividades formativas, voltados ao desenvolvimento profissional de Procuradores, Promotores de Justiça e servidores dos Ministérios Públicos brasileiros.

Nesta pesquisa, em âmbito local, buscaremos compreender o papel do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (Ceaf/MPRN) como espaço de educação profissional, a partir das representações sociais dos docentes deste órgão, quanto às formações ofertadas aos integrantes da Instituição.

O trajeto teórico-metodológico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, enquanto caminho para compreender o universo simbólico dos professores da Escola Institucional do Ministério Público Estadual. A investigação utilizou os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1998) e Jodelet (2001). Contemplou também a Teoria do Núcleo Central de Abric (1998); a concepção de espiral de sentidos de Melo (2009) e a perspectiva de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Este estudo possui como objetivo geral: compreender a representação social do grupo investigado acerca das formações ofertadas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (Ceaf/MPRN). Como objetivos específicos, contempla: (i) analisar a contextualização teórica sobre trabalho como princípio educativo e currículo na educação profissional; (ii) identificar as atividades do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, relacionadas ao campo epistêmico da educação profissional, por meio de seus marcos regulatórios, ações educacionais e atividades pedagógicas; (iii) compreender a Teoria das Representações Sociais como marco teórico-metodológico de percepção da prática social consolidada com relação às concepções dos sujeitos integrantes da educação profissional; e (iv) desvelar as representações sociais dos professores dessa Escola do Ministério Público sobre este órgão como espaço de educação profissional, a partir das formações por ela oferecidas.

Para a concretude e cumprimento dos objetivos da pesquisa, realizamos estudo bibliográfico e documental sobre o trabalho como princípio educativo, escolas de governo e escola institucional do Ministério Público, bem como sobre os referenciais teóricos que dão alicerce aos conceitos correlatos ao campo da educação profissional discutidos nesta dissertação. Além disso, tem-se a pesquisa de campo produzida com base na abordagem qualitativa feita por meio da aplicação de questionário, de diário de campo e de formulário da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

O tratamento qualitativo de dados foi realizado por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) proposto, visando a melhor compreensão das representações sociais dos participantes desta pesquisa.

Nos capítulos II e III, delimitaremos os referenciais teóricos e normativos que dão fundamento a esta pesquisa: a história da educação profissional e sua relação com o princípio do trabalho, as escolas de governo e as escolas institucionais do Ministério Público, dando enfoque ao Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Rio Grande do Norte.

O capítulo IV foi destinado à Teoria das Representações Sociais, enquanto marco teórico-metodológico que embasou a aplicação e análise dos resultados obtidos durante o desenvolvimento deste estudo.

O capítulo V foi voltado à apresentação do percurso metodológico da pesquisa, ou seja, ao embasamento metodológico que direcionou o processo de estudo em relação à pesquisa de campo, caracterização dos sujeitos, instrumentos de coleta e procedimentos de tratamento de dados.

Nos capítulos VI e VII, expomos as análises dos dados que dão sentido a esta pesquisa. Consistem nestes os dados referentes às representações sociais dos docentes sobre o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público Estadual.

Finalizamos a dissertação com as considerações finais referentes aos achados científicos, bem como sobre as direções que o trabalho indica para outras pesquisas que correlacionem o campo de estudo da educação profissional, representações sociais e o funcionamento da Escola Institucional do MPRN como instituição de educação que celebra o trabalho como princípio educativo.

## **2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM O PRINCÍPIO DO TRABALHO**

Neste capítulo, traremos à baila apontamentos sobre a historicidade da Educação Profissional no Brasil, bem como uma abordagem breve, mas importante para esta pesquisa, sobre o trabalho como princípio educativo.

Num primeiro momento, apresentaremos os pontos mais importantes sobre o surgimento e a consolidação da Educação Profissional no Brasil, tendo como marco cronológico as normativas criadas e as estruturas de educação profissional implantadas ao longo das décadas, desde o início do século XIX até a contemporaneidade.

Em seguida, analisaremos a concepção de educação profissional que é utilizada como um dos alicerces desta pesquisa, que é o trabalho como princípio educativo. Para tanto, traremos abordagens sobre este princípio relacionadas ao conceito de trabalho, numa perspectiva ontológica e histórica – apesar da análise ser separada, reforça-se que estes fazem parte de uma unidade de concepção do trabalho.

Além disso, abordaremos sobre o princípio educativo do trabalho, conceituando e discutindo a dicotomia entre fato (obviedade do objeto do trabalho) e princípio (o trabalho como elemento humano que permite transformar a natureza para atender as suas necessidades).

Com isso, busca-se compreender o trabalho como princípio educativo como uma das concepções fundamentais da educação profissional, ou seja, considerando-o como essência da vida e da formação humana e como instrumento fundamental para o seu autorreconhecimento como parte de uma construção cultural e social coletiva.

### **2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Para conseguirmos compreender a construção e desenvolvimento da educação profissional, incluindo suas metodologias e finalidades, é importante compreendermos o processo histórico em que esta se insere. A abordagem histórica nos conduz à reflexão sobre quais pressupostos sociais e culturais estão pautadas as estruturas socioeconômicas que convivemos.

A possibilidade de compreensão da educação, da prática social, das políticas públicas e da produção do conhecimento relacionados às diferentes práticas sociais, está na compreensão dos processos complexos que levam a humanidade a subordinar-se a divisão social do trabalho e, enfim, por

decorrência ao produto do trabalho. É no processo de complexificação da divisão social do trabalho que ocorre a separação essencial social entre trabalho intelectual e trabalho manual, decorrência da produção privada dos meios de produção, estando esta separação na base dos conflitos entre interesses opostos entre classes de homens. (PEREIRA, 2011, p.96).

Conforme argumentado acima, estudar a história das ações políticas na seara educacional nos possibilita compreender como as classes possuem o poder sociopolítico e ideológico e, por isso, chegam, até certo ponto, a prever o local ocupado pelas pessoas de acordo com o grupo social a que fazem parte.

A história da educação pode ser coligada com a história do trabalho, levando em consideração o que Saviani afirma (2007, p. 154), “[...] o ato de agir sobre a natureza em função das necessidades humanas [...]”. Dessa forma, o trabalho emerge a partir do momento em que o homem deixa de ser um mero coletor e passa a ser transformador da natureza em virtude de suas necessidades.

A educação emerge como necessidade para sobreviver, pois é através dela que os conhecimentos obtidos por meio da observação prática de aprendizagem são incorporados pelas novas gerações.

De acordo com Saviani (2007, p. 154), o trabalho e a educação são atividades fundamentalmente humanas, todavia, não são inatas ao ser humano, pois, são atributos construídos por ele mesmo e o trabalho é o fator que desencadeia esse processo da construção da humanidade. Com isso, se o trabalho está configurado como um processo essencialmente educativo, humanizador, trabalho e educação são elementos complementares.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

A divisão entre trabalho e educação passou a surgir a partir da divisão das classes sociais, quando o poder de troca e a posse da terra viabilizaram que alguns passassem a viver às custas do trabalho dos outros e terem, dessa maneira, tempo disponível para dedicação aos estudos. Por causa dessa divisão, em que existem os proprietários e os que nada têm, a educação passa a ser composta por modalidades distintas, sendo uma para os filhos dos

proprietários, centrada no letramento, em atividades intelectuais ou militares, e outra, destinada aos filhos dos trabalhadores, voltada apenas à continuação da atividade produtiva.

A educação voltada aos filhos dos proprietários se firmou no que pode ser denominado como escola. A educação, que antes se entrelaçava com o trabalho, passa, então, em sua modalidade formal a ser viabilizada aos que têm tempo disponível e que, por isso, não precisam estar trabalhando.

A educação profissional se firma a partir da revolução industrial, quando, pela emergente necessidade de produção, surge na mesma linha a necessidade de mão de obra, sem, todavia, estar preocupada com a formação humana. Conforme afirma Manfredi (2002), as noções de trabalho se constroem e se reconstroem ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos da população se organizar e como se dá a distribuição de poder e riqueza.

Apesar de no Brasil colonial estarem presentes artífices, mecânicos e tecelões que transmitiam seus conhecimentos de maneira simples e assistemática, segundo Ramos (2011), até o século XIX não havia indícios de existência de uma educação profissional organizada de maneira sistemática aqui no Brasil, existindo apenas um modelo de educação intelectual direcionada aos filhos da classe dominante.

A partir do ciclo do ouro, criaram-se as casas de fundição e de moeda, com ensino voltado exclusivamente para os homens brancos, que se diferenciava da educação recebida pelos escravos nos engenhos, pois nas casas de fundição era necessário demonstrar suas habilidades diante de uma banca examinadora e, depois disso, eram certificados.

Os primeiros passos de um processo realmente sistemático de educação se deram em 1809 quando, por meio de um decreto o Príncipe Regente, futuro D. João VI, foi criado o Colégio das Fábricas.

Esse ato veio logo após o Alvará joanino de 1º de abril de 1808 “que permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil” e que revogava a proibição de existência de fábricas de 1765. Todos estes elementos encontram suas explicações com a mudança da sede do Reino para o Rio de Janeiro e as relações comerciais com a Inglaterra em processo de industrialização. A essa medida se somariam outras, tais como: a criação de uma companhia de artífices localizada no Arsenal Real do exército, a implantação do aprendizado da Impressão em 1811, a Carta Régia de 1812 que “mandava formar uma escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros para se ocuparem de preparar fechos de armas” (CASTANHO, 2009,

p.27). Ainda deve ser levada em consideração a vinda da Missão Francesa em 1816 e a criação do Seminário dos Órfãos da Bahia, em 1819.

Já após a Independência do Brasil, em 1826, surgiu a primeira lei sobre o ensino de ofícios no Brasil e, em 1832, é criado por meio de decreto imperial o ensino de ofícios nos Arsenais da Marinha e de Guerra.

Na década de 40 do século XIX, criaram-se as Casas de Educandos e Artífices nas capitais das províncias, visando atender os desvalidos da sorte e da fortuna (fator que era critério normativo para se ser aceito nessas escolas) e, com isso, evitar a criminalidade.

A divisão do modelo de educação está inserida nesse critério, pois conforme cita Fonseca (1961, apud KUNZE, 2009. p.15):

[...] aquelas justificativas da norma vieram imbuídas do velho preconceito que aplicavam à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes. A elite brasileira pregava que era esse contingente social que precisava ser formado para o trabalho manual por intermédio desse tipo de ensino. Alegava ser o trabalho intelectual – o planejamento dos rumos do país - um dever reservado somente aos seus filhos em virtude da condição social que ocupavam na sociedade e, assim, deverem ser formados por outro ciclo de ensino composto por primeiras letras, secundário e superior.

De acordo com Garcia (2003, p.3), por volta de 1852, um projeto apresentado pelo vereador Manuel Araújo de Porto Alegre explicava a ideia de criar um estabelecimento de ofícios que não levasse em consideração a origem social dos alunos.

Em setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566, criando 19 (dezenove) escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União em vários estados, objetivando formar operários, artífices e contramestres por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos. Essas escolas possuíam caráter assistencialista, estavam destinadas aos pobres e humildes, todavia, com viés econômico, buscavam atender os crescentes processos de desenvolvimento industrial. Kunze (2009, p. 11) afirma que,

o propósito de oferecer ao povo que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou ofício por meio do ensino profissional significativa, especificamente a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora.

Dessa forma, a dualidade entre o modelo de educação voltada para a intelectualidade e a educação voltada para o trabalho se confirma, levando em conta que o ensino básico era

gerido pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores e o ensino profissional foi direcionado ao Ministério de Indústria e Comércio. Temos depois, em 1930, as escolas de Aprendizes e artífices que passam a serem geridas pelo Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Nas décadas de 20 e 30, grupos de educadores se mobilizaram pela universalização da educação, propondo a reconstrução da educação no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros foi um primeiro ato voltado à luta pela mudança no sistema de educação vigente.

A partir de 1930, com a revolução burguesa no Brasil, a educação profissional passa a ser visualizada de forma diferente, pois, com o início da industrialização, as escolas foram institucionalizadas e voltadas ao atendimento da necessidade de recursos humanos no processo produtivo. Em virtude disso, ocorreu uma expansão no ensino profissional no Brasil.

Segundo Ramos (2011, p. 35),

na reforma educacional implementada por Francisco Campos, em 1931, cuja normativa é consagrada pela constituição de 1934, o governo federal compromete-se com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria. Porém, o caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista desse ensino, enquanto os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes.

Em 1937, com a nova Constituição Federal, as Escolas de Aprendizes Artífices passam a ser denominadas Liceus Industriais, como afirma Kunze (2009. p.30):

nesse período, mudanças socioeconômicas e políticas verificadas na Era Vargas (1930-1945) impulsionaram tanto a indústria de base como a educação profissionalizante, consideradas pilares do progresso nacional. Foi assim que em 1937 institui-se a Divisão do Ensino Industrial, já subordinada ao MEC, e sob a direção de Francisco Montojos. Desde então, as Escolas de Aprendizes se transformaram em Liceus [...].

Na década de 40, houve, como possibilidade de complementação da atuação do Estado, uma terceirização da formação de mão de obra para a indústria e para o comércio. Emergem, então, o denominado sistema S, sendo inicialmente criado o Serviço Nacional de aprendizagem industrial (SENAI, em 1942), seguido do surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, em 1946), o Serviço Social do Comércio (SESC, em 1946) e o Serviço Social da Indústria (SESI, em 1946). Sobre esse ocorrido, Oliveira (2007. p.7) afirma que

[...] justificado pela ineficiência do poder público na concretização e expansão do ensino secundário profissionalizante, a indústria, que pressionava para a criação de formas alternativas (mais rápidas) para a

formação do trabalhador, criou-se um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias, através da Confederação Nacional das Indústrias - CNI.

No ano de 1959, de acordo com o Decreto n. 47038 de 16 de fevereiro, as Escolas Industriais Técnicas foram redefinidas como Escolas Técnicas Federais e se tornaram autarquias com autonomia didática e de gestão. Sobre isso, Ramos (2011, p. 3) cita que,

ao ser regulamentado, o Decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Observa-se, portanto, o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra, de acordo com as funções adquiridas por ele no plano dos investimentos públicos estratégicos.

Esse decreto e a promulgação da Lei nº 4.024/61, que delineava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no momento em que compara a educação profissional com o ensino acadêmico, rompe com a histórica visão de que a educação profissional deve ser destinada apenas às camadas mais favorecidas economicamente. O nivelamento aos demais cursos secundários viabilizava, inclusive, o acesso ao ensino superior. Todavia, é importante ressaltar que esse rompimento é apenas formal, pois, de acordo com Brasil (2007, p.13),

[...] os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

A Lei Federal nº 5.692, de 1971, apresenta a qualificação para o trabalho como elemento prioritário, levando em consideração a necessidade emergente de formação de técnicos, generalizando-se com isso, a profissionalização no ensino médio.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 2006. p.1).

A obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio vem, de certa maneira, desvalorizar o ensino profissionalizante, pois posiciona a escola de ensino médio como

formadora de mão de obra qualificada e próprio fim da educação, já que, em uma visão implícita, busca a diminuição dos que almejam a educação superior.

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder junto às esferas de governo.

Esse processo se delonga até 1982, quando a Lei Federal nº 7.044 altera alguns dispositivos da Lei Federal nº 5.692/71, principalmente quanto à obrigatoriedade da educação profissionalizante no Ensino médio.

No ano de 1978, inicia-se o processo de cefetização, ou seja, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cuja função primaz era qualificar engenheiros de operação e tecnólogos. Esse processo se estende ao longo dos anos 80 e 90.

Em 1986, mesmo diante de um quadro econômico desfavorável, o governo Sarney criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Por meio de empréstimo viabilizado via Banco Mundial, buscava implantar 200 escolas de nível técnico e agrotécnico. Tais investimentos eram justificados pela necessidade de ampliar a assistência no ensino técnico, mas, todavia, o que existia era a consequência de um modelo econômico de desenvolvimento dependente, que travava o desenvolvimento técnico e científico nacional.

Na década de 1990, durante a gestão do Ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei Federal nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)), onde estrutura a educação “em dois níveis – a educação básica e educação superior – sendo que a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita” (BRASIL, 2007, p. 17). A inclusão da Educação Profissional na LDB ocorre com a promulgação da Lei Federal nº 11.741, de 2008, trazendo dispositivos quanto à integração com o ensino médio e o reconhecimento do ensino profissionalizante em diversas modalidades.

No ano de 1997, o Decreto nº 2.208 regulamenta a educação profissional e a separa do ensino médio. Justificando a importância de melhorar a qualidade do ensino, cria-se também o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), tendo como consequência uma educação profissional ofertada na sua grande maioria pela esfera privada.

O decreto em tela provoca debates calorosos entre educadores e pesquisadores defensores do ensino profissional. Adota-se como termo de discussão a politécnica, que, de acordo com Ramos (2011, p.51),

[...] buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.

A educação politécnica objetivava o fim da dualidade entre o ser que pensa e o ser que faz, todavia, mesmo diante do atual contexto de expansão da educação profissional, a educação politécnica ainda está muito distante de ser alcançada em sua gênese.

O documento que embasa a Educação profissional Técnica de nível Médio Integrado ao Ensino Médio coloca o Decreto 5.154/2004 como sendo uma nova política para a integração entre o ensino médio e a educação profissional, rompendo com a impossibilidade de a União financiar essa modalidade de ensino.

Outro avanço, gerado pelo decreto epigrafado, foi o Programa Brasil Profissionalizado, construído por meio de uma parceria entre o governo federal e os governos estaduais, buscando ampliar consideravelmente a quantidade de matrículas nessa modalidade de ensino, tendo como direção os sistemas estaduais de ensino, e visando a expansão e a modernização dos sistemas de ensino médio integrado.

Entra em questão, também, a partir da integração da educação profissional com o ensino médio o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, o trabalho volta a ser considerado como condição para sobreviver, levando em conta que é através dele que o homem, em uma relação com a natureza, a transforma em seu favor, sendo assim o princípio fundamental da compreensão da natureza, ou seja, do mundo em que estamos inseridos.

O currículo integrado e o trabalho como princípio educativo são objetos fundamentais da discussão que levou a revogação do Decreto 2.208/97. No entanto, parece que eles estão marginalizados na atual política de ensino profissional.

Fica configurada a sobrevivência da fragmentação entre educação e trabalho. Segundo Cardoso (2010, p. 12),

essa fragmentação foi iniciada internamente no próprio Ministério da educação que foi reestruturado e colocou o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o ensino técnico sob a responsabilidade da Secretária de Educação Média e Tecnológica.

A divisão citada acima deixa nítido que a integração não é uma prioridade da política atual e que os cursos, mesmo com matrícula única e na mesma unidade de ensino, se darão de forma isolada.

Além dos desafios de ordem política, ainda temos os desafios quanto a educadores qualificados para atuarem na educação profissional. É necessário um quadro de professores próprios, todavia, sabe-se que em todo o território nacional há a problemática da falta de professores, que se repete, e a única mobilização existente visando sanar esse problema são propagandas na TV em horário nobre, que talvez até tragam uma sensação de valorização aos educadores, porém, não criam perspectivas profissionais que façam as futuras gerações terem vontade de seguir a carreira docente.

A educação brasileira se configura ao longo da história seguindo essa divisão, tendo em vista que as classes dominantes formatam e divulgam as ideologias; elas conseguiram e conseguem manter, ao longo da história, explicada a necessidade de secundarização da formação omnilateral<sup>2</sup>. Além disso, como cita Pereira (2011, p.96), “a educação dos filhos das classes trabalhadoras sempre tem sido apoucada: pouca ciência, pouca arte, pouca filosofia”. São necessários ainda muitos debates em torno desse contexto, pois, ainda segundo a autora “a produção histórica das condições para a fruição dos frutos do trabalho não alienado, da educação, do gozo da cultura é uma luta histórica, um direito de todos que se constituem homens” (PEREIRA, 2011, p.97).

## 2.2. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para se alcançar a definição do *Trabalho com Princípio Educativo*, é importante compreendermos uma definição precisa: o termo *Trabalho* em seus dois sentidos, ontológico e histórico, dentro da perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

---

<sup>2</sup> Em virtude deste capítulo estar concentrado no aspecto histórico da educação profissional e da compreensão sobre o trabalho como princípio educativo, não houve lastro para um aprofundamento sobre outras importantes concepções da educação profissional, tais como a politecnia e a omnilateralidade. Por isso, recomendamos pesquisar sobre estes princípios em CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação profissional: por que lutamos? In: **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr 2014.

É usual associar o trabalho às atividades consideradas negativas. Com isso, expressões de rotina como essas para se referir à ação de ir ao trabalho, são usuais: “Estou indo para a batalha!”, “Estou indo para a guerra!” “Estou indo para a luta!”, considerando o trabalho como algo penoso ou até pesaroso. Dessa forma, de acordo com Ribeiro (2009, p. 49), “pensarmos em ‘Educação para o trabalho’ ou em ‘Trabalho como princípio educativo’ a primeira questão com a qual nos deparamos, está relacionada à condição e percepção do que é trabalho”. “Como pode ser educativo algo que é explorado, e na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ramos (2017) ressalta que é senso comum considerar o *trabalho* como sinônimo de emprego. Num segundo momento, Ramos (2017) conjuntamente com Frigotto e Ciavatta (2005) mencionam três aspectos que demonstram dificuldades sobre como conceber o trabalho como princípio educativo. O primeiro deles é a marca da cultura escravocrata na mentalidade empresarial das elites dominantes, por conta da demorada abolição da escravidão no Brasil. Em segundo lugar, vem “a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões”. Nessa segunda visão, o trabalho é considerado como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado. O terceiro aspecto é: o fato “de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo”. Com as considerações acima, evidencia-se que há diversos desafios relacionados ao entendimento do conceito da categoria trabalho, seja no sentido histórico ou ontológico.

Em contraponto, de acordo com a abordagem do materialismo histórico-dialético, Ramos (2017) afirma ainda que é necessário “desconstruir o senso comum de que trabalho seja sinônimo de emprego e reconhecer que essa ralação entre trabalho e emprego expressa uma forma histórica específica do trabalho nas relações sociais capitalistas”. Com isso, o trabalho deve ser entendido em seus dois sentidos: o sentido ontológico e o sentido histórico, conforme aprofundaremos a seguir.

A partir da compreensão de que o *sentido histórico do trabalho* apresenta diferentes formas, ou seja, se altera conforme o tipo de organização social nos diversos períodos da história e que o *sentido ontológico do trabalho* é permanente e imutável, trataremos aqui inicialmente a ontologia e depois a história. Isso com finalidade eminentemente didática, sem negar que estes dois princípios constituem uma unidade.

Ao abordarem “[...] a ontologia do ser social desenvolvida por Luckács (1978)” e sua importância para análise sobre o trabalho como princípio educativo “no decênio de 1980”, em

meio às discussões que envolveram a construção da Constituição de 1988 e da LDB (Lei nº 9394/96), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.3) asseveram que:

a questão da ontologia tem uma história antiga na metafísica clássica e está ligada à identidade do ser (o ser é e o ser não é). **Na ontologia** marxiana, o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação. Somos e já não somos o que éramos há algum tempo. [...] O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social (grifo dos autores).

Na mesma linha, Teodoro e Santos (2011, p. 158) colocam que: “O trabalho, assim visto, é categoria ontológica da práxis humana em que o ser passa qualitativamente de ser biológico a ser biológico e social pela ação intencional”; Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 108) afirmam que “o trabalho humano é intencional e consciente, logo inerente à vida humana”; e Saviani (1994, p. 145) reforça que,

à medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isso podemos dizer que o trabalho define a essência humana.

Conforme vimos acima, fica claro que a categoria trabalho, considerada em seu sentido ontológico, ou seja, como parte inerente ao ser dos homens, é a condição fundante para sua sobrevivência e subsistência. Além disso, é uma condição permanente, pois, enquanto houver seres humanos, haverá trabalho.

É oportuno destacar a “intencionalidade e consciência” do trabalho humano, conforme mencionado acima. Nessa linha de raciocínio, Pacheco (2012, p. 64) coloca que “[...] o caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material”. Isso quer dizer que, ao contrário dos animais que agem por instinto, o homem o faz visando uma finalidade: satisfazer suas necessidades. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4), “[...] a consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidade às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades”.

Compreendido o sentido ontológico, passaremos a nos ater ao sentido histórico do trabalho. Enquanto o primeiro sentido é definido pelo fato de ser impossível a existência do homem sem a mediação do trabalho entre si e a natureza, o segundo sentido vem explicar a

forma como ocorre essa mediação, ou seja, esses modos variam de acordo com a organização social nos diferentes períodos da história. Nos dias de hoje, por exemplo, essa forma é o trabalho assalariado. “Esta é a forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo” (BRASIL, 2007, p. 46).

Este sentido definido por Ramos (2017, p.17), quando discorre que o sentido histórico do trabalho está relacionado “às formas específicas, configuradas pelas relações sociais de produção”. Com isso, pode-se dizer que compreender o sentido histórico do trabalho é compreender o seu sentido econômico, “como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (RAMOS, 2009, p. 3).

Além disso, confirma-se também que, sem a mediação do trabalho, a produção da existência humana não seria viável. Mesmo as “classes ociosas”, que não trabalhavam na época das formas de trabalho escravo e trabalho servil, necessitavam do trabalho para viver: o trabalho alheio (SAVIANI, 1994).

Destaca-se que os dois sentidos do trabalho discutidos neste estudo formam uma unidade. Enquanto o sentido ontológico consiste na necessidade de produzir a existência humana, o sentido histórico objetiva-se nos meios de satisfazer essas necessidades. Ao compreendermos as principais concepções relacionadas ao trabalho, podemos prosseguir para a análise do princípio educativo.

Analisando o que afirma Teodoro e Santos (2011, p. 151 e 152), verificamos uma distinção interessante para o entendimento do *Princípio Educativo* do trabalho. Esta consiste em diferenciar o trabalho entre *fato* e *princípio*. Dito de outra forma, por Nosella (2007, p. 138),

a expressão ‘trabalho e educação’ pode indicar um *fato existencial* e um *princípio pedagógico*. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formas de sua personalidade, valores, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas[...].

Teodoro e Santos (2011, p. 152) asseveram que “o trabalho como fato social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena”. Portanto, a ciência pedagógica faz com que se dê ao trabalho um princípio educativo, pois, para qualquer atividade de trabalho dar-se-á um processo de

aprendizado antes do trabalho – qualificando-se para o exercício profissional –, durante – aprimorando os instrumentos de trabalho que utiliza –, e após – socializando as experiências adquiridas no processo de trabalho ora vivenciado. Isso dá evidências ricas do trabalho enquanto ato social.

Para uma discussão acerca da primeira distinção, ou seja, o trabalho como fato social, ou existencial como abordado por Nosella, é importante a compreensão, de acordo com Saviani (1994; 2007), dos fundamentos históricos da relação trabalho-educação, principalmente na época das sociedades primitivas: “[...] quando tudo era feito em comum, homens lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (1994, p. 145). Assim, o autor coloca que a educação é uma consequência natural do processo de trabalho, independente do trabalhador ter uma consciência ou não disso.

Esta perspectiva de trabalho está diretamente condicionada com o seu sentido ontológico. É claro que o homem só pode produzir sua existência por meio do trabalho; ao mesmo tempo em que é fato que, ao trabalhar, ele produz conhecimento; e fica nítido, também que, produzindo conhecimentos, o homem se educa e educa as futuras gerações. Todavia, enquanto fato social, o que motiva a prática do trabalho não é a intenção de produzir conhecimento, mas a de satisfazer as suas necessidades. É educativo porque “[...] a dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (PACHECO, 2012, p. 64). Nas palavras de Tilton (2008), considera-se a prática o fundamento do conhecimento, levando em consideração que o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. Isso não se trata de qualquer prática, mas especialmente do trabalho.

A segunda perspectiva, que trata o trabalho como princípio pedagógico, pode ser analisada em Ramos (2009, p. 3), quando afirma que: “Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo”, o que percorre a direção de uma “[...] educação para o trabalho em que o norte da formação seja a inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada” (MEIDEIROS NETA; ASSIS; LIMA, 2016, p.108). Teodoro e Santos (2011, p. 152) reforçam afirmando que “[...] desde o seu nascimento, este princípio quer indicar a superação de uma condição comum à formação de uma parcela da sociedade, a dos trabalhadores [...], voltada à formação para o emprego ou ainda para uma especificidade da tarefa do mundo produtivo”.

Essa “condição comum à formação dos trabalhadores” ou essa formação fragmentada, visando apenas uma forma histórica específica do trabalho, ocorreu a partir da propriedade privada, que conduziu à divisão de classes, resultando na divisão da educação. Uma educação destinada para as classes dirigentes, outra destinada para a classe trabalhadora, conforme assevera Saviani (2007, p. 155-158). Ainda, essa dualidade “reflete a divisão que se foi processando entre trabalho manual e trabalho intelectual”. E como a escola surge da, e para as classes dirigentes; consiste em um instrumento de liderança e força política. Com isso, a educação escolar consolida-se como destinada à formação intelectual, em detrimento da formação mecanicista da classe trabalhadora.

Conclui-se que o trabalho enquanto princípio educativo consiste na consciência da dualidade entre este e a educação, e as consequências que isso gera. Além disso, também demonstra uma intenção de superação desta dualidade, visando à emancipação do trabalhador da qualidade de alienação imposta por ela.

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Nesta parte da pesquisa, abordaremos importantes aspectos históricos e funcionais das Escolas Institucionais de Governo, afunilando as Escolas Institucionais do Ministério Público e, por fim, apresentando o lócus deste estudo, que é o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional/Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Inicialmente, exporemos sobre os objetivos das Escolas Institucionais de Governo, quanto ao seu papel no fortalecimento do serviço público voltado à garantia dos direitos constitucionais, especialmente quanto ao desenvolvimento qualitativo das políticas públicas.

Logo após, narraremos um breve histórico das Escolas Institucionais de Governo, iniciando com as primeiras experiências do Departamento de Administração do Serviço Público – DASP, criado pelo Governo Vargas na década de 1930, até a aprovação da Emenda Constitucional nº 19/1998, que colocou na Constituição Federal de 1988 a responsabilidade dos Governos Federal, Estaduais e Municipais de prover a qualificação profissional continuada dos servidores públicos, por meio de Escolas de Governo.

Apontaremos, por conseguinte, os desafios atuais enfrentados pelas Escolas de Governo, que perpassam desde a reduzida autonomia pedagógica até a inexistência de quadros próprios e permanentes de docentes para o desenvolvimento das necessárias formações básicas e continuadas.

Após explanar sobre as Escolas de Governo, afunilaremos os estudos para as Escolas Institucionais do Ministério Público, analisando os aspectos históricos que perpassam pelas primeiras experiências de Escolas Judiciárias, a definição constitucional (art. 129) da necessidade de formação e capacitação dos agentes políticos e administrativos, a criação das primeiras Escolas Institucionais pelos Ministérios Públicos do Rio Grande do Sul e de São Paulo, até a oficialização dos Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional como parte da estrutura do Ministério Público, por lei da Lei Federal nº 8.625/1993 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público).

Nos estudos sobre as Escolas Institucionais do Ministério Público, apontadas nesta pesquisa, analisaremos o papel destes órgãos no Sistema Público de Ensino, especialmente quanto ao atendimento dos preceitos determinados pelo art. 39 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), principalmente os relacionados à autonomia pedagógica, à gestão democrática e à gratuidade do ensino.

Por fim, analisaremos a estrutura de funcionamento do espaço institucional onde ocorre este estudo, que é o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional/Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (CEAF/MPRN). Criado pela Lei Complementar Estadual nº 141/1996, tem como objetivo, na condição de órgão auxiliar da Procuradoria-Geral de Justiça, promover o aprimoramento profissional e cultural dos membros, auxiliares e funcionários; prover a melhor execução dos serviços com a máxima racionalização dos recursos materiais.

Analisaremos os aspectos estruturais, que consiste no estudo do organograma do órgão e as principais atividades empreendidas por cada setor; analisaremos as principais normativas legais que regulamentam as atividades desenvolvidas por essa Escola e, por fim, abordaremos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos básicos e de formação continuada, desenvolvidos pelo CEAF/MPRN.

Com tudo isso, visamos compreender se as atividades desenvolvidas por essa Escola Institucional se constituem como práticas de educação profissional, voltadas aos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte para o melhor desempenho de suas atribuições funcionais.

### 3.1 CONHECENDO AS ESCOLAS DE GOVERNO

As Escolas de Governo consistem em uma iniciativa das últimas décadas e suas origens estão interligadas a transformações contemporâneas ocorridas na relação entre o Estado e a sociedade. Com sua criação e consequente implantação, se buscou fazer com que servidores e gestores públicos fossem melhor qualificados para o desenvolvimento de suas funções, visando melhorar os serviços disponibilizados à população.

A temática da capacitação profissional de servidores públicos vem crescendo no âmbito da Administração Pública brasileira nos últimos 30 (trinta) anos. Isso porque coincide com um período de enormes inovações tecnológicas e funcionais, exigindo transformações constantes nas atribuições originárias desses profissionais e requisitando do poder público a constituição de um corpo profissional mais eficiente e inteirado das grandes mudanças que a sociedade passa.

Por causa do breve cenário apresentado acima, constatou-se, no início da década de 1990, que um dos grandes problemas do serviço público era a falta de qualificação dos servidores. De

acordo com relatórios da reforma Bresser<sup>3</sup>, para que o estado se modernizasse era fundamental uma grande reforma em suas funções e estruturas, e isso perpassava pela qualificação funcional dos servidores, para que absorvessem as novas funções que teriam que executar diariamente.

Como um dos resultados do processo de reforma do Estado, trazido especialmente no Governo do Ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, emergiu a Emenda Constitucional de nº 19/1998, que alterou a redação do artigo 39, em seu parágrafo 2º, da Constituição Federal de 1988, constituindo uma nova organização estatal: as Escolas de Governo. De acordo com essa nova redação:

§2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação, o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

Essa normativa fez emergir ao Estado um papel fundamental: o de garantir o aperfeiçoamento funcional dos servidores da Administração Pública, de todas as esferas de poder. Sobre isso, Garcia (2008) coloca que esta alteração constitucional objetivou sanar dois grandes problemas do serviço público. O primeiro deles consiste em melhorar o desempenho eficaz da máquina pública, se contrapondo à descontinuidade administrativa, existente a cada mudança de gestão eletiva. O segundo problema a ser enfrentado consiste na diminuição da forte cultura fisiológica e patrimonialista de gerir o Estado, sempre interligado ao governo que está no poder naquele momento, que buscava, no passado, preservar ao máximo interferências clientelistas e práticas nepotistas.

As Escolas de Governo, especialmente após sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, passaram a dar contribuições ao Poder Público, especialmente quanto à promoção de uma reflexão mais aprofundada sobre como funciona o aparelho do estado e quais são os aspectos que podem ser melhorados, visando uma gestão mais eficiente e eficaz. Nogueira (2005) pontua, sobre este aspecto, que as Escolas de Governo são um dos elementos fundamentais para consolidação da Reforma do Estado brasileiro. De acordo com o autor em

---

<sup>3</sup> A reforma Bresser foi uma das principais propostas de reorganização administrativa da máquina pública apresentadas na década de 1980, durante o governo do então presidente José Sarney, visando, de acordo com Nogueira (2005), otimizar o funcionamento da máquina pública para o enfrentamento dos graves problemas econômicos e sociais existentes à época.

tela, tais Escolas possuem linhas formativas que qualificam os servidores de acordo com suas áreas de atuação, ofertando formações em diversos níveis e áreas.

Conforme pontua Zouain (2003), as Escolas de Governo podem ser organizadas em dois grandes grupos. O primeiro constitui-se nas instituições mais focadas na capacitação de profissionais para carreiras e áreas específicas do Estado. Para este grupo, podemos pontuar, por exemplo, o Instituto Rio Branco, pertencente ao Ministério das Relações Exteriores e voltado à formação de Diplomatas e às Academias de Polícia Militar dos Estados, voltadas à formação continuada de policiais militares.

O segundo grupo é composto por Escolas de Governo que, além de oferecer capacitações para áreas específicas do setor público, conseguem abranger um número maior de servidores das mais diferentes áreas. Para este, exemplificamos a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), vinculada à Secretaria Nacional de Planejamento, Orçamento e Gestão do Ministério da Economia e que disponibiliza formações para as mais diversas áreas do serviço público brasileiro. Com atuação semelhante, podemos pontuar as Escolas de Governo vinculadas aos Poderes Executivos Estaduais, que atuam na formação de servidores públicos de diferentes poderes e níveis no âmbito estadual.

Em tempos contemporâneos, há uma discussão profunda sobre a terminologia “Escolas de Governo”, pois ela vem sendo usada, de acordo com Pacheco (2000), de forma vaga e, muitas vezes, imprecisa. Isso se dá, em virtude do termo ser utilizado por diferentes organizações públicas, privadas e até mesmo não governamentais, todas elas atuando na qualificação profissional de servidores públicos nas três esferas de poder.

Dessa forma, de acordo com o autor em tela, “Escola de Governo” pode ser aplicado a um vasto conjunto de instituições governamentais e da sociedade civil, com atuação nos níveis municipal, estadual ou federal, abrangendo instituições de ensino que formam servidores públicos para atuação nas diversas áreas do Setor Público. Com isso, a atuação dessas Escolas pode abranger tanto a qualificação de dirigentes e servidores públicos, como também de cidadãos ativos no processo de elaboração, monitoramento e avaliação de políticas públicas.<sup>4</sup>

Interessante o agrupamento proposto por Garcia (2008) quanto à tipificação dos momentos de Escola de Governo existentes no Brasil. O autor pontua que existe: a) um modelo

---

<sup>4</sup> Nesse universo inserem-se integrantes de Organizações Não Governamentais e de Conselhos Profissionais que participam de Conselhos Setoriais e Transversais de Políticas Públicas, que atuam na elaboração, monitoramento e avaliação de projetos, programas e serviços públicos. Todos estes são contemplados, de acordo com Pacheco (2000) por formações desenvolvidas pelas Escolas de Governo.

de Escola formado pelas Escolas da Administração Pública, voltada para a preparação de quadros para carreiras exclusivas de Estado e financiada com recursos públicos. Nesse grupo, se encaixam a ENAP, a Escola de Administração Fazendária do Ministério da Economia (ENAP) e o Instituto Rio Branco, por exemplo; b) um segundo modelo, autodenominado de Escola de Governo, que agrupa organizações da sociedade civil e lideranças políticas, todas essas voltadas para formação de quadros para atuação no serviço público. Enquadram-se neste grupo a Escola Nacional da Magistratura, vinculada à Associação dos Magistrados Brasileiros (ENFAM/AMB), e Escolas Institucionais de Institutos ligadas a Partidos Políticos.

Para melhor compreensão das origens e fundamentações que demonstram a importância das Escolas de Governo, é fundamental acessar o histórico que levou à criação e à existência dessas Instituições. Por isso, a seguir, analisaremos um breve histórico sobre as Escolas de Governo no Brasil.

### **3.1.1 Breve histórico sobre as Escolas de Governo**

As discussões sobre a importância de qualificar os servidores públicos emergem no Brasil nos idos da década de 1930, quando, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, foram propostas diversas ações visando à renovação do aparelho do Estado, buscando a modernização da Administração Pública. Todas elas foram geradas a partir da criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP).<sup>5</sup>

A partir do DASP, foram iniciados os primeiros gestos de instituição do concurso público como meio de ingresso às carreiras da Administração Pública. Também foi criado pelo Governo Federal, na época, o cargo de Técnico em Administração<sup>6</sup>, bem como uma unidade responsável pela oferta de cursos técnicos em administração, voltado à especialização de servidores do governo.

---

<sup>5</sup> O Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi um órgão criado pelo Governo Getúlio Vargas, visando implantar às estruturas burocráticas de funcionamento na Administração Pública Federal, ordenando por organogramas e setores e trazendo técnicas de administração aos servidores públicos (GARCIA, 2008).

<sup>6</sup> De acordo com Garcia (2008), o Técnico de Administração, na era Vargas, tinha como principais atribuições a) organizar documentos administrativos; b) controlar estoques de suprimentos básicos para o funcionamento das atividades administrativas; e c) implantar rotinas administrativas no setor em que estivesse lotado.

Conforme afirma Garcia (2008, p. 41), “as iniciativas surgidas cumpriam o papel de atender às necessidades rotineiras de qualificação para o conjunto dos servidores, sem uma proposta definida para os quadros dirigentes do Estado brasileiro”.

No ano de 1945, foi criado o Instituto Rio Branco, subordinado ao Itamaraty e com a responsabilidade de ofertar concurso público para ingresso de candidatos ao Curso de Preparação à Carreira de Diplomata (CPCD). Após serem aprovados nessa formação, os profissionais qualificados passariam a compor os quadros de diplomatas do Brasil.

Os primeiros gestos de criação de Escolas de Governo vieram a reboque, na era Vargas, ao processo de transformação das estruturas escolares, denominado por Saviani (2008) de “Escola Nova”, que defendia o rompimento com o modelo tradicional de educação que vigorava na época, fazendo com que os métodos de ensino estivessem mais próximos às necessidades de qualificação para o trabalho das pessoas da época. Sobre isso, Saviani (2008, p. 244) afirma que:

passando ao item “Valores mutáveis e valores permanentes”, o texto afirma que a partir das fábricas, de cujo seio teria surgido o embrião dessa concepção educacional, erigiu-se o trabalho como base não apenas da formação da personalidade moral. É ele também o único meio para tornar os indivíduos humanos seres cultivados e úteis sob todos os aspectos. Daí deriva, pois, o equilíbrio entre os valores humanos mutáveis e permanentes [...].

Conforme pontuado, compreendeu-se na época que, assim como no trabalho industrial, na Administração Pública era necessária a recorrente mudança nas formas de trabalho, aumentando principalmente a tecnicidade das atividades desenvolvidas pelos servidores públicos, fazendo com que estes incorporem novas funções e, com isso, precisem passar por um processo educacional. Naquela época, se escolheu os conceitos e práticas de administração como prioridade.<sup>7</sup>

A partir de 1952, outras instituições voltadas à qualificação profissional de servidores públicos foram criadas, como a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), que visava formar administradores de empresas para serem especialistas em modernas técnicas de gestão empresarial, que viessem a beneficiar o setor público. Daí em diante, de acordo com Garcia (2008), várias escolas foram sendo criadas para finalidades mais gerais do serviço público ou para atendimento de carreiras específicas, quais sejam: a Academia Nacional de Polícia (1961),

---

<sup>7</sup> Foi característico do modelo de administração pública na era Vargas a departamentalização e fragmentação de funções do serviço público, de acordo com os clássicos modelos que, conforme denomina Pacheco (2000), consistem na Administração Tecnicista e Burocrática.

o Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (1963), o Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico (1966), a Escola de Administração de Empresas (1969), o Centro de Treinamento para o desenvolvimento em Administração (1969), a Escola Superior de Administração Fazendária (1973), a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (1974), a Fundação Escola do Serviço Público (1976) e a Escola Superior de Administração Postal (1977).

No ano de 1980, o DASP criou a Fundação Centro de Formação do Serviço Público (FUNCEP), com a função de buscar estratégias de valorização do servidor público, por meio da construção de políticas de formação de pessoal. Foi atribuída à FUNCEP a responsabilidade pela qualificação funcional dos servidores de todos os Ministérios do Governo Federal, à época. Esses foram gestos iniciais de funcionamento de escolas voltadas para o aperfeiçoamento funcional de servidores públicos, mas, conforme pontua ENAP (2006), apenas em 1982 se deu oficialmente o início da estruturação de uma escola de governo no Brasil, tendo como base o Relatório Rouanet.<sup>8</sup>

Neste documento, foram reunidas diversas experiências existentes à época em todo o Brasil de formação de gestores e servidores públicos, bem como trouxe a análise de escolas de governo de outros países. Neste relatório,

[...] o autor sugere como condição para o estabelecimento de uma Escola de Governo no Brasil, um conjunto de modificações no sistema de pessoal da administração pública federal que deveriam ser implementadas junto à instalação da Escola de Governo e propõe como modelo a *École Nationale d'Administration* – ENA da França (ZOUAIN, 2003, p. 2).

Como resultado do Relatório Rouanet, foi criado em 1986, durante o governo do Presidente José Sarney, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), como instituição governamental responsável por estruturar e desenvolver a Política de Formação dos Gestores e Servidores Públicos ligados à Administração Pública Federal.

A estruturação da ENAP ocorreu num período em que o Brasil passava por diversos desafios econômicos, exigindo políticas sociais que fossem capazes de melhorar as condições de vida da população. Isso fez com que o Governo Sarney investisse em uma reforma

---

<sup>8</sup> Denominado com esse nome em homenagem ao embaixador Paulo Sérgio Rouanet, responsável pela pesquisa, esse relatório foi desenvolvido pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) a pedido do Governo Federal, visando apontar diversas iniciativas que precisavam ser tomadas para a modernização da Administração Pública, revelando a importância e trazendo os principais aspectos que deveriam nortear a criação de uma escola nacional de governo.

administrativa que perpassava pela preparação dos servidores públicos, sendo essa Escola o principal instrumento para atender a tal finalidade.

Na década de 1990, ainda com pouco tempo de existência, a ENAP foi duramente afetada por um processo de desestruturação da máquina administrativa, empreendida durante o Governo de Fernando Collor de Mello, principalmente, de acordo com Pacheco (2000), com a redução do quadro de servidores ligados à Escola, e a escassez de recursos voltados à qualificação profissional dos funcionários públicos. Naquele período, o trabalho da ENAP ficou resumido ao que foi amarrado pela Lei Federal nº 8.140, de 28 de dezembro de 1990, atribuindo a FUNCEP (associada à ENAP) as funções de promoção, elaboração e execução de programas de qualificação do pessoal da Administração Pública Federal para o exercício de suas funções, gerenciando, cumulativamente, os programas de capacitação gerencial dos servidores do quadro permanente.

Sobre a situação da ENAP nesse contexto, Pacheco (2000, p. 38) afirma que

Na primeira metade dos anos 90, a ENAP, assim como muitas outras instituições públicas federais, sofreu da falta de definição de um projeto institucional claro, das alterações frequentes de direção, convergindo para um imobilismo e pequena expressão de suas atividades. No caso da ENAP, estas características decorrem da ausência de uma política clara ampara a reforma da administração pública, que só vai entrar na agenda do país a partir de 1995 (PACHECO, 2000, p. 38).

Em 1995, por decisão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, tomou-se como prioridade de Estado a reforma da administração pública. Foi criado o Ministério da Administração Federal e a Reforma do Estado – MARE e a ENAP foi colocada como uma das protagonistas da reforma administrativa estatal, assumindo o papel de difusor e propositor de estratégias para uma administração mais eficiente e resolutiva (ENAP, 2006).

A consolidação de uma reforma administrativa gerencial naquela época demonstrou que, para efetivar a reconfiguração dos papéis e funções do estado, a qualificação profissional de servidores e gestores públicos era fundamental. Essa afirmação se valida pois, de acordo com Levy (1997), ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro estrutura um núcleo central para formulação e desenvolvimento de políticas públicas, espraia para organizações da sociedade civil a responsabilidade de executar uma série de serviços públicos. Por isso, a necessidade de capacitar de forma contínua esse núcleo central para desenvolver as competências de regulação e monitoramento dessas políticas públicas se tornou essencial.

De acordo com Gaetani (1998), a agenda de reformas do Estado da década de 1990, direcionada à implantação de um modelo gerencial de administração, dedicou especial atenção à gestão de pessoas, principalmente quanto ao processo de formação básica e continuada desta, objetivando o desenvolvimento de competências gerenciais, volvidas à implantação das novas políticas públicas que vinham emergindo. O autor afirma que,

[...] é apenas com as macrotransformações iniciadas nos anos 80, direcionadas para a reforma do aparato governamental, a problemática de recursos humanos no setor público começou a ser focalizada com atenção especial. Até então era uma não-questão, uma temática sem espaço na formulação e implementação de políticas públicas (GAETANI, 1998, p. 3).

Dados da ENAP mostram que, entre os anos de 1995 e 1999, mais de 72.000 (setenta e dois mil) funcionários públicos federais participaram de cursos de formação profissional sobre os diversos ramos do serviço público, algo que, de acordo com Pacheco (2000), representava uma quantidade cerca de três vezes maior do que a alcançada em seus quatorze anos anteriores. Além disso, no mesmo período, foram reabertos os concursos públicos para provimento de vagas nas carreiras de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental e Analista de Planejamento e Orçamento.

Na área de pesquisa, a ENAP potencializou as atividades interligadas à investigação aplicada, tendo como enfoque a melhoria das práticas de gestão pública. Nesse mesmo viés, a Escola passou a realizar, anualmente, um concurso de inovações na gestão pública federal, de acordo com os princípios da nova gestão pública que passavam a ser adotados pelo governo brasileiro.

Conforme breve histórico mencionado acima, o processo de consolidação das Escolas de Governo tem ligação direta com a reforma do Estado e os novos papéis que esse movimento aportou à administração pública, em que a melhora do serviço público, alicerçada em grande parte pela qualificação do servidor público, se tornou referencial.

Todavia, Nogueira (2005) ressalta que a reforma do Estado nos anos de 1990 restringiu-se a movimentos técnicos, não expondo preocupações sólidas com o aspecto político do serviço público. O autor em tela reforça que, na época, o foco dos debates girava em torno de reduzir o custo e o tamanho do aparelho do Estado, aumentando a eficiência no desenvolvimento de políticas públicas. Portanto, para que as Escolas de Governo passem a ter um papel central na potencialização do serviço público em benefício dos cidadãos, é necessário que esteja distante de

um modo de pensar meramente tecnicista e passe a pensar e pesquisar na reforma mais sistêmica do Estado. Neste sentido, Nogueira (2005, p. 183) afirma que,

esse modo de pensar o Estado e sua reforma não pode continuar a agir como tutor das Escolas de Governo, sob pena de levá-las à inanição. Se funcionarem, aliás, como efetivos espaços de formação, as Escolas existentes e aquelas que vierem a estruturar-se estão obrigadas a posicionar-se criticamente perante a cultura da época: interpelá-la como algo abrangente, submetê-la ao questionamento permanente, decifrar suas consequências e implicações para a vida dos povos.

A partir de 1999, já no segundo governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, houve uma redução na busca da reforma estatal. O Ministério da Administração e Reforma do Estado foi absorvido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Nessa reforma administrativa, a ENAP teve sua importância ressaltada, principalmente por ter assumido a responsabilidade de conduzir o processo de construção do Plano Plurianual (PPA), principal instrumento de planejamento orçamentário da Administração Pública.

O papel da ENAP foi ainda mais evidenciado a partir de 2003, após o início do governo do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pois, num momento em que se buscava aumentar a credibilidade internacional, a partir do fortalecimento da economia e promoção da inclusão social, de acordo com ENAP (2006, p. 20),

alcançar esses objetivos só seria possível com servidores competentes que pudessem aumentar a capacidade de governo. Voltou-se a realizar concursos públicos e a qualidade do serviço passou a ter dimensões estratégicas. A ENAP precisava se consolidar institucionalmente para atender aos desafios postos e é isso que vem fazendo: regularizou e reposicionou a Revista do Serviço Público; investiu fortemente na informatização da Escola; criou padrões internos de trabalho; realizou, pela primeira vez em toda a sua história, concurso público para preenchimento de quadros técnicos próprios da Escola; consolidou o Concurso Inovação na Gestão Pública e contribuiu para a formulação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (ENAP, 2006, p. 20).

Esse histórico de crescimento e fortalecimento da Escola Nacional de Administração Pública aqui narrado se refletiu nas modificações sofridas no papel das Escolas de Governo nas últimas décadas, passando a ter uma preocupação que vai muito além da profissional e formação do quadro de servidores e gestores públicos, mas perpassando na busca pelo crescimento da capacidade reflexiva e de atuação prática dos mais diversos atores sociais, que estão inseridos na esfera pública, num viés de promoção da cogestão dos serviços públicos.

Nesse ínterim, as Escolas de Governo vêm incorporando um papel ampliado, se tornando um dos meios utilizados pelo Estado para se aproximar ainda mais da sociedade e permitir, neste contexto, que a sociedade civil também seja copartícipe da gestão estatal. Sobre isso, Zouain (2003, p. 7) afirma que “[...] a ação de governar não pode ser vista como uma ação do Estado [...] não pode mais concebida como monopólio ou exclusividade do Estado [...]. A concepção de Estado, de governo e de serviço público transforma-se e amplia-se”.

Portanto, de acordo com que a gestão da máquina pública passa a ser mais compartilhada entre Estado e sociedade civil, a necessidade de capacitação, mais técnica e com a abordagem de mais temas, amplia-se fortemente, evidenciando-se cada vez mais a importância das Escolas de Governo.

Esse processo de crescimento, ampliação e potencialização das Escolas de Governo vem trazendo novos desafios, especialmente quanto à manutenção da característica de suas atividades formativas voltadas para servidores públicos e integrantes da sociedade civil. Sobre isso, discorreremos no tópico abaixo.

### **3.1.2 Desafios à atuação das Escolas de Governo**

Não se discute as contribuições profícuas que são dadas pelas Escolas de Governo para melhoria dos serviços públicos prestados à população, contribuindo para que a Administração Pública seja mais eficiente e traga mais benefícios a população. Apesar disso, é importante refletir nos desafios que ainda existem para atuação dessas Escolas Institucionais, algo que faremos, brevemente, a seguir.

Inicialmente, é necessário abordarmos se esses espaços educacionais devem ser chamados de Escolas de Estado ou de Governo. Essa análise traz importantes implicações, pois, se entendermos este tipo de instituição como estatal, isso explicita algo permanente e com poucas possibilidades de modificação às características específicas de cada gestão governamental, não se direcionando, portanto, a um modelo temporário de gestão.

Caso se reconheça essas escolas como de governo, é necessário analisar sobre quem seriam os atores aptos a participarem dos cursos oferecidos por essas instituições de ensino, de acordo com as prioridades de gestão daquele espaço temporal. Seriam atores com aptidões definidas para administração pública, que precisam se moldar aos interesses governamentais do momento, para consolidação de planos de governo? É importante uma análise mais profunda sobre este assunto, sendo digno, inclusive, de pesquisa própria.

Podemos acrescentar, como desafio, questionamentos trazidos por Azevedo (2003) ao indagar sobre quais são as pessoas que estariam habilitadas a ensinar em uma Escola de Governo e quais disciplinas deveriam, por padrão, serem abordados. O autor em tela aprofunda sua análise sobre a formação do corpo docente nesse tipo de escola e as dúvidas que isso carrega sobre quais habilitações um professor precisa ser dotado para lecionar em uma Escola de Governo; quais universidades poderiam oferecer esse tipo de habilitação e quais seriam as propostas pedagógicas e diretrizes curriculares que comporiam os cursos para formação desses educadores para o serviço público.

Outro obstáculo percebido no funcionamento das Escolas de Governo passa pela definição do quanto de autonomia possuem com relação à Gestão Estatal e o quanto isso impacta no desempenho de suas atividades. Esse ponto é importante, pois ao mesmo tempo que se faz necessária a existência de um certo grau de autonomia, para que se identifique os pontos nevrálgicos da administração pública, para que por meio de atividades formativas haja a devida intervenção, deve-se levar em consideração que uma Escola de Governo faz parte da estrutura do Estado, o que impede qualquer possibilidade de plena autonomia governamental. Sobre isso, Nicolini (2007, p. 58) afirma que,

é desejável também que as escolas consigam manter um grau mínimo de autonomia, mantendo-se à margem do jogo político-partidário, pois faz-se necessário diferenciar políticas públicas do exercício político. Uma escola de governo não deve estar a serviço de uma orientação partidária singular, refém do “aparelhamento” de um determinado grupo político, assim como não pode ser utilizada como brinquedo para validar a ideologia política do governante de plantão ou “catequizar” os funcionários a serem formados. No afã de evitar tal situação, também não deve se posicionar tão autônoma a ponto de estar completamente dissociada das estratégias e ações do governo. Uma escola não pode ser encarada como um centro de pesquisas distante ou núcleo de oposição à prática governamental, sob pena de não ser considerada como um recurso dos governos para obter contribuições importantes ao seu exercício.

Alguns autores apontam soluções que intermediam esse conflito de interesses e permitam o funcionamento mais efetivo das Escolas de Governo. Sobre isso, Pacheco (2000, p. 78) coloca que,

uma das alternativas mais promissoras para conciliar a tensão entre “instituição de governo” e “centro de conhecimentos aplicados em gestão pública” pode ser equacionada, considerando-se o alinhamento da escola de governo às políticas públicas voltadas para melhoria da gestão, combinado com capacidade analítica

e propositiva sobre tais políticas. Isto requer distinguir claramente a esfera das políticas públicas da esfera maior do exercício político. Requer, ainda, uma vez mais, solidez e consistência de suas ações e competência de seus técnicos e dirigentes.

A possibilidade de solução apontada acima viabiliza que as Escolas de Governo ganhem um papel preponderante na contemporaneidade. Vivemos em um período que a formação continuada do pessoal que compõe a Administração Pública se torna ainda mais importante, para que os serviços públicos sejam desenvolvidos com qualidade e de acordo com as reais necessidades do cidadão.

Para tanto, brotam-se diversas ofertas de capacitação de funcionários públicos, oriundas de instituições públicas, universidades e empresas privadas. Isso remete ao governo uma importante responsabilidade, que consiste na definição de quais atividades formativas atenderá melhor os seus objetivos e necessidades. Portanto, essa situação faz com que o papel das Escolas de Governo sofra forte concorrência, pois perde a exclusividade no oferecimento de atividades formativas.

Todavia, a partir do momento em que as Escolas de Governo assumirem o papel de gestores das políticas de formação de servidores e gestores públicos poderão ser protagonistas na definição das prioridades formativas, independente de quem seja o ator responsável pela sua execução. Assumir essa responsabilidade é importante desafio para elas, pois, conforme Pacheco (2000), a Escola Governamental precisaria desenvolver a busca por melhores práticas de gestão, descobrindo tendências e transformando em novos serviços que podem ser ofertados pela administração pública.

Além disso, de acordo com o autor em questão, cabe a Escola de Governo filtrar as melhores práticas captadas e adaptá-las à realidade local, sempre avaliando durante a execução das atividades formativas, os efeitos dos programas de capacitação e a satisfação dos participantes.

Outro desafio imposto às Escolas de Governo é assinalado por Nogueira (2005), ao afirmar que se faz necessário buscar constantemente um equilíbrio entre a formação para um aprendizado crítico e problematizador, carregado de conceitos éticos e políticos, e a capacitação para o treinamento e a instrumentalização dos participantes, com fins ao exercício prático de suas atividades. O autor em tela ainda afirma que,

o maior desafio dos processos educacionais – e particularmente daqueles que têm objetivos aplicados, como é o caso das Escolas de Governo – está

precisamente em encontrar um ponto de equilíbrio, um *tertium datur*, entre formação e capacitação; capacitar sem deixar de formar, formar sem perder de vista o mundo prático, trabalhar com princípios, modelos e conhecimentos sem deixar de se preocupar com sua tradutibilidade, ensinar a pensar sem esquecer de ensinar a fazer (NOGUEIRA, 2005, p. 176).

Nogueira (2005) ressalta que as Escolas de Governo devem desempenhar um caminho permanente de ação e reflexão, pois, no mesmo momento que precisa apresentar resultados rápidos, a curto prazo, treinando alunos para que desempenhem melhor suas atribuições no serviço público, precisam ofertar reflexões a longo prazo, que explicitem caminhos para que a administração pública esteja mais próxima das necessidades sociais apresentadas pela população, diariamente.

Esse tipo de visão mais ampliada de administração pública, que precisa ser disponibilizada pelas Escolas de Governo, deve buscar fazer com que os gestores públicos sejam dotados de conhecimentos técnicos, metodológicos e operacionais, com a devida consciência crítica, que os coloquem como administradores estatais, gerenciadores e operadores de políticas públicas, com uma visão política e técnica da ação governamental.

Apesar de todos os desafios aqui apontados, Nogueira (2005, p. 175) alega que as Escolas de Governo têm oferecido, já, importantes contribuições para o desenvolvimento da administração pública, pois,

[...] o componente cultural inerente a todo processo educativo, mesmo dos mais erráticos ou enviesados, tende a produzir efeitos positivos em termos de conscientização, de fixação de novos sentidos éticos e de socialização de técnicas e habilidades intelectuais. Ainda quando concebidas para “ajustar” recursos humanos às imposições da globalização econômica, da sociedade da informação ou da “nova gerência pública”, as escolas de governo têm sido decisivas para que se dissemine, no país, uma visão mais abrangente e crítica do Estado e, portanto, de sua reforma. No mínimo, têm contribuído para que se mantenha viva uma ideia de Estado (NOGUEIRA, 2005, p. 175).

Tendo em mente o papel e a importância das Escolas de Governo, narrados até aqui, abordaremos, a seguir, sobre um ramo específico dessas instituições de ensino: as Escolas Institucionais do Ministério Público, abordando inicialmente sobre o contexto histórico e normativo desses órgãos ministeriais e, em seguida, aprofundando ao lócus desta pesquisa, o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional/Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

### 3.2 AS ESCOLAS INSTITUCIONAIS DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Os Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, ou Escolas Institucionais do Ministério Público (CEAF) foram criados pela Lei Federal nº 8.625/1993 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público), na condição de órgão auxiliar do Ministério Público, integrando a estrutura organizacional da Instituição.

O processo de criação dessas Escolas Institucionais veio a reboque do que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 93, preconizou, ao determinar que, no âmbito do Sistema de Administração da Justiça, para inserção nas carreiras judiciais, se faz necessária a participação em cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção para magistrados – aplica-se, analogamente, às carreiras do Ministério Público.<sup>9</sup>

O artigo 129 §4º da Carta Magna também determinou a previsão de formação e capacitação dos agentes políticos e administrativos que compõem as carreiras do Ministério Público, ainda que por remissão<sup>10</sup> de funções. Todavia, é importante demonstrar que a preocupação com a formação dos integrantes do Ministério Público antecede a Constituição Federal.

No ano de 1983, integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul criaram a Fundação Escola do Ministério Público, instituição educacional privada, com o objetivo de formar, aperfeiçoar e especializar os membros do Ministério Público para o exercício de suas funções, bem como preparar os futuros integrantes da Instituição.

Movimento semelhante realizou-se em São Paulo, com a criação, em 1987, do Centro de Estudos do Ministério Público, por meio do Decreto Estadual nº 27.422/1987 e, em 1988, da Fundação Escola do Ministério Público, como instituição privada de ensino.

A partir da edição da Lei Orgânica Nacional do Ministério Público e, em efeito cascata, das Leis Orgânicas dos Ministérios Públicos Estaduais, os diferentes ramos do Ministério Público passaram a ter em suas estruturas funcionais os Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF), como órgãos responsáveis pela promoção do aprimoramento profissional e

---

<sup>9</sup>O inciso IV do artigo 93 também preconiza que a participação em cursos de formação seja considerada etapa obrigatória para o processo de vitaliciamento na carreira de magistrado, aplicando-se, da mesma forma, aos integrantes do Ministério Público, conforme dispõe a Lei Federal nº 8.625/1993.

<sup>10</sup> Entende-se por remissão de funções, conforme dispõe o §4º do artigo 129 da Constituição Federal de 1988, a alteração de lotação ou a promoção de carreira dos integrantes do Ministério Público.

cultural dos integrantes da Instituição, visando a melhor execução dos seus serviços e a racionalização dos recursos materiais que para isso utilizam.

Pelo contexto histórico da emergência das Escolas Institucionais dos Ministérios Públicos, em alguns estados brasileiros, tais como Minas Gerais, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, a formação dos integrantes dessa Instituição é partilhada entre os CEAFs – integrantes do organograma do Ministério Público – e das fundações Escolas do Ministério Público – como instituições privadas de ensino.

Sobre isso, Goulart (2014) afirma que se deu uma natural divisão de tarefas no âmbito formativo: os CEAFs desenvolvem os cursos de formação voltados ao aperfeiçoamento funcional de membros e servidores do Ministério Público, enquanto as Fundações Escolas assumem o papel de ofertar cursos de pós-graduação e a preparação dos futuros integrantes da Instituição ministerial.

Neste sentido, podemos compreender, após essa breve passagem pelo contexto histórico que se relaciona a emergência das Escolas Institucionais do Ministério Público, que estas têm papel fundamental na formação dos seus quadros para o exercício das funções constitucionalmente definidas para a Instituição, sendo reconhecidamente Escolas de Governo. Abaixo, veremos o seu posicionamento enquanto espaço educacional.

### **3.2.1 Definição das Escolas Institucionais do Ministério Público no Sistema Público de Ensino**

Em conformidade com a definição trazida pela Lei Orgânica Nacional e as Leis Orgânicas Estaduais, os Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional estão enquadrados como Escolas Institucionais de Governo. De acordo com Goulart (2014), compreende-se como Escola Institucional de Governo o estabelecimento educacional, incluído na estrutura orgânica de instituições públicas, responsáveis pela formação dos agentes públicos, bem como a elaboração de projetos de organização e aperfeiçoamento de políticas públicas.

Dessa forma, o CEAF, na condição de Escola Institucional, faz parte do sistema educacional público, como espaço de Educação Profissional, de acordo com o que dispõe o caput do artigo 39, da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estando, dessa forma, subordinado às normas e princípios que definem o ensino público, especialmente: a) a autonomia pedagógica; b) a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) a gestão democrática do ensino; d) o

acesso universalizado do público alvo prioritário; e) a garantia do padrão de qualidade; f) a gratuidade do ensino público; g) a valorização da experiência extraescolar; h) o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas; e i) a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.<sup>11</sup>

Cabe ao CEAF, na condição de Escola Institucional e em respeito aos princípios da gestão democrática e autonomia pedagógica, citados no parágrafo anterior, a elaboração de seu plano de trabalho e o planejamento das suas atividades, visando o pleno cumprimento de sua missão institucional. Isso induz a necessidade de cada Centro de Estudos possuir seu projeto político-pedagógico, construído de forma democrática e participativa.<sup>12</sup>

Dessa forma, podemos afirmar que o projeto político-pedagógico é uma necessária matriz de planejamento elaborada a partir de um debate coletivo de todos os que se interessam, para orientar a Escola Institucional sobre os caminhos que deve tomar para o cumprimento de suas missões institucionais. Partindo do processo de caracterização institucional e identitária da Escola de Governo, este Projeto estabelece objetivos, diretrizes e ações que o processo educativo deve levar em conta durante seu desenvolvimento, sempre em observância aos marcos legais e, principalmente, a manifestação democrática de todos os envolvidos em sua elaboração.

De acordo com Goulart (2014), um Projeto Político-Pedagógico pertinente à Escola Institucional do Ministério Público deve ser embasado em quatro eixos fundantes: (i) eixo pedagógico, que contempla as atividades educacionais, sendo estas compostas, preferencialmente, por ensino, pesquisa e extensão; (ii) eixo administrativo, que abrange os quadros burocráticos e patrimoniais da Escola; (iii) eixo financeiro, que está relacionado a captação e aplicação de recursos que viabilizam as atividades técnico-pedagógica; e (iv) eixo relacional, que contempla as relações que a Escola Institucional possui com os demais órgãos e unidades do Ministério Público e as que possui com outras organizações e instituições que possam contribuir para o cumprimento de seus objetivos.

Portanto, tanto o Projeto Político-Pedagógico quanto os demais documentos e normativas que os Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional devem possuir (propostas pedagógicas de curso, planos de desenvolvimento institucional, entre outros) devem levar em consideração a

---

<sup>11</sup> Tais princípios estão narrados no art. 13, incisos I a III, da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN).

<sup>12</sup> Conforme disposto no artigo 12, inciso I e artigo 14, inciso I, da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN).

ativa participação de todos os atores envolvidos no desenvolvimento das atividades da Escola (gestores, docentes, técnicos administrativos e público-alvo), requisitando uma séria reflexão sobre alguns elementos importantes, quais sejam: (a) a realidade social em que a atuação do Ministério Público está imersa; (b) as funções políticas e sociais do Ministério Público; e (c) o papel estratégico que o CEAF possui no âmbito do Institucional (GOULART, 2014).

Após compreendermos aspectos históricos, normativos e técnicos relativos aos Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF), aprofundaremos sobre o lócus desta pesquisa, a Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

### 3.3 A ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Assim como os demais Ministérios Públicos brasileiros, em cumprimento ao disposto na Lei Federal nº 8.625/1993 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público), foi editada a Lei Complementar Estadual nº 141/1996, que instituiu a Lei Orgânica do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, definindo os objetivos, diretrizes e demais normativas relacionadas à atuação dessa Instituição.

Especificamente, na Seção III, artigo 89, esta Lei criou o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF). No *caput* do artigo em tela, traz a seguinte definição:

Art. 89: O Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional é órgão auxiliar do Ministério Público destinado a realizar cursos, seminários, congressos, simpósios, pesquisas, encontros, estudos e publicações visando ao aprimoramento profissional e cultural dos membros da Instituição, de seus auxiliares e funcionários, bem como a melhor execução de seus serviços e racionalização de seus recursos materiais [...] (Lei Complementar nº 141, de 1996).

Com isso, o Ministério Público Estadual passou a contar com um órgão que assumiu a responsabilidade de atuar como Escola Institucional, provendo os meios necessários para o aprimoramento profissional e cultural dos integrantes da Instituição, garantindo, com isso, o direito a membros, servidores e funcionários de terem acesso a cursos, seminários, simpósios, pesquisas, encontros, estudos e publicações sobre as mais diversas temáticas relativas à atuação ministerial.

Os incisos I a VII do artigo 89, da Lei Complementar Estadual nº 141/1996 estabelece as seguintes atribuições gerais para o CEAF do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte:

[...] I – instruir:

- a) Cursos preparatórios para os candidatos ao ingresso nos quadros institucionais e de auxiliares do Ministério Público;
- b) Cursos para aperfeiçoamento e especialização de membros do Ministério Público;

II – indicar os professores regulares e eventuais para os cursos e atividades do órgão, ouvido o Procurador-Geral de Justiça;

III – realizar e estimular qualquer tipo de atividade cultural ligada ao campo do direito e ciências correlatas relacionadas às funções afetas à Instituição;

IV – promover, periodicamente, em habito local ou regional, círculos de estudos e pesquisas, reuniões, seminários e congressos, abertos à frequência de membros do Ministério Público e, eventualmente, a outros profissionais da área jurídica;

V – apoiar projetos e atividades de ensino e pesquisa que se relacionem com o aprimoramento dos membros do Ministério Público;

VI – manter intercâmbio cultural e científico com instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras;

VII – prestar orientação aos Promotores de Justiça Substitutos durante o estágio de adaptação; e

VIII – editar publicações de assuntos jurídicos e de interesse da Instituição.

Ao analisarmos as atribuições definidas por lei ao Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, percebemos que este órgão possui várias responsabilidades atribuídas a uma Escola Institucional, especialmente no que tange à realização de cursos regulares, à promoção de círculos de pesquisa e estudos e à realização de congressos, seminários e congêneres, tudo isso fazendo cumprir sua missão institucional, de promover o aprimoramento profissional dos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

As atribuições específicas e a estrutura funcional da Escola Institucional do Ministério Público do Rio Grande do Norte estão definidas na Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN, editada pela Procuradoria-Geral de Justiça, que aprova o Regimento Interno do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. O artigo 1º desta Resolução define a atuação do CEAF como Escola Institucional, ao afirmar que,

o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (Ceaf) é órgão auxiliar do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN) destinado a realizar cursos, seminários, congressos, simpósios, pesquisas, encontros, estudos e publicações, visando ao aprimoramento profissional e cultural dos

membros, servidores e auxiliares da Instituição, bem como a melhor execução de seus serviços e racionalização de seus recursos, atuando como Escola Institucional (MPRN, 2020).

O reconhecimento da atuação do CEAF como Escola Institucional se dá pela característica das funções as quais é destinado a executar, especialmente quanto à promoção de cursos, seminários, congressos, simpósios, pesquisas, encontros e publicações, que se configuram como típicas atividades educacionais.

O artigo 2º da Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN estabelece as áreas de atuação do Ceaf como: (i) pedagógica; (ii) estágio; (iii) editoração; (iv) acervo bibliográfico; e (v) extensão, por meio da difusão dos métodos de solução consensual de conflitos. Dessa forma, a tríade ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza o funcionamento de uma escola de governo, conforme disposto no artigo 39 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) fica evidenciada nessas áreas de atuação, reforçando a finalidade de Escola Institucional que o Ceaf possui.

Nos artigos 9º a 16 da Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN, pertencentes ao Capítulo II: “da Estrutura Organizacional” (MPRN, 2020), está definido o organograma do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, composto pelo: (i) Coordenador do CEAF; (ii) Setor Técnico-Pedagógico; (iii) Setor de Estágios; (iv) Assessoria Técnica de Editoração; (v) Biblioteca Delmita Batista Zimmermann; e (vi) Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição – NUPA. Abordaremos, a seguir, sobre detalhes relacionados à estrutura de funcionamento desses Setores.

### **3.3.1 Estrutura de funcionamento**

Atualmente, o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional desenvolve suas atividades por meio de uma Coordenação Geral e de 5 (cinco) setores que, de forma articulada, oferecem ao Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte atividades técnico-pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão.

Abaixo, conheceremos as atribuições e detalhes sobre o funcionamento de cada um desses Setores.

#### **3.3.1.1 Coordenador do CEAF**

O Ceaf é dirigido, conforme dispõe o artigo 9º da Resolução nº 080/2020 – PGJRN, por um membro vitalício, nomeado pelo Procurador-Geral de Justiça, responsável pelo gerenciamento estratégico das atividades do órgão. O artigo em tela também coloca que o Coordenador terá à disposição uma Secretaria-Geral, apoio administrativo e serviços auxiliares necessários ao desempenho de suas funções.

O artigo 10 da Resolução ora analisada estabelece as seguintes atribuições ao Coordenador do Ceaf.

- [...] I – dirigir as atividades do Ceaf, representando-o diante de autoridades públicas e privadas;
- II – coordenar as atividades de planejamento, definição de diretrizes, objetivos e metas para as ações do Ceaf, como também estabelecer sistema de aferição de resultados;
- III – indicar, para designação pelo Procurador-Geral de Justiça, membro do Ministério Público que responderá pela Secretaria-Geral;
- IV – apresentar ao Procurador-Geral de Justiça proposta de realização de convênios;
- V – colaborar, pelos meios adequados, com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras que atuem em áreas afins;
- VI – enviar, anualmente, na primeira quinzena de janeiro, ao Procurador-Geral de Justiça relatório do desempenho e aproveitamento dos membros da Instituição nas atividades desenvolvidas pelo Ceaf;
- VII – apresentar estimativa orçamentária para cada exercício financeiro;
- VIII – zelar pela qualidade e eficiência dos serviços e produtos oferecidos pelo Ceaf;
- IX – indicar os profissionais especializados (professores, palestrantes, debatedores, orientadores, dinamizadores) que executarão os eventos programados pelo Ceaf;
- X – compor os Conselhos Editorial e Consultivo do Ceaf;
- XI – exercer outras atividades compatíveis com o cargo (MPRN, 2020).

Conforme as atribuições assinaladas, demonstram que as atribuições do Coordenador do CEAF dizem mais respeito a questões de gestão estratégica, a partir do momento que assume a responsabilidade de representar o Órgão perante o Procurador-Geral de Justiça e outras autoridades; analisar e acompanhar a qualidade e a eficiência dos produtos e serviços oferecidos pelo Ceaf e acompanhar os aspectos pedagógicos, orçamentários e financeiros da Escola, por meio de indicações para atividades específicas, elaboração de relatórios e coordenação de atividades estratégicas do Órgão.

### 3.3.1.2 Setor Técnico-Pedagógico

O Setor Técnico-Pedagógico é responsável pelo planejamento, organização, realização, controle, monitoramento e avaliação dos Cursos e Eventos realizados pelo Ceaf. Tem suas atribuições previstas no artigo 12 da Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN, conforme descritas abaixo:

- [...] I – assessorar tecnicamente e munir de informações o eu superior imediato, a administração superior e demais unidades da Instituição sobre assuntos relacionados à sua competência;
- II – planejar e executar o Programa Anual de Formação dos Servidores, apresentando relatórios trimestrais à Coordenação do Ceaf;
- III – planejar e coordenar as ações de capacitação na modalidade educação a distância;
- IV – elaborar e acompanhar os projetos técnicos e de pesquisa a serem executados pelo Ceaf;
- V – manter, permanentemente, intercâmbio com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), com a Escola de Governo do RN e demais instituições públicas e privadas de ensino, visando à ampliação as ações educacionais;
- VI – atuar em conjunto com outros setores da PGJ<sup>13</sup> no planejamento e na execução de eventos do MPRN, tais como cursos, seminários, congressos, simpósios, pesquisas e eventos congêneres;
  
- VII – representar o Ceaf em eventos e reuniões internas e externas relacionadas a sua unidade;
- VIII – elaborar o relatório anual de atividades e encaminhá-lo ao Núcleo Administrativo do Ceaf;
- IX – elaborar o plano operacional anual do Setor Técnico-Pedagógico e encaminhá-lo ao Núcleo Administrativo do Ceaf;
- X – elaborar, monitorar e avaliar, a cada cinco anos, o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional;
- XI – fiscalizar os contratos administrativos e convênios vinculados ao Setor Técnico-Pedagógico;
- XII – elaborar termos de referência para aquisição de bens ou serviços relacionados a sua área de atuação;
- XIII – elaborar os atos administrativos relacionados ao Setor Técnico-Pedagógico;
- XIV – desempenhar outras atividades correlatas a sua área que lhe forem delegadas pela chefia imediata ou institucional (MPRN, 2020).

Ao analisar as atribuições listadas acima, constata-se que é incumbida ao Setor Técnico-Pedagógico a responsabilidade pelo desenvolvimento técnico dos cursos e outras atividades formativas voltadas aos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Portanto, a carga técnica relacionada à organização e promoção de capacitações concentra-se

---

<sup>13</sup> A sigla “PGJ” significa “Procuradoria-Geral de Justiça”, órgão gestor do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN).

nesse setor. Para que as suas atribuições sejam viabilizadas, o Setor Técnico-Pedagógico tem, de acordo com o Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021<sup>14</sup> (MPRN, 2021), suas ações matricializadas no projeto Formar MP.

Este projeto emergiu levando em consideração que o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional é o órgão ministerial responsável pelo desenvolvimento dos Cursos de Formação Inicial (Básica) e continuada para os integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Portanto, se configura como uma Escola Institucional de Educação Profissional, que oferta Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), nos moldes do artigo 39 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Para tanto, o Planejamento Anual define as seguintes atividades para o Projeto Formar MP: (i) oferta de Cursos de Formação Continuada em áreas estratégicas; (ii) oferta de Cursos de Formação Básica; (iii) realização de eventos no Ano Letivo do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional – exercício 2021; (iv) construção das Trilhas de Aprendizagem por área de formação; (v) criação do banco de Docentes, Tutores e Conteudistas do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional; (vi) capacitação dos Docentes, Tutores e Conteudistas do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional; e (vii) elaboração do Projeto Político Pedagógico do CEAF.

Os principais resultados pretendidos com o desenvolvimento deste Projeto, de acordo com o Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021, são os seguintes: (i) Oferta de 8 (oito) Cursos de Formação Continuada em áreas estratégicas e de 70 (setenta) Cursos de Formação Básica; (ii) realização de um Evento a cada 2 (dois) meses no Ceaf; (iii) construção das trilhas de aprendizagem por área estratégica, nos moldes de Escola Institucional e com as Diretrizes Curriculares (DC) aprovadas e com Resolução publicada; (iv) docentes, conteudistas e tutores cadastrados no e-MP e devidamente capacitados; e (v) Projeto Político Pedagógico homologado e publicado.

Os detalhes pedagógicos sobre o desenvolvimento deste Projeto compreendem a atuação pedagógica dessa Escola Institucional, sendo esse um dos elementos importantes de análise desta pesquisa, que será melhor depurada no item 3.3.2. *práticas pedagógicas*.

---

<sup>14</sup> O Planejamento Anual de Atividades do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional – exercício 2021, é o documento oficial que matricializa, anualmente, por projetos, as principais atividades e resultados esperados, por Setor que compõe a Escola Institucional, para o ano corrente, tudo em conformidade com o Planejamento Estratégico do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (2018-2023) (MPRN, 2021).

### 3.3.1.3 Setor de Estágios

O Setor de Estágios tem suas atribuições regulamentadas pelo artigo 13 da Resolução nº 080/2020 e é responsável pela gestão dos estágios acadêmicos no âmbito do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Os incisos I a XI do artigo supracitado definem as seguintes funções para este Setor:

- [...] I - assessorar tecnicamente e munir de informações, seu superior imediato, a administração superior e demais unidades da Instituição sobre assuntos relacionados a sua competência;
- II – coordenar, controlar e supervisionar com conhecimento ou experiência profissional na área da formação do estudante;
- III – designar um supervisor com conhecimento ou experiência profissional na área de formação do estudante;
- IV – realizar inscrições e seleção para contratação de estagiários nas unidades do Ministério Público Estadual;
- V – receber as listas mensais de frequências e relatórios dos estagiários durante o período em que vigorar o estágio;
- VI – elaborar o relatório anual de atividades referentes a sua pasta, o qual deverá ser entregue ao coordenador do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional até o dia 15 de janeiro de cada ano;
  
- VII – elaborar os Planos Operacionais do Setor de Estágios;
- VIII – fiscalizar os contratos administrativos e convênios vinculados ao Setor de Estágios;
- IX – elaborar os Termos de Referência para aquisição de bens ou serviços relacionados a sua área de atuação;
- X – elaborar os atos administrativos relacionados ao Setor de Estágios;
- XI – desempenhar outras atividades correlatas a sua área que lhe forem delegadas pela chefia imediata ou institucional (MPRN, 2020).

Conforme atribuições mencionadas acima, o Setor de Estágios é responsável pela operacionalização do estágio supervisionado no âmbito do Ministério Público Estadual, administrando desde os aspectos de lotação do estagiário, definição de seu supervisor, indo até o suporte técnico necessário para que a experiência do estágio seja exitosa para o estudante e para a Instituição.

As ações do Setor de Estágios são operacionalizadas de acordo com o Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021, por meio do Projeto “Estagiário +”, produzido pelos integrantes da unidade. Este Projeto emerge, levando em consideração o aspecto de que o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte – MPRN, por meio do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional – CEAF conta com um setor especializado no gerenciamento dos estagiários e MP Residentes, que prestam serviços as mais diversas unidades ministeriais.

Esse gerenciamento envolve, dentre outras funções: coordenar, controlar e supervisionar as atividades de estagiários no Ministério Público Estadual; designar um supervisor com conhecimento ou experiência profissional na área de formação do estudante; realizar inscrições e seleção para contratação de estagiários nas unidades do Ministério Público Estadual (hoje promovidos por meio de contratação do Instituto Euvaldo Lodi – IEL); recebe listas mensais de frequências e relatórios dos estagiários, durante o período e que vigorar o estágio, entre outros.

Durante o desenvolvimento dessas atividades, percebeu-se a necessidade de conhecer melhor as contribuições que são dadas por estagiários e MP residentes no MPRN, bem como reconhecer os que são mais esforçados e que desenvolvem boas práticas ou têm propostas inovadoras para os seus espaços de trabalho.

Neste sentido, emerge a necessidade de continuação do Projeto Estagiário +, buscando desenvolver um conjunto de ações que atendam às necessidades de: a) ambientar melhor os estagiários e MP residentes recém-chegados ao MPRN; b) se tenha um diagnóstico do clima organizacional dos estagiários e MP residentes na Instituição; c) se tenha um banco de dados unificado com boas práticas e propostas inovadoras, trazidas pelos estagiários e MP residentes aos seus espaços de trabalho; e d) reconheça os esforços dos estagiários, MP residentes, unidades ministeriais e supervisores de estágio ao longo do ano.

O Projeto Estagiário + contempla a realização das seguintes atividades: (i) elaboração e realização do Curso de Ambientação dos Estagiários e MP residentes; (ii) realização da 2ª edição da Pesquisa de Clima Organizacional dos estagiários e MP Residentes do MPRN; (iii) criação do Banco de Dados sobre Boas Práticas e Propostas Inovadoras idealizado por estagiários e MP Residentes do MPRN; e (iv) realização do Dia do Estagiário 2021.

Espera-se, com o desenvolvimento deste Projeto, que em 2021 o Setor de Estágios alcance os seguintes resultados: (i) curso de ambientação dos estagiários e MP residentes estruturado na Plataforma AVA e até 100 (cem) estagiários e MP residentes certificados até o final do projeto; (ii) Diagnóstico de Clima Organizacional dos Estagiários e MP residentes aprovado e lançado; (iii) Banco de Boas Práticas e Propostas Inovadoras dos estagiários e MP residentes lançado; e (iv) Dia do Estagiário realizado.

#### 3.3.1.4 Assessoria Técnica de Editoração

A Assessoria Técnica de Editoração é a unidade responsável, no âmbito do CEAF, pela sistematização e produção das publicações físicas e digitais editadas pelo Ministério Público do

Estado do Rio Grande do Norte. De acordo com a Resolução nº 080/2021 – PGJ/RN, possui as seguintes atribuições:

- [...] I – assessorar tecnicamente e munir de informações seu superior imediato, a administração superior e demais unidades da Instituição sobre assuntos relacionados a sua competência;
- II – exercer atividades inerentes à editoração de livros, revistas, periódicos, artigos e demais textos destinados à publicação impressa ou eletrônica;
- III – coordenar e monitorar o processo de coleta e de seleção de textos para publicação;
- IV – solicitar a cessão dos direitos de publicação, coordenando, inclusive, a realização da revisão ortográfica e gramatical dos textos;
- V – preparar os materiais aprovados para publicação, coordenando, inclusive, a realização da revisão ortográfica e gramatical dos textos;
- VI – realizar a normatização do tipo de material a ser publicado de acordo com as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), disponibilizando as normas específicas para cada tipo de documento;
- VII – acompanhar o cumprimento dos trâmites institucionais referentes às publicações;
  
- VIII – solicitar o número de ISBN e ISSN para publicações de livros e periódicos, respectivamente, aos órgãos responsáveis;
- IX – acompanhar o processo de diagramação e dos serviços gráficos dos documentos a serem publicados, realizando a revisão de ambos;
- X – cumprir o cronograma anual de publicações;
- XI – elaborar a política editorial definida;
- XII – disponibilizar à Biblioteca Delmita Batista Zimmermann exemplares das publicações realizadas;
- XIII – elaborar o Relatório Anual de Atividades e encaminhar ao Núcleo Administrativo do Ceaf;
- XIV – identificar e propor técnicas e ferramentas de gestão adequadas a sua área de atuação;
- XV – elaborar o Plano Operacional Anual da assessoria Técnica de Editoração e encaminhar ao Núcleo Administrativo do Ceaf;
- XVI – fiscalizar os contratos administrativos e convênios vinculados à Assessoria Técnica de Editoração;
- XVII – elaborar os termos de referência para aquisição de bens ou serviços relacionados à sua área de atuação;
- XVIII – elaborar os atos administrativos relacionados à Assessoria Técnica de Editoração;
- XIX – desempenhar outras atividades correlatas a sua área que lhe forem delegadas pela chefia imediata ou institucional (MPRN, 2020).

Conforme atribuições relacionadas na Resolução em análise, constatamos que a Assessoria Técnica de Editoração desenvolve atividades que vão além da sistematização de publicações, mas perpassam, de acordo com MPRN (2021, p. 38), pelo “incentivo à publicação de artigos e textos pelos integrantes do Ministério Público Estadual, para registrar cientificamente todos os avanços institucionais conquistados nos últimos anos e as boas práticas em andamento”.

Dessa forma, de acordo com o documento “Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021” foi construído o Projeto “Publica MP”, que, de acordo com MPRN (2021, p. 38), visa,

[...] atender a necessidade de incentivar que membros, servidores, estagiários e estudantes universitários publiquem artigos e textos sobre a atuação do MPRN nas seguintes vertentes: temas prioritários de atuação do Ministério Público; e boas práticas empreendidas pela Instituição. Além disso, busca atender a necessidade de nivelamento do MP quanto às regras da língua portuguesa oficial, especialmente no que diz respeito às orientações emanadas do Manual de Redação da Presidência da República e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para que estes objetivos fossem alcançados, o Projeto Publica MP realiza, ao longo do ano de 2021, as seguintes atividades, dentre outras: (i) elaboração de e-books especializados sobre temas prioritários do MPRN; (ii) incentivo à publicação de artigos por estagiários e estudantes universitários sobre temas estratégicos de atuação do Ministério Público; (iii) a reunião de textos e vídeos que divulguem as experiências exitosas desenvolvidas pela instituição – Ceaf Faz; e (iv) a realização do Curso de Formação Continuada em Língua Portuguesa e Redação Oficial do MPRN.

De acordo com o Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021, os principais resultados que a Assessoria Técnica de Editoração pretendeu alcançar com esse projeto nesse ano são: (i) até 04 (quatro) e-books sobre temas prioritários do MPRN publicados; (ii) 02 (duas) Revistas Jurídico-Institucionais publicadas; (iii) 10 (dez) publicações de vídeos e/ou textos da Ação Ceaf Faz; (iv) 02 (duas) turmas do Curso de Formação Continuada em Língua Portuguesa e Redação Oficial realizadas; e (v) editora do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte estruturada e em pleno funcionamento.

### 3.3.1.5 Biblioteca Delmita Batista Zimmermann

A Biblioteca Delmita Batista Zimmermann é responsável, no âmbito do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, pelo acervo setorial e digital disponibilizado aos integrantes da Instituição. Está distribuída em: sede principal, localizada no prédio do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (Rua dos Tororós, 1.839, Lagoa Nova, Natal/RN);

acervos setoriais, localizados em 106 (cento e seis) unidades do Ministério Público Estadual; e a Biblioteca Digital, por meio da RT Online e Revista dos Tribunais.

De acordo com a Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN, a equipe técnica que compõe esta Biblioteca possui as seguintes atribuições:

- [..] I – gerenciar o acervo bibliográfico físico e digital do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte;
- II – realizar, anualmente, o Programa Acervo Setorial;
- III – gerenciar e atualizar periodicamente a Biblioteca de Videoaulas do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte;
- IV – gerenciar a ficha catalográfica das publicações produzidas pelos integrantes do Ministério Público Estadual;
- V – gerenciar o Banco de Monografias, Artigos, Dissertações e Teses, produzidas pelos integrantes do Ministério Público Estadual;
  
- VI – elaborar o Relatório Anual de Atividades e encaminhar ao Núcleo Administrativo do Ceaf;
- VII – identificar e propor técnicas e ferramentas de gestão adequadas a sua área de atuação;
- VIII – elaborar o Plano Operacional Anual da Biblioteca e encaminhar ao Núcleo Administrativo do Ceaf;
- IX – fiscalizar os contratos administrativos e convênios vinculados à Biblioteca;
- X – elaborar termos de referência para aquisição de bens ou serviços relacionados à sua área de atuação;
- XI – elaborar os atos administrativos relacionados à Biblioteca;
- XII – desempenhar outras atividades correlatas a sua área que lhe forem delegadas pela chefia imediata ou institucional (MPRN, 2020).

Conforme demonstrado pelas atribuições ora narradas, a Biblioteca Delmita Batista Zimmermann possui importância diferenciada na estrutura orgânica do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, por atuar muito além de apenas gerir um espaço físico, mas controlar o funcionamento de acervos setoriais em diversas unidades do Ministério Público e um acervo digital, disponível para todos os integrantes da Instituição.

No Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021, a Biblioteca ficou responsável pela realização do Projeto “Biblioteca +” que consiste em,

- [...] desenvolver um conjunto de ações que atendam as necessidades de: a) vincular a Biblioteca ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CEAF/MPRN; b) criar uma Biblioteca Digital de Boas Práticas e Projetos Inovadores do MPRN; e c) desenvolver estratégias de comunicação digital divulgando os serviços prestados pela Biblioteca do MPRN (MPRN, 2021, p. 45).

Percebe-se que, no ano de 2021, priorizou-se a Biblioteca, a potencialização de suas atividades, por meio da construção de caminhos para utilização de seus serviços pelos alunos dos cursos veiculados na modalidade educação a distância, bem como pela divulgação de boas práticas e projetos inovadores desenvolvidos por integrantes do Ministério Público Estadual. Para que fosse possível, o Planejamento Anual em tela estabeleceu as seguintes ações ao Projeto Biblioteca +, dentre outras: (i) vinculação da Biblioteca Digital ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CEAF/MRPN; (ii) estruturação da Biblioteca Virtual do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte; e (iii) desenvolvimento de estratégias de comunicação digital dos serviços prestados pela Biblioteca do MPRN.

Esperava-se, com essas ações, de acordo com o Planejamento Anual, que a Biblioteca Delmita Batista Zimmermann obtivesse os seguintes resultados com o desenvolvimento do Projeto Biblioteca +: (i) Biblioteca Digital do MPRN vinculada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CEAF; (ii) Biblioteca Virtual do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte estruturada e lançada; e (iii) Peças de comunicação sobre os serviços fornecidos pela Biblioteca amplamente divulgados ao longo do ano de 2021.

### 3.3.1.6 Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição

O Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição (NUPA) é o órgão responsável pela promoção das atividades de extensão do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. Tem as seguintes atribuições, estabelecidas pela Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN:

- [...] I – propor à Administração Superior ações voltadas ao cumprimento da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público Potiguar;
- II – atuar na interlocução com outros Ministérios Públicos e com parceiros;
- III – propor à Administração Superior a realização de convênios e parcerias para atender os seus fins;
- IV – estimular programas e projetos de negociação e mediação comunitária, escolar, sanitária, entre outros;
- V – buscar a inclusão de conteúdo relacionado aos meios autocompositivos de conflitos nos programas de concursos de ingresso na Carreira do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte e nos cargos do Quadro de Servidores Efetivos dos Serviços Auxiliares de Apoio Administrativo do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte;
- VI – auxiliar o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (Ceaf) na capacitação e treinamento de membros e servidores do MPRN em mecanismos de autocomposição, assim considerados a negociação, a mediação, a conciliação, as práticas restaurativas e as convenções processuais;
- VII – colher dados estatísticos sobre a atuação do MPRN na autocomposição;

- VIII – incentivar a manutenção de arquivo único e de registro atualizado de atuação autocompositiva nas unidades do MPRN;
- IX – divulgar as boas práticas, metodologias aplicadas ou desenvolvidas na solução extrajudicial de conflitos, assim entendida a intervenção destinada à prevenção, gestão ou resolução de conflitos;
- X – manter cadastro de mediadores e facilitadores voluntários que se utilizam de mecanismos de autocomposição de conflitos no MPRN;
- XI – realizar a articulação para implementação da atuação autocompositiva no âmbito do MPRN;
- XII – avaliar e dar parecer em projetos institucionais envolvendo a autocomposição;
- XIII – fomentar e apoiar a criação de Núcleos Locais de Autocomposição para realização de atividades no âmbito das Procuradorias e Promotorias de Justiça, mediante atos do Procurador-Geral de Justiça;
- XIV – desenvolver estratégias de negociação interinstitucional com Poderes e Instituições sobre o aprimoramento de políticas públicas e a consequente garantia dos direitos coletivos (MPRN, 2020).

Conforme as atribuições elencadas acima demonstram, o Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição tem a importante responsabilidade de instituir uma cultura de solução consensual de conflitos no âmbito do Ministério Público Estadual, que vai desde a formação dos integrantes em práticas autocompositivas, até a criação de Núcleos Locais e a realização de negociações interinstitucionais com Poderes e Instituições sobre a melhoria do desenvolvimento de políticas públicas.

Para que tais atribuições sejam concretizadas, este Núcleo realiza dois projetos, previstos no Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021: (i) Autocomposição e Resolutividade; e (ii) Negocia MP.

O projeto Autocomposição e Resolutividade, de acordo com o Planejamento Anual, emerge em um momento em que o Ministério Público é estimulado a racionalizar suas atribuições e aperfeiçoar estratégias que favoreçam a escuta qualificada e a satisfação das necessidades dos indivíduos, a ampliação de espaços de diálogo com os mais diversos públicos e a incorporação de concepções que busquem situar o cidadão no centro das ações que são desenvolvidas pela instituição. Para tais necessidades, os mecanismos de autocomposição de conflitos constituem instrumentos eficazes de transformação de conflitos individuais e coletivos, mobilização do trabalho em rede, promoção da justiça e aperfeiçoamento da cidadania.

Para tanto, o Planejamento Anual definiu as seguintes atividades, dentre outras, para o desenvolvimento deste projeto, quais sejam: (i) implantação e desenvolvimento do Programa de Justiça Restaurativa no âmbito do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte; (ii) a ampliação dos espaços de aplicação da mediação em ilícitos tributários; (iii) a atuação autocompositiva do Núcleo de Práticas Autocompositivas das Promotorias de Justiça da Família;

(iv) implantação do modelo de atendimento autocompositivo ao público; (v) potencialização das ações Circulando MP, Remissão Restaurativa e Circulando em Família; e (vi) análise de viabilidade de funcionamento dos Núcleos de Práticas Autocompositivas.

Os resultados previstos no Projeto ao longo do ano de 2020 foram: (i) mediações em ilícitos tributários em matérias de ICMS e ISS, com experiências consolidadas; (ii) celebração de Acordo de Cooperação Técnica com 1 (uma) Prefeitura Municipal; (iii) qualificação de 40 (quarenta) servidores e terceirizados no atendimento ao público realizado no MPRN; (iv) diminuir a reincidência infracional; (v) gerar um relatório de viabilidade, quanto ao funcionamento dos Núcleos de Práticas Autocompositivas; (vi) ampliar a atuação autocompositiva no âmbito do Ministério Público, por meio da mediação familiar, bem como com o uso das técnicas e práticas da justiça restaurativa, para fins de reconhecimento de paternidade; e (vii) extinguir um passivo de 394 casos represados nas Promotorias de Justiça da Família da comarca de Natal, de crianças e adolescentes da rede pública de ensino de Natal sem registro do nome do pai na certidão de nascimento, no primeiro semestre de 2021 (MPRN, 2021).

O segundo projeto desenvolvido pelo Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição e previsto no Planejamento Anual de Atividades foi o Negocia MP. Privilegia a realização de negociações em casos complexos acompanhados pela Instituição. De acordo com MPRN (2021, P. 87), o Projeto

[...] busca atender a necessidade de viabilizar meios para que Procuradores e Promotores de Justiça das mais variadas comarcas do Estado possam conhecer e, ao se interessar, aplicar a negociação nas suas áreas de atuação, contando com o assessoramento técnico prestado pelo NUPA, por meio do Núcleo Estadual de Conciliação e Negociação (NECON).

Ainda de acordo com o Planejamento Anual de Atividades do Ceaf – exercício 2021, este projeto foi reconhecido e premiado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, por meio da conquista do Prêmio CNMP, na categoria Unidade e Eficiência da Atuação Institucional e Operacional, por estimular a solução consensual, por meio de negociações, contribuindo para uma atuação mais resolutiva do Ministério Público, possibilitando resultados mais rápidos e efetivos à garantia dos direitos coletivos.

Para o ano de 2021, foram estabelecidas as seguintes atividades para este Projeto: (i) aplicação de negociações em demandas oriundas dos Centros de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça (CAOPs); (ii) qualificação dos integrantes do MPRN em técnicas de

negociação; (iii) realização de projetos pilotos de sessões de negociação descentralizadas com Promotorias de Justiça; e (iv) implantação da Plataforma Digital de Negociações – Negocia MP.

De acordo com o Planejamento Anual, esperavam-se os seguintes resultados no desenvolvimento deste Projeto: (i) experiência na aplicação de negociações em tutela coletiva em demandas oriundas de pelo menos 3 (três) CAOPs; (ii) 50 (cinquenta) integrantes do MPRN qualificados para aplicar sessões de negociação em diferentes Comarcas do Estado; (iii) Centros de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça com projetos de negociação em andamento; (iv) cronograma de negociações em tutela coletiva envolvendo Promotorias de Justiça e Prefeituras Municipais sincronizado; e (v) Plataforma Digital Negocia MP lançada e em funcionamento.

### **3.3.2 Regulamentação das práticas pedagógicas**

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte foram normatizadas pela Resolução nº 139/2018 – PGJ/RN<sup>15</sup>, estando voltadas a atender diferentes necessidades formativas, por meio de diferentes modalidades de cursos.

#### **3.3.2.1 Necessidades formativas**

As necessidades formativas definidas pela Resolução nº 139/2018 – PGJ/RN estão divididas em (i) integração funcional; e (ii) desenvolvimento funcional.

A integração funcional consiste nas atividades desenvolvidas no período de até 1 (um) ano do ingresso do membro, servidor ou estagiário no Ministério Público Estadual, a partir de programa específico de integração, com a finalidade de formação e familiarização com as demandas operacionais da Instituição.

A resolução coloca que as necessidades formativas de integração funcional serão atendidas por meio da participação de Procuradores e Promotores de Justiça, servidores e estagiários em cursos realizados no período de até 1 (um) ano do seu ingresso ao Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, visando integrá-los e familiarizá-los às demandas

---

<sup>15</sup> Esta resolução dispõe sobre os procedimentos e formatos das ações educacionais promovidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (CEAF).

operacionais da Instituição, em busca da melhoria e da modernização permanente da atuação do Ministério Público.

Os cursos voltados à integração funcional de membros, servidores e estagiários serão realizados conforme conteúdo programático definido pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas da Procuradoria-Geral de Justiça, considerando a política de gestão de pessoas da Instituição.

Nos cursos voltados à integração funcional de membros, servidores e estagiários com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, caso o participante atenda aos requisitos de frequência e pontuação mínimas estabelecidos no artigo 11 dessa Resolução, poderá, a critério do CEAF, ser concedido certificado referente aos cursos de formação continuada.

Já o desenvolvimento funcional está relacionado com as atividades desenvolvidas a partir da Grade Anual de Formações pedagogicamente matricializada e destinadas à formação, ao aprimoramento profissional e cultural, à especialização e à atualização periódica de membros, servidores e estagiários do Ministério Público Estadual.

Os cursos voltados para o desenvolvimento funcional têm por objetivos a formação, o aprimoramento profissional e cultural, a especialização e a atualização periódica de Promotores, Procuradores de Justiça, servidores e estagiários da Instituição, visando à melhoria e a modernização permanente da atuação do Ministério Público.

#### *3.3.2.1.1 Modalidades de cursos*

As modalidades de cursos determinadas pela Resolução em análise são: (i) cursos básicos; e (ii) cursos de formação continuada. Os cursos básicos são atividades desenvolvidas com duração mínima de 2 (duas) horas e máxima de 20 (vinte) horas, destinadas à abordagem introdutória e à transmissão de conhecimentos básicos sobre determinada temática.

O MPRN reconhece como cursos básicos as atividades formativas desenvolvidas no formato de seminário, encontro, oficina, palestra, workshop, minicurso, treinamento ou outra modalidade definida pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, com carga horária entre 2 (duas) e 20 (vinte) horas.

Nos cursos básicos realizados presencialmente, a Resolução determina que somente poderá obter certificação o participante que tenha frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) no evento. Nos cursos básicos realizados a distância, constituem requisitos para obtenção de certificação a realização e aprovação em atividade, a ser definida e avaliada pelo Ceaf.

Os cursos de formação continuada são atividades desenvolvidas a partir de programa específico de estudos, com duração mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 160 (cento e sessenta) horas, destinadas à formação técnica do participante, que deve estar apto, ao final do curso, a desempenhar todas as atividades propostas, o que será aferido por meio de avaliação obrigatória.

A resolução aponta que são reconhecidos como cursos de formação continuada as formações desenvolvidas no formato de seminário, encontro, oficina, palestra, workshop, minicurso, treinamento ou outra modalidade definida pelo Cear, com carga horária de 20 (vinte) a 160 (cento e sessenta) horas.

O Programa de Formação Continuada é destinado a membros, servidores e estagiários do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte e tem por finalidade o contínuo processo de aprimoramento da Instituição, tendo em vista seu aperfeiçoamento técnico, comportamental e cultural, por meio de participações em atividades curriculares presenciais, semipresenciais e a distância.

Ao final dos cursos de formação continuada será realizada avaliação de aprendizagem consistente com a elaboração de atividade, *paper* ou relatório e atuação, relativos ao tema abordado, com seis a oito páginas, formatadas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A Resolução coloca que a aprendizagem será avaliada por meio da atribuição de nota de zero a dez pontos, devendo o participante obter, no mínimo, 70% (setenta por cento) da pontuação para obtenção de certificado de conclusão do curso.

Por fim, a resolução nº 080/2020 – PGJ/RN afirma que os cursos de formação continuada realizados por membros e servidores do MPRN serão somados anualmente para fins de cômputo das horas atinentes à formação respectiva e demais vantagens funcionais. A Resolução também disciplina como deve se dar a formação da equipe de professores do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. Coloca que o corpo docente dos cursos de integração e dos cursos de formação continuada será constituído por Promotores, Procuradores de Justiça, servidores do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte e colaboradores externos à Instituição, sendo em qualquer caso convidados pelo Coordenador do Ceaf.

O Ceaf formará um corpo docente para os cursos de formação continuada, composto de docentes, tutores e conteudistas, cabendo: (i) ao docente ministrar aulas presenciais, telepresenciais ou gravadas; (ii) ao conteudista elaborar material didático-pedagógico, desenvolvendo, redigindo e produzindo o conteúdo do curso na modalidade a distância; (iii) ao tutor de atividades a distância orientar, acompanhar, estimular e supervisionar o processo de

aprendizagem, promovendo a interação dos participantes do curso, inclusive por meio de fóruns virtuais de discussão, além de esclarecer dúvidas dos discentes, além de, a critério do CEAF, preparar, aplicar e corrigir a avaliação de aprendizagem relativa aos cursos de formação continuada e outros de interesse institucional.

### **3.3.3 Desenvolvimento das atividades**

Quando os cursos de formação básica ou continuada são realizados em Natal/RN, estas ocorrem nas instalações da própria Escola do Ministério Público ou no prédio da Procuradoria-Geral de Justiça e, quando não, são utilizados auditórios e salas técnicas de Promotorias de Justiça ou de órgãos públicos do município que sediará a atividade formativa, a partir de acordo previamente estabelecido com a prefeitura local.

A carga horária dos cursos de formação oferecidos pelo Ceaf é bem variada, pois há formações com duração de até 4 (quatro) horas, como é o caso do cursos rápidos para atuação finalística, até os de 160 (cento e sessenta) horas, tendo como exemplo os Cursos de Formação Continuada. O número de alunos que participam desses cursos sofre variação conforme o perfil de cada atividade formativa e o recurso metodológico utilizado pelo professor/orientador.

Os nomes e a ementa dos cursos são disponibilizados por e-mail para os integrantes do Ministério Público, por meio do calendário mensal de cursos, e é por meio de link relativo a cada formação que o participante pode se inscrever na atividade que escolheu.

A Escola Institucional do Ministério Público possui um corpo técnico de professores, em grande parte integrantes do Ministério Público Estadual, que são remunerados por horas-aula (pró-labore) para ministrar as atividades formativas. A definição dos cursos é feita pelo próprio Ceaf, de acordo com relatórios anuais de desempenho e pesquisas de clima organizacional feitas com integrantes da Instituição, ou de acordo com demandas específicas apresentadas por Promotorias, Procuradorias de Justiça e demais órgãos administrativos e técnicos do Ministério Público.

O conteúdo dos cursos oferecidos pelo Ceaf fica sob responsabilidade dos professores designados para ministrá-los, de acordo com diretrizes pedagógicas definidas pela Escola Institucional, especialmente quanto ao público-alvo e suas necessidades formativas, previamente mapeadas pela Coordenação Pedagógica do Órgão.

A avaliação dos cursos realizados pela Escola do Ministério Público e dos professores responsáveis é feita pelos próprios participantes, através da resposta a um formulário virtual

elaborado pelo Ceaf. Já a avaliação de desempenho dos alunos, é feita pelos docentes, por meio de atividades ao longo da formação ou de trabalhos de conclusão de curso.

### 3.3.4 Principais cursos ofertados

Os cursos ofertados pelo Ceaf são bem variados. A maior parte tem relação com funções bem específicas do Ministério Público, a exemplo do Curso sobre Investigação Ministerial e sobre Negociação aplicada ao Ministério Público. Mas também existem formações mais abrangentes, que abarcam as mais diferentes funções da Instituição, tais como, por exemplo, o de Língua Portuguesa e Redação Oficial aplicada ao Ministério Público.

A tabela abaixo relaciona os principais cursos que foram realizados no ano de 2020.

Quadro 1 - Cursos básicos e de formação continuada realizados pelo Ceaf/MPRN em 2020

Curso	Ementa	Data/período
Curso de Formação Continuada em Procedimentos Extrajudiciais e Instrumentos de Atuação do Ministério Público	Aborda sobre o manuseio e a forma de aplicação dos procedimentos extrajudiciais (notícia de fato, procedimento preparatório, inquérito civil, procedimento administrativo e procedimento investigatório criminal) e os instrumentos de atuação do Ministério Público (recomendação, audiência ministerial, termo de ajustamento de conduta e acordo de não persecução penal).	6 turmas, entre os meses de março e outubro de 2020.
Curso de Formação Continuada em Autocomposição – Negociação aplicada ao	Aborda conhecimentos técnicos sobre estratégias de negociação aplicadas em matérias de tutela coletiva	2 turmas, entre fevereiro e novembro de 2020.

Ministério Público	(políticas públicas), nas mais diversas áreas de atuação do Ministério Público.	
Curso de Formação Continuada em Acordo de Não Persecução Penal	Analisa os principais aspectos trazidos pela Resolução nº 181/2017 – CNMP, relativa às possibilidades de aplicação de acordos de não persecução penal.	1 turma, com 270 participantes, entre março e julho de 2020.
Curso de Formação Continuada em Metodologias da Investigação Ministerial	Apresenta e qualifica integrantes do Ministério Público em metodologias práticas de investigação ministerial, nas áreas cível e criminal.	2 turmas, entre agosto e novembro de 2020.
Curso Básico sobre Gestão de Políticas Sociais	Aborda conhecimentos técnicos preliminares sobre os principais aspectos relacionados à gestão de políticas sociais que devem ser observados pelo Ministério Público, durante a fiscalização de políticas públicas.	2 turmas, entre julho e setembro de 2020.
Curso Básico sobre A Força da Empatia – aspectos práticos	Apresenta aspectos comportamentais que podem ser utilizados por integrantes do Ministério Público para fortalecimento das relações interpessoais.	2 turmas, entre os meses de maio e julho de 2020.
Curso Básico sobre Orçamento Público –	Analisa os principais conceitos referentes ao	5 turmas, entre os meses de maio e agosto de 2020.

aspectos práticos	orçamento público, especialmente: receita e despesa pública e os principais instrumentos orçamentários: Lei Orçamentária Anual (LOA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Plano Plurianual (PPA).	
-------------------	---	--

Fonte: Relatório Anual de Atividades do Ceaf/MPRN, 2020.

Conforme tabela acima, percebe-se que o curso mais realizado no ano de 2020 foi o de Procedimentos Extrajudiciais e Instrumentos de Atuação do Ministério Público, seguido pelos cursos de Investigação Ministerial e de Orçamento Público. Eles foram disponibilizados, inclusive, diversas vezes ao longo do ano. Por exemplo, o Curso de Procedimentos Extrajudiciais foi ofertado 6 (seis) vezes, em diferentes meses.

Essa tamanha diversidade de cursos ofertados pela Escola do Ministério Público, quando expostos para divulgação por meio de resumos mensais pelo próprio Ceaf aos integrantes da Instituição, revela-se, conforme seu Planejamento Anual de Atividades para 2020 (MPRN, 2020), contemplando três dimensões formativas: gerencial, operacional e comportamental. A dimensão gerencial busca qualificar membros e servidores para administrarem os recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desempenho de suas funções; a dimensão operacional busca preparar integrantes do Ministério Público no desempenho técnico de atividades específicas relacionadas às suas atribuições; e a dimensão comportamental busca formar o servidor para ampliação de suas capacidades produtivas na rotina de trabalho.

### 3.3.5 Programas e conteúdos

Conforme visto no subtópico anterior, as formações ofertadas pelo Ceaf são bem diversificadas. Tanto os cursos mais frequentes quanto os de realização mais esporádica expõem preocupação com o ensino de ferramentas técnicas voltadas a cada função exercida por Promotores de Justiça, Procuradores e servidores.

Visando contemplar o objetivo de conhecermos o espaço institucional onde foi realizada esta pesquisa, selecionou-se os cursos mais veiculados pelo Ministério Público, que atendem,

pelo menos, uma das dimensões formativas mais contempladas pelo Órgão: gerencial, operacional ou comportamental.

É importante colocarmos que os cursos selecionados para fins analíticos foram veiculados mais de uma vez no ano de 2020, mas seus conteúdos programáticos e objetivos foram expostos conforme apenas a edição mais recente ofertada pela Escola, pois não houve variações significativas, levando-se em conta que os docentes, tutores e/ou conteudistas foram praticamente os mesmos.

Outro aspecto importante a ressaltar-se é que, como são professores que também são integrantes do Ministério Público e, conseqüentemente, especializados nos temas que iriam abordar, estes mesmos foram os responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica e do conteúdo da atividade formativa, seguindo uma ementa com estrutura padrão definida pela Escola do Ministério Público. Isso facilitou a interpretação dos objetivos e diretrizes pedagógicas de cada atividade formativa ao longo desta pesquisa.

Curso de Formação Continuada em Procedimentos Extrajudiciais e Instrumentos de Atuação do Ministério Público

O Curso de Formação Continuada em Procedimentos Extrajudiciais e Instrumentos de Atuação do Ministério Público, conforme constou em seu conteúdo programático desenvolvido em 2020, possuiu carga horária de 60 (sessenta) horas/aula) e objetiva, especialmente, o aperfeiçoamento dos integrantes do Ministério Público no manuseio e interpretação de procedimentos extrajudiciais (notícia de fato, procedimento preparatório, inquérito civil, procedimento administrativo e procedimento investigatório criminal) e instrumentos de atuação do Ministério Público (recomendação, audiência pública, termo de ajustamento de conduta e acordo de não persecução penal). O seu conteúdo abordou, em diferentes aulas, as características e os instrumentais relacionados a cada um dos procedimentos e instrumentos acima citados.

a) Curso de Formação Continuada em Autocomposição - Negociação aplicada ao Ministério Público

O Curso de Formação Continuada em Autocomposição – Negociação aplicada ao Ministério Público, conforme proposta pedagógica utilizada no ano de 2020 tem uma carga horária de 180 (cento e oitenta) horas/aula e visa, principalmente, qualificar os integrantes do Ministério Público em técnicas de negociação aplicáveis a matérias de tutela coletiva – problemas na execução de políticas públicas que afetam parte ou toda a sociedade. O seu

conteúdo contém informações, estudos de caso e exemplos práticos de diferentes etapas que compõem uma negociação, principalmente: a preparação da negociação, as sessões de negociação e a celebração e monitoramento de termos de acordo consensual.

#### b) Curso de Formação Básica em Orçamento Público

O Curso de Formação Básica em Orçamento Público – Teoria e Prática foi realizado para diversas turmas ao longo do ano de 2020, conforme tabela 1.1., tendo uma carga horária de 20 (vinte) horas/aula. Objetiva, conforme proposta pedagógica, abordar conhecimentos preliminares sobre a leitura de um Orçamento Público em quaisquer esferas de governo (federal, estadual ou municipal). Em seu conteúdo programático, trabalha questões sobre receita orçamentária, despesa pública e as três principais peças orçamentárias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA).

Conforme exemplos expostos acima, visualizamos que as formações oferecidas pelo Ceaf/MPRN são de finalidade técnica, e buscam a qualificação instrumental dos integrantes do Ministério Público Estadual no desenvolvimento de suas atividades. Enquadra-se no que Ferrarezi e Tomacheski (2010) afirmam quanto a este tipo de formação desenvolvida por Escolas de Governo, que são geralmente voltadas ao desenvolvimento de competências dos servidores públicos, envolvendo conhecimento explícito obtido por meio da resolução de problemas práticos, buscando atender a realidade que os servidores enfrentam em seus espaços de atuação.

Apresentaremos, no próximo capítulo, as bases teórico-metodológicas que foram utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa e análise de seus resultados: a Teoria das Representações Sociais.

## **4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Neste capítulo, apresentaremos a base teórico-metodológica desta pesquisa, que é composta pela Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria do Núcleo Central.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi proposta por Serge Moscovici (1978) e se constitui em um conjunto de imagens, opiniões e conhecimentos que nos viabilizam evocar um acontecimento específico, um objeto ou pessoa. Essas representações são oriundas do processo de interação social, ou seja, aquilo que é comum a certo grupo de sujeitos.

Tem como uma de suas principais finalidades fazer com que algo não familiar se torne familiar a um grupo, quer dizer, categorizar, classificar e nomear ideias e acontecimentos novos que não se havia tido contato anterior, permitindo, dessa maneira, o entendimento e a manipulação desses acontecimentos e ideias novas, partindo de teorias e valores internalizados e preexistentes em nós e aceitos pela sociedade.

Já a Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric (1998), argumenta a hipótese de que qualquer representação social é estruturada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central se interliga a memória do grupo social, dando consistência, permanência e significado à representação social e, com isso, passa a ter estabilidade e resistência a possíveis mudanças.

O sistema periférico, por sua vez, contextualiza e atualiza a representação social. É um conjunto de crenças e convicções de um grupo social que sofre modificação com mais facilidade, de acordo com o contexto em que os sujeitos estão inseridos e serve de proteção para o núcleo central (FLAMENT, 2001).

Nas duas seções abaixo, esmiuçaremos os resultados de pesquisa bibliográfica feita sobre estas duas Teorias.

### **4.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dedicaremos essa seção à análise dos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais, que corresponde à base teórica e metodológica desta pesquisa acadêmica. Partindo dos objetivos definidos para esta investigação, especialmente no que tange a compreender a representação social que os docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional têm sobre a formação oferecida pelo órgão aos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio

Grande do Norte, escolhemos esta Teoria como um caminho em que se pode alcançar o universo simbólico dos integrantes de um grupo social específico, conhecendo as representações elaboradas por eles acerca do objeto em estudo. Para que isso seja possível, alguns estudos foram definidos como referências teóricas nas quais se fundamenta nosso entendimento sobre a Teoria das Representações Sociais. Destacamos, nesse sentido, os trabalhos produzidos por Abric (1993), Melo (2005, 2009), Alves-Mazzotti (1994), Sobrinho (2010), entre outros.

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada e desenvolvida pelo psicólogo Serge Moscovici, no ano de 1961. Em sua tese de doutorado, propõe esta Teoria, tendo como cerne ideias oriundas da Psicologia Social da Sociologia. No seu primeiro estudo, buscou entender como a Psicanálise, na condição de teoria científica, se incorporou pelo senso comum, orientando as práticas de diferentes grupos sociais na França, durante a década de 1950. A partir deste estudo, a Teoria das Representações Sociais foi um marco importante na seara da Psicologia Social.

Conforme reconhece Jodelet (2001), Moscovici revitaliza e renova as análises feitas por Durkheim, quanto ao conceito de representações coletivas, dando ênfase ao fato de que os fenômenos que representam a sociedade contemporânea possuem como características fundamentais o grande desenvolvimento científico, a alta velocidade das comunicações, a circulação e movimentação grandiosa de valores e ideias. Sobre isso, Moscovici (2003) coloca que as representações sociais são claras maneiras de conhecimento das características da época em que vivemos.

Moscovici retomou em seus estudos, na década de 1960, a noção de representação coletiva, que foi um fenômeno importante das ciências sociais na França, conforme inicialmente proposto por Durkheim, meio século antes (FARR, 1995). Moscovici coloca que se tornou possível retomar os estudos sobre representações e instigar um novo interesse da psicologia social sobre essa noção.

Moscovici tomou outras referências, além de Durkheim para sua análise. Autores como Lucien Lévy-Bruhl, Sigmund Freud e Jean Piaget deram contribuições para que esse teórico buscasse explicar o conhecimento do senso comum, como se origina, o que determina sua dinâmica e as influências que o sustentam.

#### **4.1.1 As representações sociais enquanto fenômeno do conhecimento**

A Teoria das Representações Sociais viabiliza o entendimento dos sujeitos sobre as crenças estabelecidas pelo grupo social em que está inserido, bem como a análise sobre como eles organizam e dão sentido ao grupo. De acordo com Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais são muito importantes para o cotidiano, pois, “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva” (JODELET, 2001, p.17).

De acordo com a autora, as representações sociais, quando utilizadas para melhor entender o cotidiano, direcionam a relação do indivíduo com essa rotina do dia a dia, organizando e orientando as condutas e as formas de se comunicar. Ressalta-se, nesse sentido, que as representações sociais interferem diretamente em diferentes processos relacionais, nos quais podemos incluir a assimilação e difusão de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades sociais e individuais, as transformações sociais e expressão de grupos de pessoas que se identificam entre si (JODELET, 2001).

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais podem ser melhor compreendidas por meio da análise de realidade do que, simplesmente, por meio de seu conceito. De acordo com o teórico, as razões para essa forma de compreensão podem ser tanto históricas quanto não históricas. Compreende que, para historiadores, compete perseguir a descoberta das razões e históricas das representações sociais e que as não históricas se devem, especificamente, ao contexto de que tal conceito está num encontro divergente de um conjunto de conceitos psicológicos e sociológicos.

A Sociologia e a Psicologia social observaram as representações sociais sob óticas diferentes. Sobre isso, Moscovici (2003) argumenta que é mais importante considerar e compreender como um fenômeno o que era visto como um conceito. Sobre isso, ele afirma que a representação social é um tipo de conhecimento próprio de cada ser humano, que possui a função de elaboração de comunicações e comportamentos das pessoas. Sobre isso, explica que:

a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Dessa forma, são maneiras de saber e fazer que percorrem uma sociedade e que têm incorporadas a cultura científica e popular. As representações sociais são os conhecimentos

alicerçados de um grupo social que dão sentido à realidade dos indivíduos, para que compreendam o seu dia a dia.

Uma das primeiras caracterizações de representação social que passou a ser adotada como consenso na comunidade científica foi a trazida por Jodelet (2001, p. 22), ao afirmar que esta “[...] é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Essa forma de saber, ao ser utilizada pelos grupos sociais em seu cotidiano, constitui um senso comum e natural, diferente do conhecimento construído e problematizado pela ciência. Todavia, o senso comum é considerado um objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico. (SAUL, 2010). Dessa forma, na gênese da Teoria das Representações Sociais, ao se estudar o senso comum, compreende-se a concepção psicológica e social de uma sociedade específica.

De acordo com Moscovici (2003) é importante uma reconstrução constante do senso comum ou da maneira em que entende como se constitui a essência de sentidos e imagens que são fundamentais para um grupo coletivo se relacionar.

De acordo com Abric (1998), o sucesso da Teoria das Representações Sociais comprova a existência de um processo de renovação do interesse em pesquisar sobre o que rege o pensamento social, constituindo, a partir disso, o importante estudo do senso comum. Sobre isso, ressalta que, “a identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais” (ABRIC, 1998, p. 27, grifo do autor).

Moscovici (1978) afirma que as pessoas, no seu dia a dia, vão muito além de reproduzirem imagens ou estímulos do meio em que estão inseridas. O ser humano usa de sua capacidade imaginativa para alimentar o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo em que vivem. Portanto, o teórico possui forte interesse por compreender o lugar que as representações sociais preenchem na sociedade. E esse lugar seria definido pela distinção que existe entre universos reificados e consensuais (SAUL, 2010).

Conforme aponta Moscovici (2003), o universo consensual se desenvolve por meio de negociação e aceitação mútua, conduzindo cada integrante a se sentir com mais liberdade para falar em nome do grupo. A sociedade ganha sentido com o indivíduo como medida de todas as coisas. É em tal universo, composto pelas práticas de interação cotidianas, que as representações sociais são construídas. Conforme afirma Sá (1995), os conhecimentos do senso comum que são elaborados não possuem qualquer limite específico, pois seguem uma lógica natural e são mais

propensos a dividir sentimentos que aparentam ser verdadeiros e aceitáveis do que apenas seguir requisitos objetivos.

O universo reificado, conforme Saul (2010) é bem restrito, específico do pensamento científico. Caracteriza-se pelo rigor metodológico e lógico, arraigado de uma teorização abstrata. Os que integram esse universo são considerados desiguais e percebem a sociedade como um sistema de classes e papéis distintos. Trata-se da competência adquirida por cada pessoa que vai determinar seu nível de participação na sociedade, gerando hierarquia.

Vê-se, com isso, que há uma possível dicotomia entre os dois universos abordados, provocando, com isso, um possível impacto psicológico. Os limites desses universos dividem a realidade física e coletiva. A ciência é o caminho para compreender o universo reificado, e as representações sociais entendem com mais profundidade o universo consensual. É através das representações sociais que se explicam os objetos e acontecimentos, de forma a torná-los acessíveis a qualquer integrante do grupo.

Moscovici (1983) coloca que a utilização de uma linguagem composta de imagens e palavras se torna propriedade comum de um grupo, por meio da difusão de ideias existentes que dão vida àqueles aspectos do grupo e social. Indubitavelmente, o autor coloca que as representações sociais são o meio para traduzir o universo consensual.

De acordo com Saul (2010), compreende-se que as representações sociais não se caracterizam como um conhecimento que está oposto ao saber da ciência. É principalmente uma forma de conhecimento que, como diversos outros saberes, se diferencia pela forma como é elaborada e pela função que terá. É uma forma de conhecimento produzida nas interações diárias, que guia, norteia o comportamento das pessoas e, por meio dela, é possível entender o cotidiano.

#### **4.1.2 Tipos e funções de representações sociais**

Moscovici (1978) define duas funções às Representações Sociais, a cognitiva e a orientadora, levando em conta que estas contribuem para a formação de condutas e comunicações sociais. Além dessas, Abric (1998) inclui mais duas funções: a identitária e a justificadora. Quanto à função cognitiva, Abric (1998) afirma que esta permite explicar a realidade social. As Representações Sociais facilitam a comunicação em um grupo social, viabilizando condições para que esses conhecimentos possam ser veiculados por meio de um quadro comum de referência.

Com relação à função orientadora, esta consiste no fato das Representações Sociais guiarem os comportamentos e as práticas. De acordo com Abric (1998), a representação social determina o que é inaceitável, tolerável ou lícito em um contexto social específico. Já a função identitária, consiste na identidade definida por um grupo social, que a diferencia de outros grupos por meio das representações sociais que constrói. E, por fim, a função justificadora visa justificar a tomada de comportamentos e posições, permitindo explicar condutas. Assume um papel de reforço da posição do grupo social.

Analisando os tipos de representações sociais, Moscovici (1988) explica algo importante em relação a como as representações se tornam sociais. O autor coloca que existem três maneiras para que isso ocorra, dependendo das relações existentes em um grupo. Um dos tipos de representações sociais é as hegemônicas, que consiste na representação que é compartilhada por todos os integrantes de um grupo bem estruturado e prevalece durante todas as suas práticas, seja ela afetiva ou simbólica.

Também existem as representações emancipadas que, de acordo com Saul (2010), resultam da circulação de ideias e conhecimentos que estão vinculados a subgrupos específicos que podem estar em menor ou maior contato. Assumem uma função complementar pelo fato de resultarem das trocas e compartilhamento de várias interpretações.

Por fim, existem as representações polêmicas, que não são compartilhadas pela sociedade em geral e, por causa disso, são determinadas pelas relações antagônicas entre seus integrantes, podendo se configurar em uma situação de oposição ou luta entre diferentes grupos. Sobre a manifestação desses tipos de representações sociais, Arruda (1998) afirma que uma das principais diferenciações entre elas é o tempo de duração, pois, enquanto as representações hegemônicas têm uma longa duração, as emancipadoras duram um pouco menos e as polêmicas são circunstanciais e transitórias.

#### **4.1.3 Processos de construção e elaboração de uma representação social**

O papel da comunicação social é bem ressaltado por Moscovici ao tratar das representações sociais. De acordo com Jodelet (2001), um dos motivos que levam a essa ressalva é que a comunicação exerce intensa função nas trocas de interações entre diferentes grupos, mediando os conteúdos que perpassam entre eles, definindo seu processo de representação. Para tanto, Moscovici (2003) analisa os processos de construção da representação social: a objetivação e a ancoragem.

Inicialmente, Moscovici analisa o nível dos processos de estruturação das Representações Sociais. Sobre isso, o autor explica que o objetivo destes processos é converter algo que é incomum em algo familiar para o grupo social. Para tanto, visando com que as palavras, seres ou ideias se tornem familiares, se faz necessário colocar o que é estranho no espaço comum do grupo, gerando uma convergência de expressões e visões, antes distantes, para um mesmo sentido. Para que isso seja possível, dois mecanismos para um processo de pensamento alicerçado na memória e em conclusões passadas são acionados: o processo de ancoragem e de objetivação.

O processo de ancoragem consiste na incorporação de objetos desconhecidos, buscando relacioná-los com marcos referenciais reconhecíveis, dando a estes um contexto familiar. Sobre isso, de acordo com Moscovici (2003), é um processo que busca transformar algo estranho, que nos intriga e perturba, em nosso sistema particular de categorias, o comparando com um paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada.

Durante a ancoragem, se faz uma avaliação denominando e classificando um fato novo, dando a este significado e objetivo. Tem o objetivo de tornar estes fatos novos familiares, transformando-os e, com isso, incorporando-os ao pensamento dos integrantes do grupo social. Moscovici (2003) coloca que, no momento em que é possível nomear e classificar algo novo, este sai do anonimato que perturba o grupo social – por ser novidade positiva ou algo ameaçador – e passa a fazer parte da rotina – da identidade – do coletivo. Portanto, os universos consensuais do grupo dirigem esse processo.

Conforme Nóbrega (2001), a ancoragem é organizada em três condições estruturantes: a atribuição de sentido, a instrumentalização de saber e o enraizamento no sistema de pensamento. Quanto à atribuição de sentido, enraizar uma representação em um determinado grupo social ocorre em uma rede de significados, hierarquizando e articulando os valores que já existiam na cultura daquele coletivo de pessoas. Já a instrumentalização do saber, define um valor funcional àquela representação social, na proporção que esta viabiliza a compreensão do mundo social no qual está inserida. Já o enraizamento no sistema de pensamento, consiste no momento em que as novas representações são inseridas, num sistema de representações que já existem e, dessa forma, o que é novo se torna familiar no mesmo lapso temporal em que transforma o conhecimento social anteriormente existente.

Outro processo que contribui para elaboração das representações sociais é a objetivação. Consiste em dar materialidade a um objeto, fazendo com que esse passe a ser identificável para a realidade que está sendo representada. Quando se integra a ideia de não familiaridade com a de

realidade, o objeto passa a ser a essência desta. De acordo com Jodelet (2001), a objetivação é composta por três fases: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização.

A construção seletiva e a esquematização expõem como os indivíduos selecionam e escolhem os elementos que constituirão as representações sociais. Tal escolha é feita por meio de critérios normativos e culturais, que podem ser oriundos da influência da comunicação ou das pressões ligadas ao sentimento de pertencimento social desses sujeitos. Já o processo de naturalização, consiste na colocação do conceito em uma realidade concreta, deixando de ser uma abstração e se configurando em algo real e autônomo.

De acordo com Nóbrega (2001), a ancoragem e a objetivação são interdependentes e psicossociais que se dão em justaposição, se complementando dialeticamente, fazendo com que se viabilizem as duas funções essenciais das representações sociais: incorporar o novo, orientar comportamentos e interpretar a realidade.<sup>16</sup>

#### **4.1.4 As representações sociais e sua área de estudo**

De acordo com Jodelet (2001), o espaço de estudo das representações sociais se materializa de forma multidimensional. Quer dizer que a representação se caracteriza como conhecimento prático<sup>17</sup> que interliga sujeito e objeto. Para tal análise, a autora propõe três perguntas: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p. 28).

As perguntas acima se ligam a três ordens problemáticas que Jodelet (2001) pontua: as condições de produção e circulação, os processos e estados, complementados pelo estatuto epistemológico das representações sociais.

Quanto à primeira pergunta, “Quem sabe e de onde sabe”, esta se relaciona aos sujeitos que produzem o conhecimento que embasa as representações sociais. “De onde sabe” também se aplica às condições de produção e circulação das representações, que consistem em três veículos

---

<sup>16</sup> Sobre isso, Moscovici (1978, p. 76) analisa que “se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência integram a uma realidade social, a amarração [ou ancoragem] permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações e como as exprimem”.

<sup>17</sup> Quando qualifica o conhecimento de prático, Jodelet (2001, p. 28) afirma que “[...] a experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais.”

de circulação destas: a cultura – valores e modelos –, linguagem e comunicação, e a sociedade. Essas condições de produção e circulação se manifestam tanto entre sujeitos quanto por meio de instituições, via mídias de comunicação de massa, partilha de vínculos sociais, entre outras formas.

Com relação à segunda pergunta, “O que e como sabe”, Jodelet (2001) afirma que se trata de processos e estados das representações sociais e sua relação com comportamentos, falas e práticas dos sujeitos, portanto, tudo que se relaciona com o processo de formação do indivíduo em um grupo social – aplica-se aqui a ancoragem e a objetivação. Caracterizam, dessa forma, a representação como forma de saber. O estudo do fenômeno cognitivo que se faz através de discurso, linguagem, documentos, dispositivos materiais, entre outros.

E quanto à terceira pergunta, “sobre o que sabe e com que efeito”, a autora coloca que se relaciona com a posição epistemológica das representações sociais e suas relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, a difusão de conhecimentos e a transformação de um saber noutra, entre a representação e o real.

#### 4.2 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

Nos anos 1970, o Professor Jean-Claude Abric expôs, durante sua defesa de doutorado na Université de Provence (França), uma hipótese relacionada à organização interna das representações sociais. De acordo com o autor, a estruturação dos elementos que fazem parte da representação social se organiza de forma hierarquizada, interligada a um núcleo central que promoveria o significado necessário à representação.

A partir desse momento, emerge uma nova teoria, que se complementa à Teoria das Representações Sociais, denominada de Teoria do Núcleo Central (TNC). Uma representação social, de acordo com Abric (1994), se constitui de uma correlação de informações, opiniões, atitudes e crenças pertencentes a um objeto social. O conjunto, ou correlação desses elementos comunicativos são organizados em uma estrutura que, por sua vez, contempla elementos periféricos e elementos centrais.

Abric (1998) coloca que toda representação social se organiza em torno de um núcleo central. Ao mesmo tempo, esse núcleo determina sua significação e organização interna. Para se chegar a tal conclusão, o autor tomou como base as ideias de Moscovici, quanto ao “núcleo figurativo” da representação social.

O Núcleo figurativo supõe que as representações sociais têm um “núcleo”, organizando o pensamento do grupo quando este é mobilizado por um objeto, tomando como cerne critérios culturais e normativos (ABRIC, 1998). Todavia, mesmo retomando o conceito de núcleo figurativo, ao abordar sobre o núcleo central das representações, o autor deixa claro que este não tem caráter imaginativo, como acontece com o núcleo figurativo.

Abric (1998) reforça a informação de que o núcleo central consiste na estrutura dos elementos que dão significado à representação social. Abric postula que, na existência de um núcleo central das representações sociais, há a existência de instâncias não centrais, chamadas de “periféricas”. Sobre isso, o autor afirma que:

uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sociocognitivo participar composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico. (ABRIC, 2003, p. 2).

Dessa forma, a representação social é constituída de dois sistemas: o central e o periférico. Flament (2001) afirma que os elementos periféricos possuem um importante papel na representação: organizados em torno do núcleo central, tais elementos constituem a parte operacional da representação, pois servem de proteção com relação a potenciais transformações do núcleo central, estando situados mais próximos ou mais distantes dos elementos centrais.

Abric (1998) coloca que o núcleo central se configura como um subsistema, com capacidade de determinar, organizar e dar estabilidade à representação de um objeto social específico. Dessa forma, o núcleo central assume duas funções básicas: (i) uma função geradora, capaz de criar ou transformar o significado de outros elementos estruturais da representação social. Pela função geradora os demais elementos ganham sentido; e (ii) uma função organizadora, que determina e une os diferentes elementos da representação.

Para que uma representação social se diferencie de outra, é necessário que esta se organize em torno de diferentes núcleos centrais. Portanto, o núcleo central define toda a representação social. Os valores, as crenças e as normas comuns de um grupo, materializadas pelo núcleo central, se perpetuam. Caso haja modificação nesse núcleo central, se altera toda a representação social.

A homogeneidade de um povo não se define pelo consenso de seus integrantes, mas por que sua representação se organiza em torno de um mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador de significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados.

O núcleo central de uma representação social se define por meio do tipo de relações que um grupo mantém com um objeto social. Sá (2002), afirma que o núcleo é determinado, por um lado, pela natureza do objeto representado e, por outro, pela relação que o sujeito mantém com o objeto. Portanto, há duas dimensões que compreendem os elementos que constituem o núcleo central: a dimensão normativa e a dimensão funcional (ABRIC, 2003).

A dimensão normativa consiste na análise da ideologia e da história do grupo social, estando ligada aos sistemas de valores sociais. Dá ênfase aos julgamentos, opiniões e estereótipos, admitidos pelo sujeito ou grupo social em que está inserido. Já a dimensão funcional consiste na compreensão das condutas relativas às práticas sociais. Tais dimensões são requisitadas a partir do processo de ativação. Abric (2003) afirma que tal processo consiste na atração dos elementos do núcleo central, colocando esses à tona em relação à finalidade da ocasião. Quanto mais um elemento é ativado, mais importante ele se torna para o núcleo central.

A ativação referida acima consiste quanto um elemento contribui diretamente para o comportamento dos indivíduos em relação ao objeto da representação social, dependendo da situação ou das circunstâncias que caracterizam as posições dos sujeitos em relação ao objeto da representação, elementos, normativos ou funcionais são diferentemente ativados. Conforme Abric (2003), o núcleo central desempenha um papel avaliativo, justificando os julgamentos de valor, e um papel pragmático, atribuído às ações dos sujeitos. Esse núcleo é determinado e ligado pelas condições ideológicas, sociológicas e históricas, marcadas pela memória coletiva que mantém a estabilidade, a resistência, o consenso e a coerência da representação social.

Quanto ao sistema periférico, este foi por muito tempo visto como secundário na estrutura das representações sociais. Todavia, com o avanço nos estudos da Teoria do Núcleo Central, entendeu-se que os elementos periféricos são essenciais a essa estrutura. Estes dão proteção ao núcleo central e são úteis como mediadores entre a rotina dos indivíduos com os elementos centrais da representação social.

Tais elementos, de acordo com Abric (1994), são os componentes mais acessíveis de uma representação, podendo passar por naturais mudanças. Estas atualizam e contextualizam as determinações normativas e consensuais, promovendo uma correlação entre a realidade concreta e o sistema central. Aprofundando o que Abric aborda, Almeida (2005) afirma, “considerando os elementos centrais e periféricos, constata-se que a representação social é, ao mesmo tempo, estável e instável; rígida e flexível; é tanto consensual como marcada por fortes diferenças interindividuais” (2005, p. 132).

Abric (1998) coloca que os elementos periféricos assumem três funções: (i) a de concretização, em que os elementos periféricos emergem da ancoragem da representação social na realidade atual e permitem a formulação da representação quanto à tomada de decisão ou construção de condutas, transmissíveis e compreensíveis imediatamente; (ii) de regulação, quando os elementos periféricos contribuem significativamente para a adaptação das representações sociais, as informações novas ou as transformações do meio podem ser somadas na área periférica da representação e, por fim; (iii) a defesa, momento em que exercem a resistência às mudanças, com o fito de não causar desorganização brusca da representações.

Conforme esse contexto explicitado acima, Abric (1998) afirma que são as representações sociais que determinam as práticas cotidianas de um grupo social. Para o autor, são as representações que padronizam os comportamentos dos sujeitos que compõem um grupo social determinado.

É levando em consideração as explicações acima estudadas que encontramos a justificativa para escolha deste suporte teórico-metodológico para a realização do presente estudo, tendo em vista que nossa proposta foi de conhecer as representações sociais do grupo social composto pelos docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF/MPRN), acerca do trabalho como princípio educativo, materializado pelo papel institucional desse Órgão e as formações que por ela são ofertadas, compreendendo que esse sentido traz fortes interferências nas ações desenvolvidas por esse grupo frente ao objeto.

Visando dar continuidade à compreensão do núcleo central das representações sociais do grupo pesquisado acerca do CEAF/MPRN e as formações profissionais por ela ofertadas, utilizamos um conjunto de instrumentos e técnicas de pesquisa que nos permitiram alcançar esse objetivo. Tendo como ponto de partida os fundamentos teóricos representados pela Teoria das Representações Sociais e pela Teoria do Núcleo Central, apresentamos na próxima seção o percurso metodológico desenvolvido durante a investigação.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA EMPÍRIA

Deste capítulo em diante, apresentaremos todo o caminho percorrido para a realização da etapa empírica desta pesquisa, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos utilizados, que alicerçaram o estudo, bem como todos os instrumentos utilizados para coleta de dados, etapas vencidas e os meios aplicados para análise dos resultados.

Inicialmente, traremos uma descrição dos instrumentos escolhidos para captação de dados: o questionário e a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), bem como iremos expor a justificativa pela escolha da Análise de Conteúdo como técnica para tratamento dos dados coletados, baseado em Bardin (2011), especialmente quanto à categorização, interpretação e inferência.

É correto registrar que, para promoção do estudo, houve largo apoio da Coordenação Geral e Pedagógica do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Logo que obtida a devida autorização pela Instituição em tela, procedemos à aplicação dos instrumentos de pesquisa, privilegiando formulários digitais (Google Forms<sup>18</sup>), distribuído aos docentes por meio de e-mail encaminhado pela Coordenação Pedagógica do CEAF/MPRN. No questionário, foram dados todos os detalhes e procedimentos necessários para a resposta, bem como o funcionamento da Técnica da Associação Livre de Palavras.

No total, 15 (quinze) docentes aceitaram participar da pesquisa, o que corresponde a 32% (trinta e dois por cento) do total do corpo docente, que é formado por 51 (cinquenta e um) educadores. Eles aceitaram e assinaram digitalmente o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), no qual constavam os objetivos da pesquisa e as informações precisas para o esclarecimento e a devida autorização, visando que os dados pudessem ser utilizados na produção desta dissertação.

Como se percebeu acima, todo o processo de esclarecimento e aplicação da pesquisa se deu por meios digitais, tudo em virtude da Pandemia de COVID-19<sup>19</sup> e com as medidas de

---

<sup>18</sup> Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionamentos e formulários de registro (GOOGLE, 2020).

<sup>19</sup> A pandemia de COVID-19, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11

segurança instituídas pela Organização Mundial da Saúde, e que tiveram como uma de suas premissas de enfrentamento a redução, ao máximo possível do contato social, especialmente na época de realização da pesquisa (agosto e setembro de 2021). Para tanto, utilizou-se como referência etnográfica a netnografia.

A netnografia é uma forma especializada de etnografia e utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos virtuais de pessoas, entre outros (KOZINETS, 2015).

De acordo com Kozinets (2015), o netnógrafo tem decisões importantes a tomar antes do contato inicial com um grupo de pessoas por meios digitais. O procedimento de entrada virtual nesse grupo exige decisões prévias sobre temas e questões, sobre a formulação da pergunta de pesquisa e a preparação para o trabalho de campo, especialmente quanto à identificação da comunidade virtual ou grupo digital a ser pesquisado. Preliminarmente, as formas de interação social e comunidades devem ser estudadas, usando mecanismos de busca, formulários digitais, entre outros meios. Por tudo isso, a importância de decidir os meios para realização da pesquisa netnográfica são fundamentais.

Dessa forma, decidimos, ao utilizar a pesquisa netnográfica, pela utilização do formulário digital Google Forms que, de forma prática, pôde ser encaminhado por e-mail aos docentes do CEAF/MPRN, já contendo todas as informações necessárias referentes ao estudo, facilitando a compreensão e a consequente resposta à pesquisa acadêmica.

Anterior à realização deste estudo, o pesquisador recebeu autorização da Procuradora-Geral de Justiça do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte para promover o estudo e coletar os dados necessários no âmbito do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, através de uma carta de anuência emitida pela Instituição, na qual concedeu autorização mediante observação ao respeito de absoluto sigilo e compromisso de utilização dos dados exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa. Esta solicitação de anuência levou em consideração o que dirime as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que abordam sobre a Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

## 5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Objetivando traçar um perfil profissional, social e educacional do grupo sob análise, lançamos mão de um questionário (anexo 3), composto por 06 (seis) questões, abertas e de múltipla escolha, que buscaram abranger aspectos essenciais para a análise de resultados, tendo em vista que podem afetar a estruturação das representações sociais quanto ao objeto estudado. As perguntas abordaram aspectos tais como: formação acadêmica, vínculo funcional, tempo de docência, experiência no desenvolvimento de cursos básicos e de formação continuada, entre outros.

O questionário foi o instrumento de coleta de dados escolhido, tendo por base os estudos de Marconi e Lakatos (2003), considerando a possibilidade de abrangência de um grupo maior de participantes, garantindo o anonimato de todos, dando a segurança para obtenção de maior liberdade nas respostas. O uso desse método, além de viabilizar uma maior proximidade com as características dos participantes, fez emergir importantes informações relacionadas às experiências de cada docente nas formações desenvolvidas pelo CEAF/MPRN, o que foi essencial para o entendimento acerca das representações sociais do corpo de professores desse espaço de educação profissional.

Para promover a interpretação dos dados recolhidos, foi realizada uma análise quantitativa, a partir da frequência das respostas das questões objetivas, para o levantamento das porcentagens de cada uma. Em face às questões abertas, utilizou-se a análise de conteúdo, de acordo com a técnica estruturada por Bardin (2011).

Além do questionário, utilizou-se a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), que consiste em uma técnica de projeção embasada na hipótese de que a estrutura psicológica do ser humano é revelada por meio de suas escolhas, condutas e evocações. Desenvolveu-se sobre uma estrutura psicológica do indivíduo, evidenciando-se a partir de quatro condições essenciais de um teste projetivo, conforme descreve Merten (1992): estimular, tornar observável, registrar e obter a comunicação verbal.

A TALP possui em seu cerne elementos provenientes das compreensões filosóficas que Aristóteles possuía acerca da associação de ideias, por meio da qual se originou o que é denominado como Teoria Associacionista da Memorização (Merten, 1992). Além disso, é importante frisar que o primeiro autor que utilizou esta Teoria na seara da psicologia clínica foi Jung (1905), objetivando realizar diagnóstico psicológico acerca da estrutura da personalidade dos indivíduos (RAPAPORT; SHAFER; GILL, 1965). Por meio de formulação, Jung

questionava-se quanto aos tipos de associações evocadas pelos sujeitos e, buscando descobrir o conteúdo ideacional dos indivíduos, elaborou um instrumento composto por 60 (sessenta) itens ou palavras-estímulos ditos “traumáticos” (20 palavras-estímulos) e “não traumáticos” (40 palavras-estímulos).

Com isso, o autor compreendia que a partir do momento em que os sujeitos pesquisados não respondiam ao estímulo, ou demoravam na evocação da resposta, tanto com relação às expressões traumáticas quanto às palavras não traumáticas, a existência de bloqueio, exposto na ausência de resposta, assim como um tempo de reação prolongado na evocação da resposta, se apresentavam como possíveis indícios de existência de elevado conteúdo emocional, que trazia fortes interferências no processo associativo, sugerindo-se implicações patológicas (COUTINHO, 2005).

O critério utilizado para definir o período prolongado de reação seria importante ou não se deu pelo tempo cronometrado pelo autor, em que, para os estímulos não traumáticos o tempo deveria ser de 4 (quatro) segundos, e de 5 (cinco) segundos como período máximo de reação, para os estímulos traumáticos. É importante frisar que todas as questões acima possuem como suporte os fundamentos teóricos da psicanálise e sua aplicação na prática clínica (NÓBREGA; COUTINHO, 2003). Com tudo isso, a TALP se inclui nas chamadas técnicas projetivas, orientadas pela hipótese de que a estrutura psicológica da personalidade do indivíduo torna-se consciente por intermédio de manifestações de reações, condutas, escolhas, criação e evocações (NÓBREGA; COUTINHO, 2008).

Desde que foi criada, na década de 1980, a TALP era utilizada somente na seara da psicologia clínica. Todavia, nota-se que a partir desse período os objetivos e o percurso da aplicação desse instrumento foram adequados para responder questões colocadas no âmbito da psicologia social por Di Giacomo (1981) e, a partir disso, vem sendo periodicamente recorridos nas pesquisas ancoradas, especialmente, pela Teoria das Representações Sociais. Dicotomicamente dos objetos clínicos de Jung, no campo da pesquisa, os estudiosos que trabalhavam com as Representações Sociais buscavam identificar as dimensões latentes destas, através da configuração dos elementos que estruturam a trama ou rede associativa das evocações quanto a cada estímulo indutor. Por consistir em uma técnica projetiva, os conteúdos evidentes e não filtrados pela censura emergem, dessa maneira, nítidos (ABRIC, 1994; NOBREGA; COUTINHO, 2003).

A TALP se coloca como um instrumento de pesquisa que se ancora em um repertório de conceitos relacionados ao tipo de investigação aberta, permitindo emergir, de acordo com

estímulos diversos; universos semânticos por meio da saliência dos universos comuns de palavras. O instrumento se organiza dessa forma, sobre a evocação das respostas emitidas a partir de estímulos indutores. Tais termos indutores devem ser inicialmente definidos em função do objeto representacional, considerando as características da amostra ou sujeitos da pesquisa que serão entrevistados (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003). Com isso, o teste pode ser constituído de um ou diferentes estímulos indutores coletados, conforme os critérios de evidência e de coerência com os objetivos de estudo (DE ROSA, 2003, P. 85).

Destarte, é necessário frisar que o estímulo se refere ao objeto investigado, podendo ser verbal (expressão, ideia, palavra ou frase), não verbal (fotografia, figura), materiais de vídeo (publicidade, filme) ou material sonoro (um som ou uma música). Trata-se de um instrumento de rápida aplicação, fácil compressão no que tange às instruções operacionais no manuseio (COUTINHO, 2005).

Durante o contato com os docentes que participaram digitalmente da pesquisa, após uma breve explicação sobre a maneira de responder a TALP, que estava no formulário online e no e-mail convite, os participantes foram convidados a evocarem, de forma rápida e espontânea, três palavras que completassem a sentença que expressava o termo indutor: *A formação oferecida pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional é...* Inicialmente, os professores precisavam elencar as três respostas e enumerá-las, conforme o grau de importância de cada uma. Em seguida, o formulário também tinha um espaço para que cada um pudesse justificar a escolha e a hierarquização das palavras.

## 5.2 MÉTODO ESCOLHIDO PARA TRATAMENTO DOS DADOS

Buscando fornecer subsídios à análise qualitativa dos dados captados por meio do questionário e da Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), foram utilizados dois procedimentos metodológicos que se uniam com os instrumentos de coleta utilizados e, especialmente, com os objetivos traçados por esta pesquisa: a Análise de Conteúdo e a Espiral de Sentidos.

A Análise de Conteúdo compreende um conjunto de técnicas voltadas à análise do conteúdo de comunicações, já bem consolidado e respeitado na seara da pesquisa social, que possibilita a obtenção de indicadores que expõem interpretações, partindo do contexto de recepção e produção das mensagens. Esse mecanismo permitiu que se estabelecessem as correlações de sentido entre as palavras evocadas pela TALP, em conjunto com as justificativas

construídas pelos participantes para escolha e hierarquização das palavras, além da análise subjetiva presente no questionário aplicado.

O segundo procedimento consiste no método de sistematização dos dados revelados pela TALP, que possibilita evidenciar os resultados após um cálculo de um índice relativo das evocações. Trata-se de uma técnica extremamente útil para a representação das informações relativas às frequências, com as quais as palavras são evocadas durante a TALP, pois promove uma sistematização necessária para identificação do núcleo central das representações sociais.

A seguir, as próximas seções serão dedicadas a uma exposição sobre os fundamentos da Análise de Conteúdo e da Espiral de Sentidos, nos quais se tomou como base para proceder com o tratamento dos dados captados nesta pesquisa.

### **5.2.1 Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo originou-se na Escola de Jornalismo da Colúmbia, nos Estados Unidos, com a prática investigativa sobre os materiais jornalísticos. De acordo com Bardin (2002, p. 15), “[...] segue-se a evolução de um órgão de imprensa, mede-se o grau de ‘sensacionalismo’ dos seus artigos, comparam-se os semanários rurais e os diários citadinos”, a partir de inventário das rubricas.

No período que corresponde ao final da Primeira Guerra Mundial (1918) e o início da Segunda Guerra (1945), sob o controle do Departamento de Ciência Política dos Estados Unidos, diversos estudos foram promovidos na direção das propagandas contrárias aos interesses governamentais, tais como as ideias nazifascistas<sup>20</sup>. Estudos realizados em jornais e periódicos considerados suspeitos na época eram investigados pela técnica da Análise de Conteúdo, através das contagens e medidas da superfície dos artigos, tamanho dos títulos, localização das páginas, entre outros itens.

Coordenada por Harold Lasswell e controlada pela Divisão Experimental para o estudo de Comunicações em Tempos de Guerra, a metodologia de Análise de Conteúdo passou a ser aplicada em estudos acadêmicos de comunicação política (BRAGA, 2016).

Logo em seguida ao reconhecimento inicial da prática de análise de conteúdo em imprensa e propaganda, Harold Lasswell destaca outros grandes nomes com novas abordagens,

---

<sup>20</sup> Regimes políticos totalitários, promovidos pela Alemanha e Itália nos anos trinta e quarenta do século passado, que possuíam características comuns ao xenofobismo, militarismo, culto ao líder, corporativismo, expansionismo territorial, anticomunismo, antiliberalismo e unipartidarismo.

tais como Saussure, Trubetzkoy, na Fonologia da década de 1920, e Bloomfield, na Análise Distribucional da década de 1930 (BARDIN, 2002). O crescimento dos simpatizantes à técnica de análise de conteúdo propiciou diversos interesses de investigação, especialmente nas áreas de literatura e nas análises clínicas da psicologia e seus estudos de comportamento, principalmente a partir das Cartas de Jenny Gove Masterson (BARDIN, 1995).

Nos anos de 1940 e 1950, ratificou-se um período de investigação metodológica da técnica de análise de conteúdo produzidas por Bernard Berelson (1968) e Paul Felix Lazarsfeld (1968). Com importante contribuição na definição da análise de conteúdo para o futuro, Berelson (1968) coloca que “[...] a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2002, p. 19).

Ainda, na década de 1950, após breve fase de desconfiança da técnica de Análise de Conteúdo e da responsabilidade da Social Science Research Council’s Committee on Linguistics and Psychology, emergiram diversos congressos objetivando discutir os problemas da psicolinguística em termos epistemológicos – modelos de comunicação – e metodológicos – abordagem quantitativa ou qualitativa. De acordo com Bardin (2002, p. 20), tais encontros derivaram nova fase de reflexão sobre a técnica, procedente das contribuições científicas oriundas da parceria entre a Psiquiatria, História, Etnologia, Linguística, Sociologia, Psicologia, Jornalismo e Ciência Política.

Vista essa longa fase de discussões relacionadas aos procedimentos técnicos e aos pressupostos das orientações de análise, essa técnica deixou de ser exclusivamente descritiva e passou a dar oportunidade ao desempenho da inferência. Com isso, a investigação, conjugada a indicadores de frequência, é aprimorada, na medida em que as causas e os efeitos da comunicação ensejam a contribuição com os resultados da análise.

Na década de 1960, Bardin (2002) afirma que, com a ajuda de computadores, foi possível dar um grande passo no uso do ordenador da análise de conteúdo, por “[...] permitir o ‘digerir rápido’ de quantidades de dados impossíveis de manipular manualmente e autorizar testes estatísticos impraticáveis anteriormente”. Em conformidade com os novos desafios trazidos pela tecnologia, tais como o uso de testes estatísticos e o número alto de variáveis para o autor da pesquisa, emerge, como saídas, o livro *General Inquirer* dos autores Philip J. Stone e outros (1966, apud BARDIN, 2002, p. 23). Tal publicação descortinou a possibilidade de apurar a contagem por frequência, a ponderação ou distribuição de unidades de registro, bem como colaborar para a compreensão entre a análise quantitativa e análise qualitativa.

Mesmo com as inúmeras tentativas e conquistas em relação à técnica da Análise de Conteúdo, verificaram-se, nos anos seguintes, outros enormes desafios nas searas teóricas e metodológicas. O enfrentamento desse contexto, de acordo com Bardin (2002), decorreu desde a definição de normas e critérios teóricos, como problemas de unidades de análise e de enumeração, bem como, quanto à participação de novas áreas, tais como a Linguística e a Semiologia, que desafiaram o desenvolvimento da técnica.

Por fim, levando em conta a necessidade de normatização da Análise de Conteúdo como método, Laurence Bardin, em sua obra *Analyse de Contenu*, de 1977, definiu esta como um “[...] método configurado nos detalhes que servem de orientação atualmente” (CÂMARA, 2013, p. 182). Tal obra define a teoria e o método, as funções e objetivos, expondo uma técnica de investigação laboriosa dos documentos escritos. Contemporaneamente, este método é muito utilizado como ferramenta de investigação na área de comunicação e conveniente às práticas de diversas especialidades.

#### 5.2.1.1 A comunicação e a linguagem

A fonte de pesquisa fundamental da Análise de Conteúdo é a mensagem escrita ou oral. Essas fontes expressam as representações sociais no seio das elaborações mentais estruturadas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do indivíduo e o objeto do conhecimento. Para melhor compreensão, tornou-se importante identificar o contexto de seus elaboradores, por meio da contagem da sequência das expressões e a categorização das unidades de contexto e registro. Bardin (2002, p. 115) aborda que

A compreensão exacta do sentido é [...] capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados, ou com frequências fracas. Donde a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Quais serão o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?

Bardin (2002) ainda propõe ultrapassar as dificuldades de uma leitura espontânea ou de uma comunicação de massa para o conhecimento da informação das mensagens, por meio da descrição analítica, seguindo de acordo com procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda, para além do conteúdo, esse método analítico deve tratar a informação contida nas mensagens, que é possível através da aplicação de regras e metodologias

técnicas. Esses passos organizarão as informações por categorias, direcionadas ao processo finalístico de interpretação, que ocorrerá com o método de inferência. Buscando resumir seu significado e todos os passos expostos acima, Bardin (2002, p. 43) coloca que a análise de conteúdo significa

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

A proposta da Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visa suprir a deficiência da leitura aparente e massificada, encontrada na mensagem textual. Faz emergir, no entanto, a reflexão pela inferência entre o material apreciado e a capacidade individual de apreender e compreender o sentido, e encontrar os diferentes significados. Com isso, Bardin (2002, p. 41) afirma que

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para outra significação, outra mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. [...] atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

A análise de conteúdo é estruturada por regras básicas que devem estar adequadas “[...] ao domínio e ao objetivo pretendido [...]” (BARDIN, 2002, p. 31) de cada situação e, com isso, se reinventar a cada momento. Não há modelos prontos por causa da diversidade de possibilidades de análises propostas pela técnica. Sobre isso, de acordo com Rodin (1977, p.63),

[...] a análise de conteúdo pode assumir diversas formas. Ela se propõe principalmente o estudo quantificado dos temas de uma obra, de um diário ou de um periódico, a fim de trazer à luz os centros de interesse do jornal e a evolução desses centros de interesses: ela pode preocupar-se com imagens, metáforas e metonímias que balizam o texto. Muitos estudos se interessam pelos valores explícita ou implicitamente expressos.

Com isso, podemos afirmar que a definição dos critérios de classificação na Análise de Conteúdo se condiciona ao tipo de informação que se procura. Tais conhecimentos podem possuir naturezas diversas e, por causa disso, é essencial, para quem faz uso dessa técnica de

tratamento de dados, ter nítidas as condições de produção e/ou recepção da comunicação. No mesmo momento em que forem estabelecidas categorias, o pesquisador procura inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem que analisa ou sobre o contexto em que foi emitida.

Seguindo no contexto da captação da Análise de Conteúdo, como instrumento útil para interpretação dos dados colhidos na fase empírica deste estudo, entendemos como pertinente esclarecer melhor dois procedimentos apresentados pela autora que se complementam e são essenciais para uma correta e profícua aplicação da técnica em tela: a descrição analítica e a inferência.

A descrição analítica consiste no tratamento que deve ser dado às informações colhidas nas mensagens. Conforme afirma Bardin (2011), a descrição analítica deve ser utilizada de acordo com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo contido nas mensagens. Dessa forma, para que a descrição analítica do material que compõe o corpus da pesquisa seja realizada, é importante aprofundá-lo, tendo como cerne as hipóteses delineadas e o referencial teórico que este estudo está alicerçado.

Por meio de tal análise, serão estruturados os quadros referenciais e se captam as sínteses coincidentes e/ou divergentes das ideias que emergem. Pode-se afirmar, com isso, que essa é uma das etapas iniciais da operacionalização necessária ao labor do pesquisador para que se alcance o direcionamento do estudo dos dados.

A operacionalização inicial do material consiste em um passo preliminar a ser executado, na plena busca pela definição das categorias que orientam a análise de conteúdo. Preliminarmente, a exploração assume características de sistematização objetiva com o fito de viabilizar o tratamento descritivo do conteúdo a ser estudado. Essa etapa é essencial para a análise de conteúdo, já que essa técnica prescinde de uma apuração das operações subjetivas e aproximativas, visando revelar as relações estabelecidas pelos sujeitos, a partir dos estímulos aos quais são submetidos.

Dessa maneira, a análise de conteúdo consiste em procedimentos de descrição objetiva, sistematização e quantificação, necessários à interpretação do conteúdo, manifesto pelas comunicações. Com isso, considera-se que, para que a análise tenha validade, é fundamental a observação de algumas regras que norteiam a definição das categorias, nas quais a comunicação deve ser fragmentada. Neste sentido, Bardin (2011, p. 42) expõe as seguintes normas:

Homogêneas: poder-se-ia dizer que não se mistura “alhos com bugalhos”;  
exaustivas: esgotar a totalidade do texto; exclusivas: um mesmo elemento do

conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.

Tendo como ponto de partida o trabalho preliminar organizado por Bardin como sendo uma “poda”, o analista pode reduzir e delimitar as unidades de sentido por meio das quais o pesquisador buscará as relações de significado existentes entre os elementos que foram estabelecidos. Bardin denomina isso como “análise categorial”. Considerando a totalidade do conteúdo de uma comunicação e o submetendo ao princípio da objetividade, buscando classificar o texto a partir de uma frequência de unidades de sentido, o pesquisador consegue identificar e compreender as rubricas significativas que lhe propiciam interpretar a mensagem.

Com relação à inferência, entende-se que consiste em um procedimento fundamental para a análise de conteúdo e, sem este um estudo pode ficar limitado a uma mera descrição do conteúdo de uma mensagem. Buscando ter acesso aos conhecimentos que estão por trás do conteúdo dessa mensagem, é importante efetuar o tratamento de dados e buscar aquilo que eles podem ensinar sobre outros aspectos da realidade.

A inferência, com isso, é o exercício de extração da enumeração das características do texto, posterior à descrição analítica, conhecimentos sobre o emissor e o contexto em que esta foi emitida. Pode ser compreendida como uma etapa intermediária entre a fase descritiva e a interpretativa, viabilizando a atribuição de significados dados às características definidas. De acordo com Bardin (2011), a inferência deve ser definida como o objetivo da análise de conteúdo, por esta buscar inferir nos conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção, recorrendo a indicadores quantitativos ou qualitativos da mensagem.

Pode-se afirmar, dessa maneira, que o exercício da inferência viabiliza ir para além da etapa de descrição do conteúdo de uma mensagem e permite ter acesso a saberes deduzidos por meio do tratamento desse conteúdo. Logo após a primeira etapa mais objetiva e classificatória, em que são levantados os indicadores, a inferência exerce o trabalho de busca por conhecimentos relacionais entre as unidades de sentido e entre elas e o seu contexto de produção.

Através da inferência, um pesquisador consegue encontrar respostas para questionamentos concernentes a causas ou antecedentes, que guiaram determinada mensagem. São as variáveis os fatores que direcionam as características que uma mensagem assume e podem contemplar desde aspectos psicológicos dos emissores até fatores determinantes do

contexto de produção textual. De acordo com Bardin (2011), todo esse processo da análise de conteúdo pode ser entendido como a articulação entre dois elementos:

[...] o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.

Esse processo inferencial compreende não apenas a intenção de entender o sentido de uma comunicação, mas também de perceber outros significados nela imbuídos; aquilo que não está pronunciado explicitamente, mas que expõe um valioso conteúdo de caráter psicológico, sociológico e histórico. É via interseção entre o dito e o não dito que o pesquisador consegue, utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos, inferir conhecimentos, promovendo deduções compreensíveis sobre as condições originais da mensagem.

Outro importante aspecto, que precisa ser compreendido na análise de conteúdo é a categorização, levando-se em conta que é da definição do sistema de categorias que depende e maioria dos procedimentos de análise. De acordo com Bardin (2011, p. 147), esse aspecto pode ser entendido como:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.

Por meio do ato de categorizar são formadas classes que contêm elementos de uma mesma unidade de registro. Para que essas classes sejam bem definidas, efetua-se a compilação, por meio da correspondência entre a significação, a base teórica que norteia a pesquisa e a lógica do senso comum.

Para que a categorização seja viável, é importante definir quais são os critérios que guiarão as dimensões. Podem ser: semânticos, formando categorias temáticas; sintáticos, levando em conta as classes de palavras que surgem da etapa de descrição analítica; lexicais, classificando as palavras conforme a relação entre o sentido delas; e expressivos, levando em conta as condições em que os sujeitos expressam a mensagem.

Para que a categorização seja possível, é pertinente ao pesquisador, preliminarmente, estudar o que existe em comum entre os elementos identificados e agrupá-los a partir dessas

semelhanças. Classificar compreende encontrar vínculos entre as diferentes unidades para o entendimento sobre a forma como cada uma delas se interliga às outras.

A organização de um sistema de categorias de pesquisa, embasadas na Análise de Conteúdo, permite a sistematização da informação, apresentando os dados de uma maneira mais compreensível e estruturada. Trata-se de um movimento responsável por indicar as correspondências lógicas que existem entre o conteúdo da mensagem estudada e a realidade em que se correlaciona.

Para que um bom sistema de categorias seja possível, é importante organizá-las de acordo com qualidades específicas. Bardin (2011) define estas como: exclusão mútua, em que o mesmo elemento não pode pertencer a mais de uma categoria; homogeneidade, em que determina o uso de apenas um princípio classificatório para dar norte a toda a reordenação; a pertinência, estabelecendo a importância da adaptação de todas as categorias ao material analisado e ao referencial teórico do estudo; a objetividade e a fidelidade, princípios orientadores da precisão na escolha categorial; e a produtividade, que proporciona resultados robustos à análise desenvolvida.

Foi embasado nesses pressupostos que, nesta pesquisa, escolheu-se pela análise de conteúdo como método de interpretação de dados, efetuando o processo de formação das categorias e buscando as correspondências existentes entre os dados que a categorização fez emergir e as especificidades contextuais do grupo social para o estudo: o corpo docente do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Toda análise foi alicerçada no contexto teórico-metodológico escolhido para esta pesquisa, sendo uma condição *sine qua non* para uma análise consistente.

Na seção a seguir, iremos abordar sobre o procedimento de análise do conteúdo dos dados captados e as interpretações às quais foi possível chegar, levando em conta o objetivo principal aqui perseguido: ter acesso às representações dos docentes da Escola Institucional do Ministério Público do Rio Grande do Norte.

### **5.2.2 Espiral de sentidos**

Para o tratamento dos dados coletados pela Técnica de Livre Associação de Palavras (TALP) ocorresse, fez-se como opção por um modelo de organização das palavras evocadas pelos pesquisados, denominado de Espiral de Sentidos. Consiste em uma abordagem empreendida a partir dos estudos promovidos pelo grupo de estudos Formação e Representações

Sociais, coordenado pela professora doutora Elda Silva do Nascimento Melo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Os trabalhos que vêm sendo realizados desde o ano de 2016 se aperfeiçoam visando propor a utilização da Espiral de Sentidos como uma abordagem estrutural que apresenta, de forma gráfica, a organização interna das representações sociais de diferentes objetos de estudo. Alguns dos resultados de estudos promovidos pelo grupo, tendo como cerne a Espiral de Sentidos, já foram expostos em diversos eventos de nível nacional e internacional, como a IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (Porto Alegre, 2019) e a XIV Conferência Internacional sobre Representações Sociais (Buenos Aires, 2018).

Além disso, diversas teses e dissertações já foram publicadas e amplamente divulgadas, aplicando a Espiral de Sentidos. Podemos destacar, por exemplo, a tese doutoral produzida por Brilhante (2020), abordando as representações sociais do saber pedagógico na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bem como a tese desenvolvida por Vieira (2020), que estudou sobre as representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência. Em ambos, a Espiral de Sentidos foi amplamente utilizada.

A estruturação deste momento de apresentação do conteúdo das representações sociais, evocado por meio da TALP, está alicerçada nas proposições apresentadas por Abric (1998), ao estudar sobre a Abordagem Estrutural das representações sociais, propondo uma inovação metodológica no tratamento dos dados captados. Portanto, a Espiral de Sentidos consiste em uma maneira mais didática, pois torna mais compreensível a forma como se estruturam as representações de um grupo quanto a um objeto social específico.

Para se chegar a Espiral de Sentidos, os dados obtidos com o uso da TALP são inicialmente analisados quantitativa e qualitativamente, buscando identificar a frequência e a ordem em que as palavras foram expostas pelos participantes da pesquisa. Para que isso seja possível, dar-se-á o cálculo do Índice Relativo das evocações (IR), atribuindo-se um peso diferente para cada palavra evocada, a partir da quantidade e posição na hierarquização definida pelos indivíduos, conforme equação abaixo:

$$IR = (1^{\text{a}} \text{ evocação} \times 9) + (2^{\text{a}} \text{ evocação} \times 3) + (3^{\text{a}} \text{ evocação} \times 1)$$

As pesquisas empreendidas pelo grupo de estudos Formação e Representações Sociais (PPGED/UFRN) permitiram o desenvolvimento do índice Relativo das evocações, visando

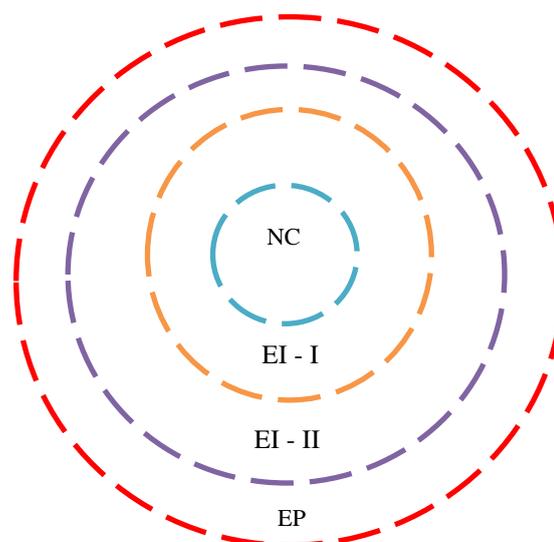
analisar os dados captados via TALP de forma quantitativa e qualitativa. O pesquisador consegue uma média ponderada das evocações, definindo um peso determinado para cada posição em que uma palavra aparece. Com isso, considerando a frequência e a ordem em que as palavras são citadas pelos participantes da TALP, é possível identificar a pontuação final de cada palavra, estruturando-se, assim, o Índice Relativo.

Tomando por base a equação acima descrita, é possível identificar o Índice Relativo das evocações e alcançar a definição de quatro intervalos que representam os quatro círculos que delineiam a Espiral de Sentidos: o núcleo central, os elementos intermediários I, os elementos intermediários II e os elementos periféricos. De acordo com Freire (2019, p. 75), os intervalos evocativos são estruturados da seguinte forma:

- a) Núcleo Central: palavras evocadas no intervalo entre  $[(IR \times 3/4) + 1]$  a  $(IR \times 4/4)$ ; b) Intermediário I: palavras evocadas no intervalo entre  $[(IR \times 2/4) + 1]$  a  $(IR \times 3/4)$ ; Intermediário II: palavras evocadas no intervalo entre  $[(IR \times 1/4) + 1]$  a  $(IR \times 2/4)$ ; D) Elementos Periféricos: palavras evocadas até  $(IR \times 1/4)$ .

Os quatro círculos representam o grau de importância dos elementos que foram evocados pelos integrantes do grupo social investigado e permitem que tal informação seja representada graficamente, possibilitando uma compreensão mais nítida, até por sujeitos que não estão totalmente familiarizados com a Teoria do Núcleo Central. A figura abaixo ilustra a representação dos elementos que compõem uma representação a partir da Espiral de Sentidos:

Figura 1 - Espiral de Sentidos



Fonte: Autoria própria (2022).

Na figura em tela, as palavras que são evocadas pelos sujeitos se encontram localizadas por meio de quatro círculos circunscritos, em ordem decrescente de dentro para fora. O círculo mais interno é o Núcleo Central, onde estão localizadas as evocações mais compartilhadas pelo grupo. Nos dois próximos círculos, encontram-se os elementos intermediários, que foram evocados menos vezes e não foram classificados pelos sujeitos na primeira posição.

A apresentação da estrutura interna de uma representação social por meio de espiral propõe viabilizar que os dados conseguidos pela TALP, ora submetidos a uma análise quantitativa, conforme a fórmula supracitada, sejam vistos de maneira mais didática. Portanto, trata-se de uma abordagem inovadora e importante na apresentação de resultados em pesquisas embasadas na Teoria das Representações Sociais. É salutar frisar que os estudos empreendidos para se alcançar tal resultado foram promovidos pela UFRN, uma instituição de ensino que se dedica profundamente ao estudo das representações sociais e contribui proficuamente na difusão de tal teoria, que é utilizada como base teórica para diversas áreas do conhecimento. Isso se materializa em trabalhos como os de Vieira (2016) e Silva *et al* (2019).

No próximo capítulo, além da caracterização do grupo social por meio das informações captadas pelo questionário, serão apresentados os elementos que constituem as representações sociais, estruturadas pelos docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, quanto à atuação deste Órgão como espaço de educação profissional e, conforme já abordado, optamos por utilizar a Espiral de Sentidos, técnica de tratamento e apresentação dos dados, para representar simbolicamente a estrutura representacional dos participantes sobre o objeto em estudo.

## **6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO**

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos na pesquisa, quanto à análise dos dados a partir dos questionários utilizados, com o fito de atingir o objetivo deste estudo: compreender o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional/Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte como um espaço de educação profissional.

Para que isso fosse possível, se procurou, preliminarmente, buscar, dos participantes que contribuíram com o estudo, informações sobre sua formação acadêmica, contexto social, prática de ensino e outros elementos considerados essenciais para uma análise que expusesse os elementos categóricos representacionais desses sujeitos sobre o objeto da pesquisa em questão. Em uma pesquisa como esta, tais dados são fundamentais para caracterizar o grupo em tela e melhor conhecer o contexto social em que está inserido.

Ao longo deste capítulo, também apresentaremos a análise realizada a partir dos elementos evocados pelos docentes na Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), nos aproximando do conteúdo representacional, construído pelo grupo quanto ao objeto de estudo: o CEAF/MPRN como um espaço de educação profissional.

Todo limiar metodológico desta pesquisa esteve alicerçado em dois instrumentos complementares que viabilizaram a efetivação do conteúdo proposto: o questionário e a Técnica da Associação Livre de Palavras. O maior aporte metodológico que forneceu subsídios à análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Os resultados expostos neste estudo dialogam fortemente com todo o arcabouço teórico escolhido para esta pesquisa, principalmente com a Teoria das Representações Sociais (TRS), em que fundamentamos as conclusões formuladas e apresentadas à frente. A Teoria do Núcleo Central (TNC) também serviu, complementarmente à Teoria das Representações Sociais, como fundamento para análise das informações e estruturação do objetivo definido pelo estudo.

Com o fito de melhor ordenar o texto, apresentamos os resultados obtidos em dos diferentes capítulos, contendo as análises dos dados coletados por cada um dos instrumentos utilizados. Neste capítulo aqui iniciado, apresentaremos a caracterização dos participantes por meio de informações tais como: idade, sexo, formação acadêmica, tipo de experiência docente, entre outros. No capítulo seguinte, apresentamos a análise do conteúdo por meio das palavras

evocadas a partir do termo indutor, bem como as justificativas apresentadas para sua escolha e hierarquização.

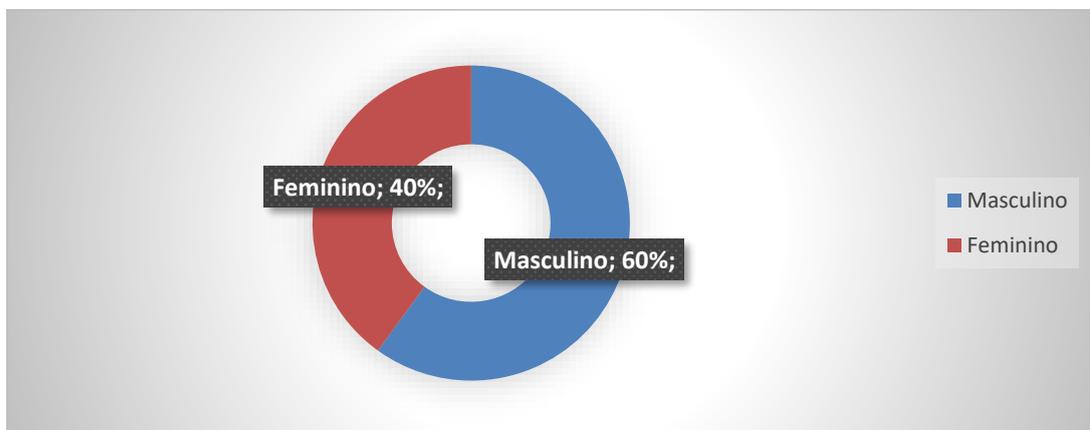
### 6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: OS DOCENTES DO CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO RN

Visando a captação das representações sociais, estruturadas pelos participantes desta pesquisa, foi necessário conhecer o contexto social e institucional que os representa, levando em conta que tais representações são formadas exatamente a partir da interação e da comunicação entre os integrantes de um grupo social específico. O conhecimento relacionado aos aspectos sociais das pessoas, como gênero e idade, além de sua formação e atuação profissional, viabiliza o acesso a dados importantes que contribuem com a compreensão do universo representacional por eles estruturado.

Com isso, apresentamos, no capítulo em tela, informações captadas por meio de Questionário estruturado, conforme Marconi e Lakatos (2003), que contém questões relativas a gênero, idade e tempo de experiência do participante da pesquisa. Tais dados, organizados nesse tipo de instrumento de pesquisa, representam o perfil dos pesquisados.

Buscamos, no primeiro questionamento, captar informações sobre o gênero dos participantes da pesquisa. Tal informação é importante para caracterizar o grupo social estudado. Conforme gráfico abaixo, constata-se a predominância do sexo masculino no corpo docente do Ceaf/MPRN.

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes pesquisados quanto ao gênero

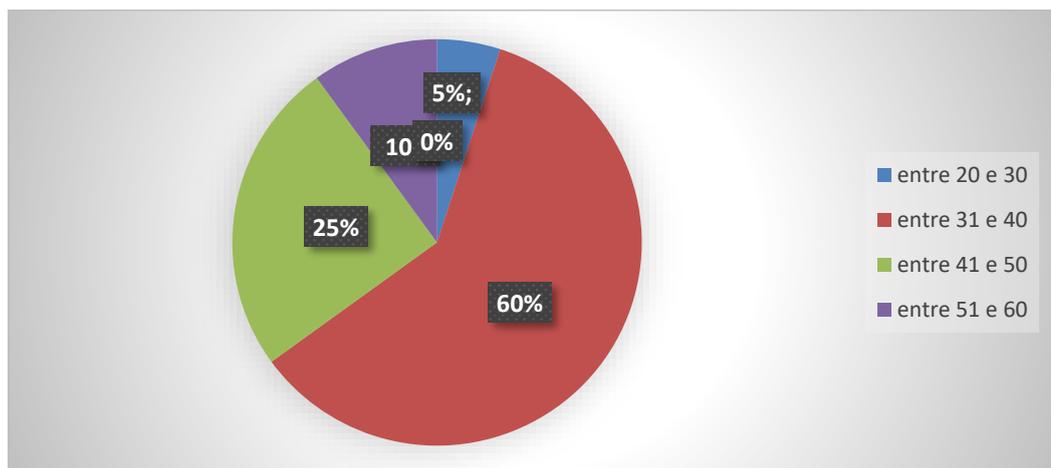


Fonte: Autoria própria (2022).

Esse dado certamente é possível pelo fato de que, nos últimos 10 (dez) anos, houve uma significativa elevação na quantidade de integrantes do sexo feminino que passaram a compor os quadros dos Ministérios Públicos do Brasil. De acordo com pesquisa feita pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) realizado em 2019, ficou evidenciado que, entre 2008 e 2018, a presença de mulheres ocupando cargos de Promotora de Justiça cresceu 38,7%, viabilizando tamanho equilíbrio (CNMP, 2019).

No que concerne à faixa etária dos participantes da pesquisa, foi observado que a maior parte está na faixa dos 35 e 45 anos de idade, permitindo afirmarmos que se trata de um público considerado jovem para os padrões do serviço público contemporâneo. Porém, há uma considerável parcela de docentes que se encontram na faixa etária de 41 a 60 anos, conforme expõe o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Faixa etária dos professores pesquisados



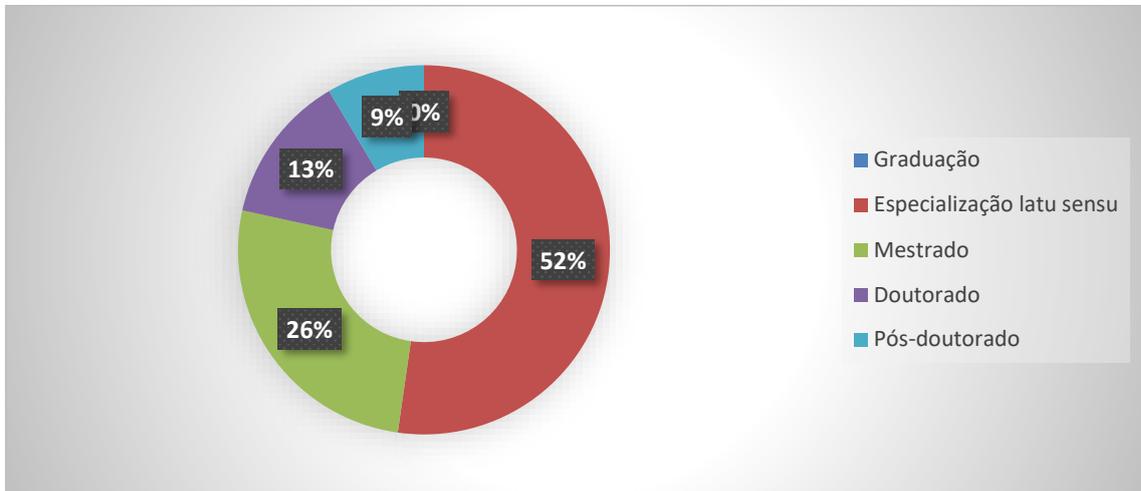
Fonte: Autoria própria (2022).

Os resultados acima são interessantes, pois denotam um corpo docente eclético quanto a idade e a consequente experiência profissional, mesmo que haja uma maior predominância da faixa etária de 31 a 40 anos de idade. Deveras, na seara da educação profissional, esta diversidade de faixa etária, conforme Saviani (2008), pode permitir uma maior capacidade crítico-reflexiva na construção pedagógica e no desenvolvimento qualitativo das formações oferecidas pelo Ceaf.

No questionário, também foi abordado o nível de formação acadêmica dos participantes da pesquisa. Este dado é importante pois pode revelar no nível de aprofundamento teórico-metodológico do corpo docente do Ceaf/MPRN no desenvolvimento de suas formações,

impactando, de alguma forma, na qualidade da educação profissional oferecida aos integrantes do Ministério Público Estadual.

Gráfico 3: Formação acadêmica dos docentes do Ceaf/MPRN



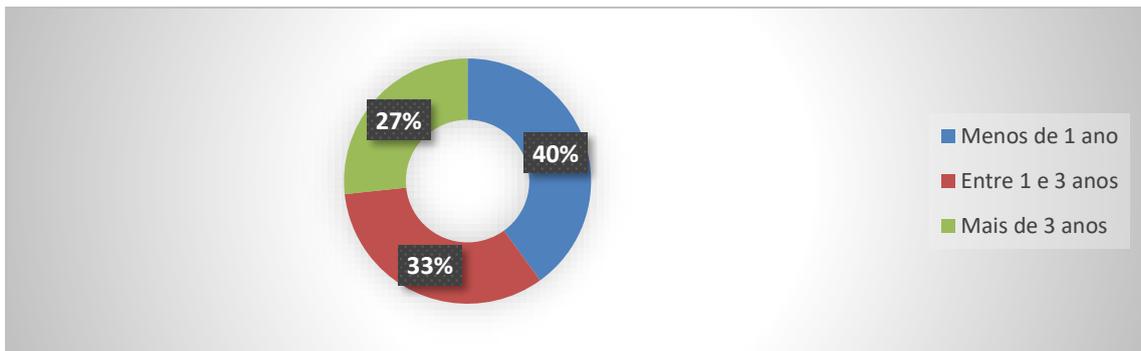
Fonte: Autoria própria (2022).

Nessa análise, constatou-se que mais da metade (52%) dos docentes que ministram aulas ou cursos no CEAF/MPRN possuem pós-graduação *latu sensu*, seguido de 26% de mestres, 13% de doutores e 9% de pós-doutores. Dessa forma, o CEAF/MPRN está inserido no contexto de nível de formação acadêmica das Escolas de Governo no Brasil que, de acordo com Fernandes (2015, p. 18), a média da formação dos integrantes do corpo docente está em “46% em nível de pós-graduação *latu-sensu*, 17% de mestres e 3% de doutores”. Conforme ainda cita esse autor, a utilização em maior grau de professores com nível de especialização *latu sensu* se dá pelo aproveitamento de servidores da própria instituição para atuação como docentes, bem como pelos cursos ofertados serem mais direcionados para treinamentos ou cursos rápidos.

Sobre a predominância de professores com pós-graduação *latu sensu* na atuação docente em Escolas de Educação Profissional, como é o caso do Ceaf; Zamborlini (2007) afirma os riscos quanto à tendência no excesso de tecnicidade dos cursos oferecidos para esses educadores, podendo ter um viés descontextualizado sobre o ensino e a realidade contemporânea. Isso pode impactar em dificuldades de integração curricular entre formações ou disciplinas; o não envolvimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem e a ausência de práticas de fomento a uma discussão permanente e institucionalizada sobre, por exemplo, os impactos da atuação funcional do Ministério Público na garantia dos direitos sociais dos cidadãos norte-riograndenses.

Também se verificou como oportuno saber, por meio desse questionário, há quanto tempo os participantes da pesquisa atuam como professores do Ceaf. O resultado dessa questão pôde demonstrar o nível de amadurecimento do corpo docente em face aos desafios de empreender práticas pedagógicas neste espaço de educação profissional.

Gráfico 4 - tempo de docência exercido no Ceaf/MPRN



Fonte: Autoria própria (2022).

O gráfico acima expõe que 40% (quarenta por cento) dos docentes da Escola do Ministério Público atuam no desenvolvimento de formações há mais de 3 anos; 33% entre 1 e 3 anos e 27% há menos de 1 ano do período de execução da pesquisa. Tal fato pode ser explicado, pois, conforme afirmado no Relatório Anual de Atividades do Ceaf/MPRN – exercício 2020 (p. 4),

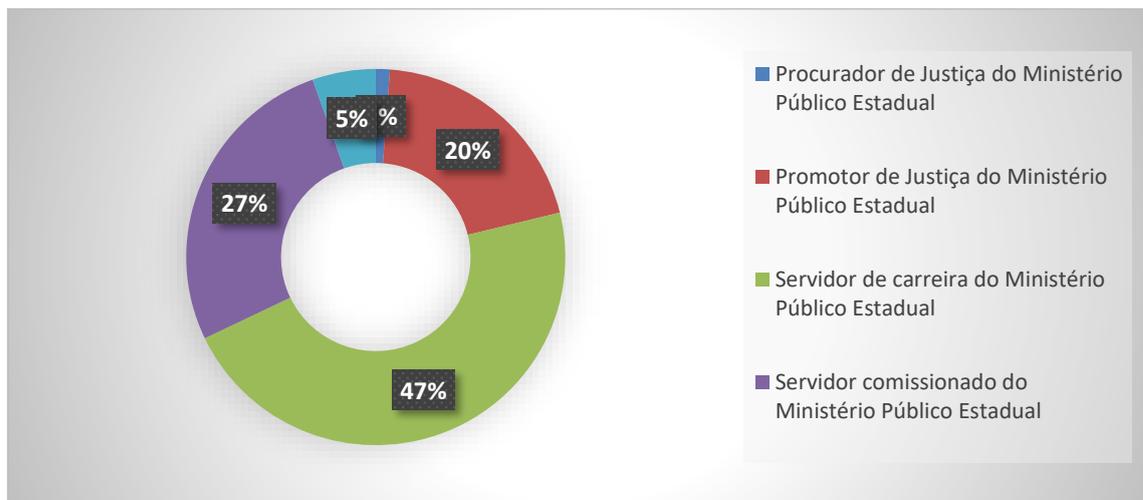
houve uma grande expansão dos cursos de formação continuada, veiculados por meio da Educação a Distância (EaD) nos anos de 2019 e 2020, atendendo diversas regiões do Estado e conclamando um maior número de servidores para atuarem como docentes, tutores ou conteudistas.

Com isso, evidencia-se que grande parte dos novos docentes ingressou para cobrir novas turmas de servidores, principalmente em cursos veiculados na modalidade Educação a Distância, (EaD) no âmbito do MPRN. Esse contexto demonstra que estamos vivenciando uma nova etapa no desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação profissional. Sobre isso, Fiala *et al* (2010) afirma que a inserção da EaD como uma das modalidades de educação profissional conclama os docentes à reconstrução das práticas de ensino-aprendizagem, materializada pelo desenvolvimento de uma linguagem dialógica instrucional em textos escritos, somada à produção de vídeos, gamificação e outros instrumentos emergidos com essa modalidade de

ensino. A adaptação de tudo isso à educação profissional é um inevitável desafio, que, no caso em tela, vem sendo enfrentado pelo corpo docente da Escola do Ministério Público.

Buscaram-se, no questionário, informações sobre o tipo de vínculo funcional dos docentes do Ceaf com o Ministério Público do Rio Grande do Norte. Constatou-se, conforme gráfico abaixo, que mais de 90% dos professores são procuradores, promotores de justiça ou servidores da própria Instituição.

Gráfico 5 - Tipo de vínculo funcional dos docentes do Ceaf/MPRN



Fonte: Autoria própria (2022).

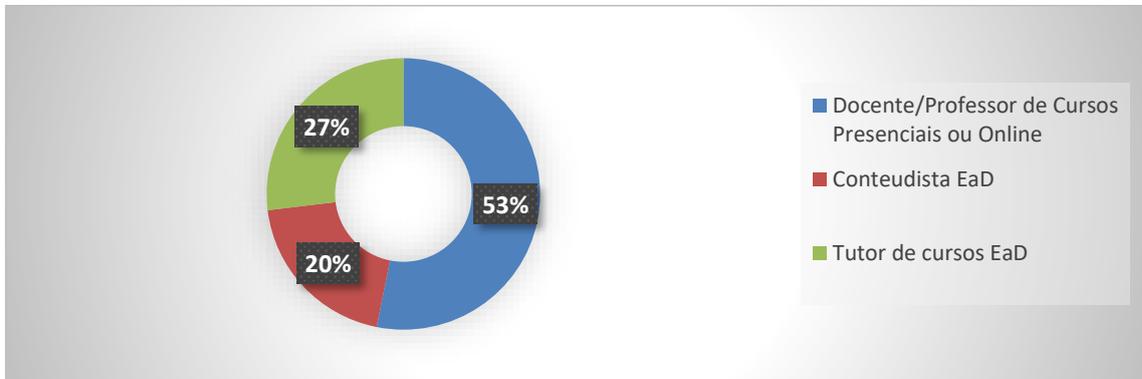
Conforme o gráfico acima coloca, 47% dos professores do Ceaf/MPRN são servidores de carreira do Ministério Público; 27% são servidores ocupantes de cargos comissionais; 20% são Promotores de Justiça, 5% são colaboradores externos (vinculados a outras instituições ou profissionais liberais) e 1% é Procurador de Justiça.

Este resultado é interessante, pois demonstra que 94,6% dos docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional têm vínculo com o Ministério Público Estadual, atuando cumulativamente como docentes do Órgão. Essa é uma das características comuns a Escolas Judiciárias, pois, conforme afirma Santos (2018, p. 65), “as escolas judiciárias têm, em seus quadros, magistrados ou servidores com formação e potencial acadêmico diferenciado, sendo preferencialmente os escolhidos para lecionarem nestes órgãos de ensino”. Com isso, se busca fazer com que os cursos ofertados sejam cada vez mais especializados e de acordo com as necessidades imediatas, enfrentadas pela Instituição em sua rotina funcional.

Em outro questionamento, procurou-se saber em qual(is) modalidade(s) cada docente entrevistado atua no Ceaf/MPRN, tendo como base as modalidades reconhecidas pela Resolução nº 134/2018 – PGJ/RN, quais sejam: docente/professor de cursos presenciais ou online,

conteudista EaD ou tutor EaD. O gráfico abaixo apresenta como resultado que mais da metade dos professores atuam como docentes de cursos presenciais ou online.

Gráfico 6 - Modalidade de ensino dos docentes do Ceaf/MPRN

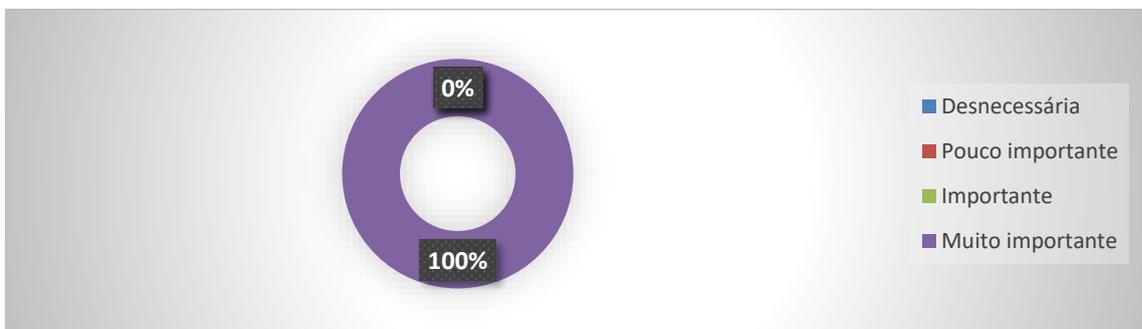


Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme o gráfico em epígrafe, 53% dos docentes atuam como professores de cursos presenciais ou online, seguido de 27% de tutores de cursos EaD e 20% de conteudistas EaD. Os dados mostram que quase metade dos profissionais atua na preparação ou condição de cursos à distância. Isso se dá, conforme o Relatório Anual de Atividades do Ceaf/MPRN – exercício 2020, pela rápida e forte expansão da Educação a Distância no Ministério Público, como meio inclusivo de promoção da educação profissional dos seus integrantes.

A próxima questão abordada na pesquisa buscou saber como cada docente participante avalia a formação continuada de membros e servidores para o fortalecimento das atividades institucionais do Ministério Público do Rio Grande do Norte. Essa pergunta foi importante, para compreender o nível de valorização dos docentes quanto aos cursos que estão sobre a responsabilidade deles.

Gráfico 7 - Avaliação dos docentes sobre a formação continuada ofertada pelo Ceaf/MPRN



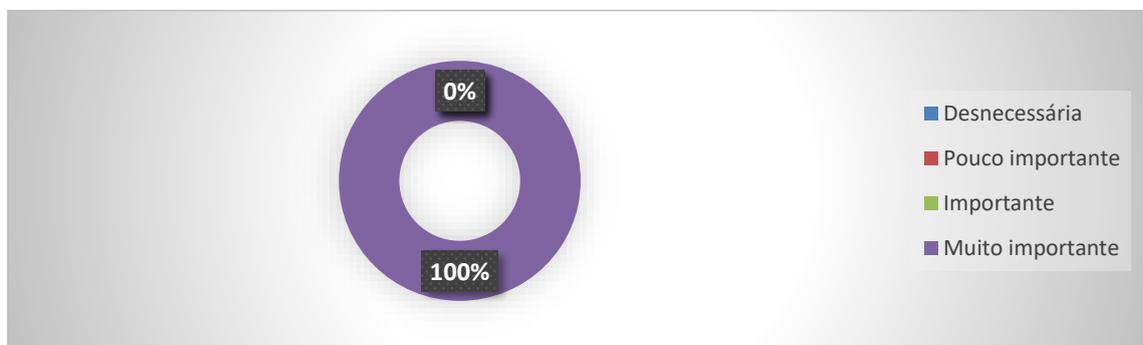
Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme dispõe os dados acima, 100% dos participantes consideram “muito importante” a formação continuada para o fortalecimento das atividades institucionais do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. A excelente avaliação possui sentido nos resultados obtidos pelas formações continuadas ofertadas em 2020 que, de acordo com o Relatório Anual de Atividades do Ceaf/MPRN – exercício 2020, tiveram mais de 3.000 (três) mil participantes, em 100% das comarcas do Rio Grande do Norte e abordando praticamente todas as áreas de atuação administrativa ou finalística (MPRN, 2020).

Sobre o reconhecimento da importância das formações oferecidas por Escolas de Governo, Fernandes (2015) reforça que a avaliação positiva dessa necessidade ocorre em virtude dos cursos de formação se adaptarem à diversidade de formatos de organização e inserção na administração pública, à crescente necessidade de formação de novos gestores com capacidade gerencial aguçada e aos alinhamentos estratégicos com as principais necessidades da administração pública.

A última pergunta do questionário buscou saber qual a avaliação dos participantes sobre o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, como órgão responsável pela formação profissional dos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Gráfico 8 - Avaliação dos docentes sobre o Ceaf/MPRN



Fonte: Autoria própria (2022).

Nessa pergunta, se procurou entender o nível de importância dado pelos participantes ao órgão Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional para o pleno funcionamento do Ministério Público Estadual. Constatou-se, como resultado, que 100% dos docentes consideram essa Escola Institucional como “muito importante” para o desenvolvimento institucional.

Esse resultado está de acordo com a aprovação positiva dada ao papel e a importância das Escolas de Governo em todo Brasil. Sobre isso, Oliveira (apud Coelho et al, 2020, p. 398) afirma que

as Escolas de Governo constituem-se um importante instrumento para a profissionalização da gestão pública brasileira, à medida que constroem com os servidores públicos um conjunto de competências e reflexões críticas necessárias à consecução do interesse público.

Dessa forma, o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional é considerado pelos participantes da pesquisa como uma instituição estratégica para o fortalecimento da missão institucional do Ministério Público, por prover aos seus integrantes conhecimentos que qualificam o *modus operandi* da rotina funcional e, ao mesmo tempo, fomentam uma atuação mais crítico-reflexiva e resolutiva.

Os resultados obtidos nesse questionário apontam para a compreensão do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional a partir de 2 (dois) pontos de vista: (i) as características que permeiam a composição do corpo docente; e (ii) o nível de engajamento dos docentes com os processos formativos dessa escola de educação profissional.

Quanto ao primeiro ponto de vista, que consiste na caracterização do corpo docente, constatamos que: (i) é eclético quanto à idade dos docentes e o tempo de atuação no Ceaf/MPRN; (ii) possui predominância masculina; e (iii) é essencialmente composto por servidores da Instituição. Uma escola de educação profissional, que constitui um corpo docente composto por professores de diferentes idades e tempos de carreira profissional, contribui proficuamente para a troca de experiências e para a riqueza de práticas pedagógicas, que podem compor os cursos a serem ofertados pelo Órgão.

Sobre isso, Vieira Pinto (2005, p. 131) reforça que o trabalho deve ser compreendido como o “exercício social da técnica”, tendo em vista que a execução da técnica ocorre sempre em um contexto social, composto por pessoas de múltiplas experiências. Por isso, um corpo docente eclético permite a adequação qualificativa de cursos de formação profissional às diferentes necessidades formativas dos integrantes do Ministério Público do Rio Grande do Norte.

Com relação à predominância masculina na composição do corpo docente da escola do Ministério Público, este segue linha semelhante às demais escolas de educação profissional. Sobre isso, Santos (2011) afirma que o espaço geográfico também é o espaço social, responsável pela imposição a cada sujeito um conjunto de relações, inclusive de gênero. Os cursos de formação profissional, inclusive no serviço público, ainda impõem diferenças de acesso entre homens e mulheres, pois, de acordo com Leszcynbski (1996), os cursos de educação profissional

com maior status social, financeiro e monetário são cursos em que há um menor número de mulheres lecionando.

No que concerne à composição do corpo docente do Ceaf/MPRN ser eminentemente de procuradores, promotores de justiça e servidores, essa é uma realidade padrão das escolas de governo no Brasil. Sobre a composição do corpo docente da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Silva (2017, p. 214) coloca que,

o corpo docente da escola, por sua vez, diferente do que acontece com as Universidades, por exemplo, não é fixo, permanente. Os professores são oriundos do seu próprio corpo de servidores ou de outros órgãos públicas, ou ainda professores de instituições universitárias públicas ou privadas. Esses profissionais prestam seleção, que segundo informações oficiais, são abertas periodicamente e possuem basicamente duas etapas: análise curricular e apresentação do conteúdo do curso e oficina de didática. Essas seleções são publicizadas através do site da Escola para seus diversos programas e cursos.

No geral, tais servidores que atuam como docentes de escolas de governo, como no caso do Ceaf/MPRN, são remunerados por meio de pró-labore, equivalente a cada formação promovida. Isso é utilizado pelo Ministério Público como meio de valorização do servidor/professor e, ao mesmo tempo, de contribuição para redução de custos para manutenção da escola institucional.

O segundo ponto de vista trazido como resultado desta primeira parte da pesquisa consiste no nível de engajamento dos professores do Ceaf/MPRN com os processos formativos e com o próprio órgão. Destacam-se, nesse aspecto, dois pontos bem avaliados: (i) a importância dos cursos; e (ii) a importância do Ceaf para o MPRN.

Quando se trata da importância dos processos formativos, a pesquisa demonstrou a unanimidade dos docentes na afirmação de que os cursos oferecidos pela escola do Ministério Público são muito importantes para a Instituição. Tal constatação coaduna com o que Goulart (2014, p. 13) coloca, quanto às formações oferecidas pelas escolas do Ministério Público:

Neste momento da história do Ministério Público brasileiro, cabe ao CEAF direcionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão para a configuração de um novo paradigma institucional e de uma teoria correspondente, que estimule na formação e capacitação de seus agentes políticos e administrativos:

- Uma postura reflexiva (a exigir o conhecimento prévio da problemática sobre a qual a Instituição deve atuar);
- Proativa (referente às intervenções antecipatórias de situações de crise);
- Resolutiva (relativa à busca de maior efetividade, seja em soluções diretas para os casos que chegam ao seu conhecimento, seja na

melhoria da qualidade do trabalho de intervenção profissional – produção de provas e de teses jurídicas).

Portanto, a educação profissional ofertada pelo Ceaf/MPRN se torna cada vez mais indispensável ao aperfeiçoamento funcional de seus integrantes, pois é por meio da qualificação funcional que se fortalecem as possibilidades de cumprimento da missão institucional do Ministério Público.

Outro aspecto observado nas respostas do questionário foi à avaliação unânime de que o Ceaf é muito importante para o Ministério Público Estadual. Os professores, nesse caso, veem que a existência e o funcionamento dessa Escola são imprescindíveis para o funcionamento do MPRN. Isso comprova a afirmação de Goulart (2014, p. 12), ao afirmar que as escolas do Ministério Público possuem um papel estratégico em nível institucional:

a dimensão estratégica é aquela que exprime o aspecto significativo, revela o sentido, define o papel do Ceaf como órgão integrante do Ministério Público. A definição do papel do Ceaf pressupõe a compreensão da função sociopolítica do Ministério Público nessa quadra da história e da realidade social onde se dá a atuação ministerial. A partir desse conhecimento, é possível projetar as mudanças necessárias à atualização institucional e realizá-las por meio de prática reflexiva e criadora.

O Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional possui, nesse contexto, um papel essencial para fazer com que os integrantes do Ministério Público compreendam a função sociopolítica dessa instituição na seara social e, com isso, possam refletir sobre novas práticas conforme as mudanças que a sociedade enfrenta cotidianamente.

A análise apresentada nesta seção buscou expor, em riqueza de detalhes, as informações que caracterizavam o grupo definido para este estudo, fazendo emergir a concepção de seus integrantes sobre o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPRN, e as formações que por este são promovidas. No próximo capítulo, abordaremos sobre o conteúdo das representações sociais construídas pelo grupo acerca do tema.

## **7 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES ACERCA DO CEAFF/MPRN**

Após conhecer, neste estudo, o perfil que caracteriza o grupo social escolhido para esta pesquisa, composto pelos docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (CEAF/MPRN), seguiremos para exposição sobre os elementos representacionais apresentados pelos participantes sobre esse órgão de educação profissional.

Conforme abordado no capítulo que tratou do percurso metodológico, a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) foi escolhida como recurso para colher as representações sociais elaboradas pelos participantes, com relação ao objeto de estudo em análise. Dessa forma, compreende-se que, a partir de um termo indutor, esse instrumento metodológico viabiliza que os indivíduos façam emergir o conteúdo cognitivo relativo a um objeto específico, apresentando um conteúdo existente em sua mente. Para que isso seja possível, os sujeitos recorrem ao mecanismo da evocação, expondo expressões que se relacionam com o estímulo apresentado e representam os sentidos interconectados à temática.

A TALP, dessa forma, se constitui em um instrumento metodológico importante para que seja possível chegar ao objetivo de conhecer as representações sociais elaboradas por um grupo, assim como os seus elementos constitutivos. Com isso, a escolha de tal técnica se justifica pelo fato de essa ser uma ferramenta espontânea e subjetiva, que permite ao pesquisado expressar suas impressões quanto ao objeto estudado. Por meio desse procedimento, compreenderam-se os elementos constitutivos das representações sociais construídas pelo grupo social abordado.

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados por meio da TALP, analisados utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), considerando as expressões evocadas pelos docentes e as justificativas colocadas por eles para escolha desses termos. Para que isso fosse possível, o capítulo foi organizado em duas partes: a primeira é dedicada à apresentação das dimensões de análise definidas, via categorização semântica dos termos evocados pelos sujeitos participantes.

A segunda parte consiste na identificação dos elementos que expõem as representações sociais do grupo analisado, apresentados didaticamente pela Espiral de Sentidos. Esses dois tópicos se complementam, tendo em vista buscarem promover o entendimento dos participantes do estudo, com relação ao Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional como espaço que oferta educação profissional para os integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte e nos permitem o entendimento das suas representações sobre o objeto pesquisado.

## 7.1 ANÁLISE CATEGORIAL DAS EVOCAÇÕES

Conforme anteriormente abordado, no formulário da Técnica da Associação Livre de Palavras os participantes foram orientados a completar a sentença “A formação ofertada pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional é...”, utilizando as três primeiras palavras ou expressões que vissem na sua mente. Tal sentença representa exatamente o termo indutor, que possuía o objetivo de levar os docentes a evocar aqueles termos que, na visão deles, estão interligados ao objeto da pesquisa e, por causa disso, conduzia ao conhecimento das representações sociais do grupo acerca dele. Soma-se a isso, o fato de que era necessário numerar os termos utilizados, classificando-os de acordo com a importância atribuída a cada um, justificando essa hierarquização.

A análise quantitativa preliminar dos dados da TALP revelou um universo de 45 (quarenta e cinco) palavras, uma vez que o grupo era de 15 (quinze) participantes e cada um utilizou 3 (três) palavras para responder o formulário. Após uma primeira triagem, foi identificado que dentre esses 45 termos evocados, apenas 17 eram diferentes entre si. Para que fosse organizada essa primeira etapa da distribuição e organização das palavras, levaram-se em conta as características morfológicas, bem como o radical que as constitui e a sua carga semântica. Buscamos também as justificativas apresentadas pelos participantes para escolha das palavras, visando identificar as relações de sinonímia entre elas. Com isso, foi possível considerar como a mesma unidade de registro termos cognados como *necessário* e *necessária*, mas também palavras como *importante*, *abrangente*, *útil*, *motivador* e *inovador*.

O passo seguinte foi analisar semanticamente as palavras evocadas, com o fito de aproximar ideias equivalentes e estabelecer, com isso, categorias profundas de análise pautadas no critério semântico. Para tanto, foram respeitados os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) para a estruturação de um sistema de categorias, partindo de qualidades que necessitam ser observadas, tais como homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade, homogeneidade e produtividade. Logo que cumpridos esses dois passos, chegou o momento da definição do quantitativo de evocações tabulado abaixo:

Tabela 1 - Evocações dos participantes da pesquisa na TALP

Número de participantes -----	<b>15</b>
Número de termos solicitados -----	<b>03</b>
Número de termos evocados -----	<b>45</b>
Termos diferentes evocados -----	<b>28</b>
Termos considerados diferentes após aproximação semântica -----	<b>17</b>

Fonte: Aatoria própria (2022).

A terceira parte do processo de análise foi a distribuição dos termos definidos como diferentes a partir do procedimento de aproximação semântica, viabilizando a organização das categorias semânticas apresentadas a seguir. Necessário enfatizar que tais categorias são resultantes dos sentidos atribuídos pelos participantes do estudo ao termo indutor usado na TALP e que, dessa forma, nos deixam mais próximos das representações sociais construídas pelo grupo sobre as formações oferecidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPRN.

Apresentamos, neste estudo, o resultado da análise de cada categoria semântica, tendo como cerne o que define Bardin (2010) sobre o que significa Inferência. Resgatando o que apresentamos no capítulo metodológico desta pesquisa, tal procedimento é necessário para qualquer análise de conteúdo e se constitui na extração de sentidos das características definidas, revelando informações importantes sobre o contexto em que se deu a enunciação. É via Inferência que o pesquisador consegue ir para além da simples descrição do conteúdo de uma comunicação, podendo acessar conhecimentos resultantes da relação entre as unidades de sentido estabelecidas e, para além, entre tais unidades e o contexto em que foram elaboradas pelo grupo social pesquisado.

Nesse sentido, após o estudo dos 17 termos oriundos da etapa de aproximação semântica, baseado nas afirmações provenientes dos participantes nas justificativas da TALP, foi possibilitado chegar a 2 (duas) categorias. O critério de separação das palavras e a denominação atribuída a cada uma delas levaram em conta especialmente as justificativas apresentadas pelos docentes para a escolha e a hierarquização de suas evocações. Essa organização visou expor informações implícitas no discurso dos profissionais pesquisados e representam nosso entendimento sobre o conteúdo sob análise. Abaixo, apresentamos as categorias definidas com seus respectivos elementos e a quantidade de vezes com que cada termo foi utilizado como resposta.

Tabela 2 - Categorias de análise semântica

VALORATIVA	FORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessário</li> <li>• Importante</li> <li>• Motivador</li> <li>• Qualidade</li> <li>• Eficiente</li> <li>• Útil</li> <li>• Bem elaborada</li> <li>• Abrangente</li> <li>• Correta</li> <li>• Interessante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação</li> <li>• Adequação</li> <li>• Continuada</li> <li>• Aperfeiçoamento</li> <li>• Institucional</li> <li>• Direito</li> </ul>

Fonte: Autoria própria (2022).

Serão explicados, a seguir, os resultados da análise categorial dos elementos evocados pelos participantes por meio da TALP aplicada aos docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPRN sobre este espaço como sendo, por meio de suas formações, promotor de educação profissional. Os dados foram organizados em 2 (duas) dimensões que constituem o campo semântico das representações desses indivíduos quanto ao objeto pesquisado.

### 7.1.1 Dimensão Valorativa

Nesta categoria, foram organizadas as evocações que expressaram um juízo de valor dos docentes acerca das formações oferecidas pelo CEAF/MPRN. Por meio de tais termos, emitiram um julgamento sobre o que tais formações e a Escola Institucional representam para eles. É perceptível que há tanto uma intenção descritiva, por meio do uso de palavras que no que consiste essa Escola Institucional, quanto prescritiva, indicando as características que esse órgão deveria possuir.

Como observado no quadro em análise, o termo mais utilizado pelos participantes para caracterizar o CEAF foi *necessário*, o que deixa evidente uma avaliação positiva desses professores sobre a Instituição e suas formações. Mais da metade dos participantes se valeu desse termo em suas evocações para completar a sentença que representava o termo indutor da TALP (*A formação oferecida pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional é...*).

Além desse termo, é passível de registro o uso de outros adjetivos que revelam uma valorização do Centro de Estudos, como útil, motivador e eficiente. Diante do contexto acima, podemos afirmar que o grupo social analisado reconhece a importância do CEAF, enquanto espaço de educação profissional, a partir das formações que são oferecidas para os integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Durante a análise da TALP, identificamos afirmações que nos permitem vislumbrar a visão positiva de grande parte dos professores sobre essa Escola de Governo, como é possível observar nos fragmentos a seguir, extraídos das justificativas apresentadas por alguns dos docentes:

Como dizia Chico Science, “porque eu me organizando posso desorganizar”. É fundamental que o integrante do MP tenha aberta as janelas da alma pela luz do conhecimento, para que possa refletir sobre seu fazer profissional, de forma a reordenar e refazer práticas que sejam antiquadas ou inapropriadas para o fim a que se destina, conforme o direito a que se busca defender. (formulário 1)

É fundamental termos os integrantes do Ministério Público devidamente capacitados, pois é importante que os serviços sejam prestados com qualidade, para que a atividade finalística do MP se cumpra: garantir os direitos do cidadão” (formulário 3).

Nota-se, durante a análise, que entre as 4 (quatro) palavras mais utilizadas nas evocações desta dimensão, se incluem os termos *necessário*, que foi utilizado 10 vezes, e *fundamental*, utilizado 7 vezes. Isso chamou atenção, pois reforça a importância dada pelos docentes sobre a responsabilidade dessa Escola Institucional, que recai sobre um dos meios para garantir a qualidade da atuação do Ministério Público, no cumprimento de suas funções constitucionalmente definidas. Isso fica claro nas afirmações abaixo, apontadas em justificativas para a escolha da hierarquização das palavras:

A hierarquia colocada se deu em virtude do CEAF oferecer formações continuadas, que são necessárias à ação institucional e abrangem todas as comarcas do RN. (formulário 7).

Um dos objetivos fundamentais do Ministério Público é a garantia da qualidade dos serviços que presta. Para tanto, a qualificação é fundamental. (formulário 10).

É interessante o reforço à importância do papel do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, sendo, aos professores que compõem seu corpo docente, delegada a responsabilidade de contribuir diretamente, por meio da educação profissional ora oferecida, para a melhoria da

qualidade dos serviços prestados pela Instituição ao cidadão norterriograndense. Tal responsabilidade está transcrita no artigo 1º da Resolução nº 080/2020 – PGJ/RN (Regimento Interno do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional), já citado neste estudo e que abaixo relembramos:

Art. 1º O Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (Ceaf) é órgão auxiliar do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN) destinado a realizar cursos, seminários, congressos, simpósios, pesquisas, encontros, estudos e publicações, visando ao aprimoramento profissional e cultural dos membros, servidores e auxiliares da Instituição, bem como a melhor execução de seus serviços e racionalização de seus recursos, atuando como Escola Institucional. (MPRN, 2020).

Conforme mencionado no artigo em análise, está imbuído ao Ceaf a importante responsabilidade de garantir o aprimoramento profissional dos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, que venha a resultar na melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Instituição à sociedade. Isso fica evidente nas várias justificativas trazidas pelos participantes da pesquisa ao hierarquizar suas evocações na TALP.

O reconhecimento de tamanha responsabilidade pelos participantes da pesquisa demonstra a acurada capacidade de reflexão dos docentes do Ceaf/MPRN, demonstrando que estão sempre dispostos a fazer uma análise de sua prática e do peso que carregam nas suas ações pedagógicas, facilitando as possibilidades de identificação do que pode ser aperfeiçoado para que ele melhor cumpra seu papel de formador. Neste sentido, Martins e Tavares afirmam que (2015, p. 20):

O pensar sobre a prática docente deveria ser um exercício constante no dia a dia do professor. Cabe-lhe o refletir quanto às estratégias e métodos de ensino que serão utilizados no cotidiano escolar sem perder de vista o objetivo central que é a aprendizagem.

Portanto, fica claro na análise dos termos evocados nessa dimensão valorativa que os docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional compreendem a importância da Instituição e por consequência a responsabilidade que possui em fornecer aos integrantes do Ministério Público uma educação profissional, que favoreça o pleno cumprimento de suas atribuições constitucionais à sociedade potiguar. Na seção a seguir, apresentaremos as inferências às quais foi possível chegar, a partir da análise dos termos que compõem a categoria dos elementos formativos.

### 7.1.2 Dimensão Formativa

Na categoria em análise, foram integrados os termos que possuem relação com o processo formativo dos alunos da Escola Institucional do MPRN, a partir da compreensão de que a experiência vivida nas formações oferecidas pelo Ceaf pode proporcionar importantes saberes para sua formação profissional integral. Com tal justificativa, explicita-se a escolha do nome “formativa” para designar esta dimensão.

Conforme observado na tabela 3, os termos evocados por mais vezes são *Formação*, *Aperfeiçoamento* e *Continuada*, palavras em que sua carga semântica direciona para construção da identidade do Ceaf como espaço de educação profissional e de suas formações, bem como o que elas precisam conter para que se desenvolva nos estudantes a capacidade necessária para o melhor desempenho de suas atividades funcionais. Isso, a partir de um exercício inferencial, permite afirmar que o grupo analisado reconhece a importância do Ceaf, enquanto órgão de educação profissional e de seus cursos voltados para construção do conhecimento profissional do aluno, como se evidencia em algumas justificativas:

Os cursos de qualificação profissional oferecidos pelo CEAF são muito bem feitos e ajudam na melhoria do trabalho oferecido pelo Ministério Público. (formulário 7).

A instituição é o objetivo maior e razão de buscar aperfeiçoamento profissional. (formulário 5).

A formação profissional dos servidores, promotores e procuradores é fundamental para melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Ministério Público. (formulário 4).

Durante a análise dos dados, percebeu-se, como nas afirmações acima, que alguns dos termos evocados expressavam um entendimento, pelos professores participantes, que os cursos de qualificação profissional ofertados pelo CEAF são ações pedagógicas que fomentam o desenvolvimento de importantes habilidades para os alunos, tanto para seu desempenho enquanto servidores, quanto para sua formação global enquanto trabalhadores e cidadãos.

Os docentes também dão enfoque às ferramentas múltiplas de veiculação das formações profissionais, garantindo o amplo e democrático acesso, pelos integrantes do MPRN, ao conhecimento que é ofertado pelo Ceaf. As justificativas abaixo demonstram isso:

O CEAF desenvolve muitos cursos de formação profissional em EaD e isso é bem inovador. Temos acesso a formações de qualidade em qualquer lugar e todos os dias que quisermos! (formulário 11).

São formações profissionais bem produzidas, com ótimo desenho instrucional. São excelentes e por isso priorizei o ser “bem elaborado”. (formulário 6).

Os cursos são muito bons. Possuem vídeos e conteúdos de excelente qualidade. Além disso, o CEAF é rápido e eficiente na sua disponibilização. (formulário 12).

Percebe-se que as concepções reveladas pelas palavras escolhidas pelos docentes trazem dois pontos fundamentais à tona: a importância das formações profissionais oferecidas e seus métodos de veiculação, especialmente pela democratização trazida ao acesso por meio da Educação a Distância – EaD. As afirmações reforçam a visão positiva que os docentes têm sobre o trabalho desenvolvido pelo Ceaf/MPRN, inclusive quanto ao cumprimento das diretrizes, procedimentos e formatos das ações educacionais promovidos pela Instituição, definidos pela Resolução nº 139/2018 – PGJ/RN. No parágrafo único do art. 1º, desse marco normativo, afirma-se que

consideram-se ações educacionais, para efeito do disposto nesta Resolução, todas as atividades, individuais ou coletivas, destinadas à formação e ao aperfeiçoamento de membros, servidores e estagiários do Ministério Público, com vistas à socialização, exteriorização, combinação e interiorização de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados indispensáveis para o adequado exercício funcional.

Portanto, as formações profissionais oferecidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional são ações educacionais, voltadas para o desenvolvimento da educação para o trabalho de membros, servidores e estagiários do Ministério Público, desenvolvendo habilidades indispensáveis para o adequado exercício funcional. E os docentes participantes desta pesquisa, claramente, reconhecem e valorizam esse papel.

O exercício inferencial realizado por meio da análise categorial permitiu uma compreensão ampliada das concepções expostas pelos participantes deste estudo, viabilizando o encontro de respostas para algumas perguntas feitas acerca dos fatores que determinaram o conteúdo das respostas. Com isso, buscamos relacionar as características semânticas da mensagem a fatores extralinguísticos, que possibilitassem compreender o que havia por trás das evocações feitas pelos docentes da Escola Institucional do MPRN.

A análise de conteúdo permitiu que, por meio das inferências realizadas, adentrássemos no universo representacional do grupo social em estudo, aplicando-se, com isso, os pressupostos da teoria das representações sociais, levando-se em consideração que a linguagem, as opiniões e ideias encontradas nas mensagens emitidas poderiam ter significados relativos às representações dos docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (MOSCIVICI, 2012). Neste sentido, o procedimento de inferência foi o meio oportuno pelo qual se tornou possível interpretar o conteúdo explícito e implícito dos dados captados pela TALP.

## 7.2 TALP, ESPIRAL DE SENTIDOS E ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS

Na presente seção, explicitaremos o conteúdo das representações sociais do grupo pesquisado acerca das formações ofertadas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. Para que isso fosse possível, utilizamos a Espiral de Sentidos, como meio de demonstrar o sistema de representações sociais. Para efetuar a criação da Espiral, foi necessária a organização dos dados coletados pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), ordenando um procedimento semelhante ao que foi feito para configuração das categorias apresentadas na seção anterior.

Inicialmente, entre todos os 45 termos evocados pelos participantes, foram retiradas as repetições e restaram 17 diferentes. Partindo disso, por intermédio da aproximação semântica, chegou-se a um conjunto de 17 palavras que serviram de base para o estudo categorial das justificativas da TALP, bem como para a construção da Espiral de Sentidos.

Em seguida, como segundo passo, após agrupar-se semanticamente, foi realizado o tratamento das frequências e ordens em que as palavras foram evocadas na TALP. De acordo com a orientação fornecida no formulário, os participantes foram convidados a numerar os termos escolhidos, ordenando-os de acordo com a importância atribuída a cada um deles. A partir dessas informações, as palavras foram organizadas conforme a posição e a frequência que foram mencionadas.

É oportuno mencionar que, nesse momento da análise, as palavras que foram excluídas por meio da aproximação semântica foram substituídas por aquelas que as representam por serem as mais citadas. Com isso, é viável realizar o tratamento quantitativo dos dados de forma segura, sem comprometer as informações necessárias para a sistematização dos elementos da Espiral de Sentidos.

A seguir, os termos foram organizados de acordo com o critério do Índice Relativo (IR) das evocações, em que o princípio se alicerça no fato de que os participantes da TALP definem um valor diferente para cada palavra evocada, através da hierarquização em que estas são submetidas. Conforme esse entendimento, os termos que foram evocados na primeira posição têm uma importância maior do que os que ocupam a segunda e terceira posições. Essa forma de entendimento orienta o cálculo do Índice Relativo de cada evocação e, conseqüentemente, determina a definição de cada um dos intervalos que representam os elementos constitutivos da Espiral de Sentidos (núcleo central, elementos intermediários I e II, sistema periférico).

De acordo com o que foi exposto no capítulo metodológico deste estudo, para definição do Índice Relativo realiza-se um cálculo atribuindo um peso diferente para cada posição em que as palavras aparecem na TALP: 9 pontos para a 1ª posição, 3 pontos para a 2ª posição e 1 ponto para a 3ª posição. Para que seja definido o Índice Relativo de cada termo, segue-se a equação a seguir:  $IR = (1^a \text{ evocação} \times 9) + (2^a \text{ evocação} \times 3 + 3^a \text{ evocação} \times 1)$ .

Em seguida, organizamos as evocações em ordem decrescente de Índice Relativo. Com isso, foi possível formular a lista dos termos que foram evocados com maior ou menor frequência. Como última etapa desta análise, delimitaram-se os intervalos que correspondem aos elementos categóricos que compõem a Espiral de Sentidos. Para que isso fosse possível, obtivemos como referência o maior índice encontrado e calculamos os intervalos, a partir das seguintes equações, seguindo Freire (2019, p. 108):

- a) Núcleo Central:  $[(IR \times \frac{3}{4}) + 1]$  a  $(IR \times \frac{4}{4})$ ;
- b) Intermediário I:  $[(IR \times \frac{2}{4}) + 4]$  a  $(IR \times \frac{3}{4})$ ;
- c) Intermediário II:  $[(IR \times \frac{2}{4}) + 1]$  a  $(IR \times \frac{2}{4})$ ;
- d) Elementos Periféricos: até  $(IR \times \frac{1}{4})$ .

Isso quer dizer que, para ordenar cada um dos intervalos, é necessário ter como ponto de partida o maior índice relativo das evocações. Com isso, em ordem decrescente, é considerada cada quarta parte desse número, como sendo o intervalo em que estão entendidos os quatro elementos que formam a Espiral de Sentidos: o núcleo central, os elementos intermediários I, elementos intermediários II e o sistema periférico, respectivamente. Conforme esta pesquisa, obtivemos os seguintes valores para os termos que foram evocados:

- a) Núcleo Central: índice relativo entre 32,25 e 45;

- b) Intermediário I: índice relativo entre 17,5 e 32;
- c) Intermediário II: índice relativo entre 8,5 e 16,5;
- d) Elementos periféricos: índice relativo até 16,5.

Importa frisar que, nessa etapa analítica, consideraram-se apenas as palavras que tivemos ao menos duas evocações, com o fito de delimitar a informações, visando que ela se tornasse mais compreensível e manejável. É evidente que todos os termos utilizados como respostas carregam importância e são deveras valiosos para o entendimento do objeto de estudo. Todavia, esse procedimento de delimitação do corpus da pesquisa viabilizou um importante aprofundamento nos elementos mais citados e, com isso, mais representativos para os participantes. A tabela abaixo expõe a distribuição das evocações pelo índice relativo em ordem decrescente:

Tabela 3 - Organização dos termos evocados na TALP por índice relativo

<b>NÚCLEO CENTRAL</b>				
<b>TERMO</b>	<b>1ª posição</b>	<b>2ª posição</b>	<b>3ª posição</b>	<b>IR</b>
Necessário	6	3	2	45
<b>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II</b>				
<b>TERMO</b>	<b>1ª posição</b>	<b>2ª posição</b>	<b>3ª posição</b>	<b>IR</b>
Fundamental	3	3	1	14
Importante	3	2	1	13
Motivador	2	1	1	11
Qualidade	1	2	1	9
<b>SISTEMA PERIFÉRICO</b>				
<b>TERMO</b>	<b>1ª posição</b>	<b>2ª posição</b>	<b>3ª posição</b>	<b>IR</b>
Eficiente	2	1		8
Útil	1	2	0	6
Bem elaborada	1	1	0	3
Abrangente	1	1		2
Correta	1		1	2
Interessante	1		1	2

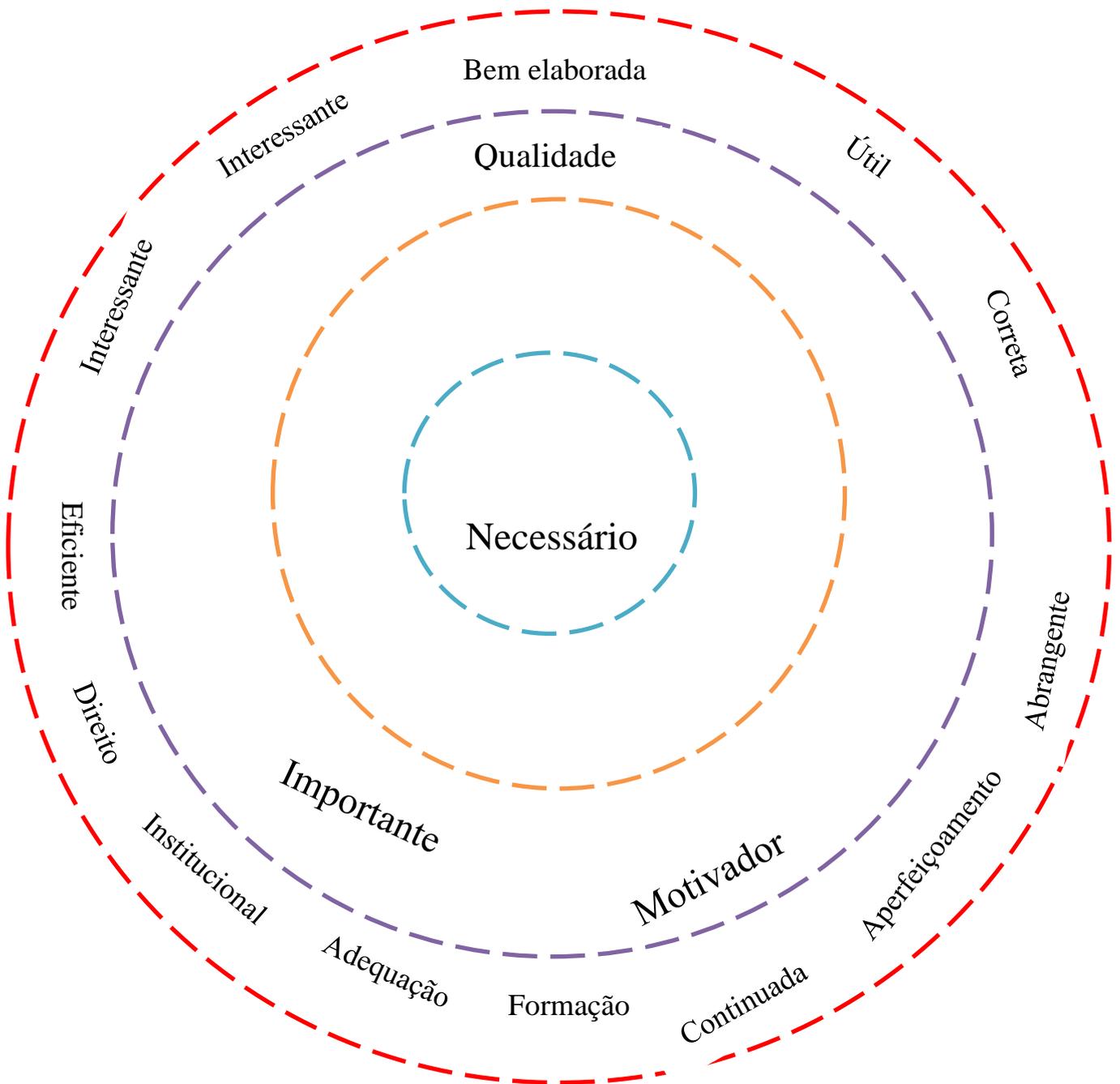
Formação		1	1	2
Adequação		1		1
Continuada		1	1	1
Aperfeiçoamento		1	1	1
Institucional			1	1
Direito			1	1

Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme a Teoria do Núcleo Central, toda representação social é organizada em torno de um sistema central e um periférico, em que cada um desempenha funções específicas e interagem entre si de uma maneira dinâmica. Portanto, tal teoria se constitui de alta importância para que se descreva como as representações se organizam, independente de qual seja o objeto de estudo.

Como já enunciado no capítulo voltado ao percurso metodológico da pesquisa, foi feita a opção por apresentar os elementos estruturantes das representações sociais, utilizando-se como meio gráfico a chamada Espiral de Sentidos. Consiste num esquema que nos possibilita demonstrar de forma mais clara e didática a correlação entre os sistemas central e periférico, permitindo a visualização de tais elementos com mais clareza, levando em conta que estão sistematizados em níveis, ficando claro o distanciamento ou a aproximação deles, quanto ao sistema central. A figura a seguir expõe a espiral elaborada a partir dos elementos que foram identificados no estudo das evocações.

Figura 2 - Representação social acerca do Ceaf/MPRN na Espiral de sentidos



Fonte: Autoria própria (2022).

Está na primeira esfera o Núcleo Central, que consiste no sistema central da representação, em que fica definida a homogeneidade de um grupo social. Este possui raízes naquilo que é histórico e ideológico, o que determina as normas de convívio social e os valores compartilhados pelos membros do grupo, assumindo o papel de dar estabilidade à relação construída por ele. A característica principal desse elemento consiste em sua durabilidade, ou

seja, o núcleo central de uma representação demora muito tempo para sofrer qualquer modificação, sendo necessário que haja alterações consideráveis no contexto histórico-social em que o grupo faz parte.

De acordo com Sá (1996), o Núcleo Central incorpora como principais características a memória coletiva dos integrantes do grupo social analisado, transparecendo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; constitui-se como base consensual, comum, partilhada pelo coletivo das representações, dando homogeneidade ao grupo social; possui estabilidade, coerência, resistência a mudanças, dando segurança de continuidade e permanência da representação social; é pouco sensível ao contexto social e material imediato em que a representação é manifestada.

Portanto, compreendemos que é o Núcleo Central que produz o sentido essencial de uma representação social, e é a partir dele que se origina a organização dos outros elementos constituintes. Com isso, pode-se afirmar que é no Núcleo Central que encontramos os significados principais da representação e que ele dirime sobre a forma como os outros elementos se estruturam.

Como constatamos na figura em tela, a evocação que representa o núcleo central das representações sociais do corpo docente do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Social do MPRN é *Necessário*. Logo após a etapa quantitativa desse momento da análise, em que se pôde determinar os intervalos que representam os elementos representacionais, foi possível verificar que o termo *Importante* foi não apenas o mais evocado pelos participantes, mas também aquele que ocupou mais vezes a primeira posição das palavras na hierarquização feita por eles. O Índice Relativo das Evocações (IR) desse termo é de 45, o mais alto entre todas as palavras definidas após a etapa de aproximação semântica já descrita preliminarmente.

Como já foi abordado na análise categorial das justificativas, o termo *Necessário* foi o mais usado pelos participantes para caracterizar as formações profissionais desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, sendo utilizado por praticamente todos eles para caracterizá-lo, expondo o julgamento de valor que eles colocaram quanto essa prática pedagógica.

Conjuntamente com os dados quantitativos, as falas dos participantes servem de embasamento para ratificar a função necessária atribuída às formações oferecidas pelo Ceaf, pelos sujeitos do grupo social pesquisado. Por diversas vezes, os participantes destacaram essa característica em seus relatos:

O Ceaf é extremamente necessário para o desenvolvimento da formação continuada dos servidores. (Formulário 06).

A Educação a Distância oferecida pelo Ceaf é muito necessária para garantir o acesso democrático dos integrantes do MPRN de qualquer região do Estado a formações ofertadas pela Instituição. (Formulário 13).

Com isso, podemos ter convicção de que os dados que foram coletados revelam uma representação em que o núcleo central se encontra bem consolidado, indicando uma concepção muito compartilhada pelo grupo social em questão. Obviamente, vários fatores contribuíram para que esse cenário fosse estruturado, tais como a obrigatoriedade de participação dos integrantes do MPRN em cursos ofertados pelo Ceaf, para fins de sua progressão funcional (Resolução nº 086/2019 – PGL/MPRN); a participação prévia dos docentes no desenvolvimento das formações profissionais ofertadas (cerca de 70% deles colocaram ter participado desde a estruturação do conteúdo, até a avaliação de impacto de pelo menos um curso); e o conhecimento, por parte desses educadores, do conteúdo de documentos institucionais que versam sobre o Ceaf (8 dos 15 participantes mencionaram as ferramentas de Educação a Distância, utilizadas pelo Centro de Estudos).

Todos os dados acima foram apontados no questionário e analisados no capítulo anterior. O compartilhamento do sentido expresso pelo núcleo central pelos docentes pesquisados expõe uma coesão do grupo quanto à representação do objeto analisado: as formações profissionais oferecidas pelo Ceaf/MPRN. Conforme Abric (1998, p. 34), esse é um indício da homogeneidade do grupo social:

[...] a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados.

Todavia, não podemos afirmar que a importância atribuída pelos participantes da pesquisa ao Ceaf reflete diretamente na prática docente. Isso quer dizer que o conteúdo da mensagem estudada indica um juízo de valor que direciona para uma valorização das formações oferecidas pelo Ceaf, enquanto prática pedagógica qualificada, capaz de proporcionar uma evolução quantitativa no desempenho das atividades funcionais pelos servidores do MPRN, mas não há elementos suficientes para verificar se esses mesmos educadores, quando atuam no desenvolvimento dos cursos pela Escola do Ministério Público, conferem a ele as características necessárias para sua efetividade.

A atuação do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional está alicerçada no artigo 85, da Lei Complementar Estadual nº 141/1996 (Lei Orgânica Estadual do Ministério Público do Rio Grande do Norte) e visa garantir a formação básica e continuada, voltada para o aperfeiçoamento funcional dos membros e servidores da Instituição. No capítulo 3, etapa em que fizemos uma ampla apresentação sobre a Escola Institucional do MPRN, já foram delongadas algumas exposições voltadas ao entendimento da necessidade das formações pelo CEAF/MPRN, com o fito de garantir a melhoria dos serviços prestados por membros e servidores do Ministério Público à sociedade norte riograndense.

Diante desse contexto, o núcleo central das representações sociais, construídas pelos participantes desta pesquisa, dialoga bem com as colocações de Aires (2020), ao afirmar sobre o necessário papel institucional desse tipo de escola no âmbito governamental, conforme afirma:

Escolas de governo têm a responsabilidade de estimular, permanentemente, a disseminação do conhecimento em gestão pública, bem como o desenvolvimento de competências profissionais dos que compõem o Estado [...]. Esse tipo de instituição tem sua origem marcada pelo propósito de formar as futuras elites burocráticas da administração pública [...].

Ao abordar especificamente sobre o papel institucional das Escolas do Ministério Público, Goulart (2014) coloca que

o CEAF, assim como definido na Lei Orgânica Nacional do Ministério Público e nas Leis Orgânicas Estaduais, enquadra-se na modalidade Escola Institucional. Entende-se por Escola Institucional o estabelecimento de ensino, incluído na estrutura das instituições públicas, destinado precipuamente à formação e capacitação de agentes públicos, bem como à elaboração de projetos de organização institucional e de políticas públicas.

Ao tratar das práticas pedagógicas que são consignadas ao CEAF, Goulart (2014) coloca que essas Instituições devem ter como função precípua a produção e a difusão do conhecimento de interesse do Ministério Público, mediante o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por causa do cumprimento dessa função e o desenvolvimento de atividades nessas três áreas, é caracterizada como escola pública de natureza institucional, estando enquadrada no sistema nacional de ensino, na modalidade Educação Profissional (LDBEN, art. 39, *caput*).

Portanto, podemos concluir, com as afirmações acima, que o núcleo central das representações sociais formadas pelo grupo analisado está muito bem definido, consolidado e hegemônico, e que ele encontra alicerce na importância atribuída por diversos pesquisadores a sua necessária função como escola de educação profissional. Evidencia-se, portanto, que para os docentes do CEAF/MPRN, as formações oferecidas são práticas formativas importantes e contribuem para o aperfeiçoamento funcional de membros e servidores do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Seguindo com a análise do sistema periférico das representações sociais, conforme tabela 6, é visto que, após a identificação dos intervalos dos índices relativos, houve a formação de apenas três dos elementos que constituem as representações sociais, conforme a Teoria do Núcleo Central (TNC), tendo em vista que não ocorreu evocação com índice relativo entre 17,5 a 32. Esse intervalo constitui a primeira periferia do núcleo central, onde ficam as evocações mais próximas a ele e que sofrem mais influência dele. A inexistência desses elementos demonstra um distanciamento maior entre o sistema central e o sistema periférico, significando que o núcleo central está muito cristalizado nas representações sociais, estruturadas pelos participantes da pesquisa, permitindo que afirmemos que há pouca possibilidade de mudança ou de alteração completa dessa representação.

Na terceira esfera da Espiral de Sentidos (figura 2), constam as evocações em que os índices relativos vão de 8,5 a 16,5 e consistem nos Elementos Intermediários II, ou seja, representam os termos um pouco menos utilizados e são evocações relativamente mais distantes do núcleo central, ficando mais próximas do sistema periférico. Pelo que se vê na tabela 6, vemos como Elementos Intermediários II os termos *Importante*, *Motivador* e *Qualidade*.

Sobre a evocação do termo *Importante*, alguns dos participantes falaram sobre a importância do Ceaf em suas justificativas de hierarquia das evocações, conforme abaixo:

Acredito que o Ceaf tem um importante papel de garantir a formação continuada dos servidores do Ministério Público, tudo voltado à primazia de sua atuação institucional. (Formulário 04).

As formações oferecidas pelo Ceaf são extremamente importantes para viabilizar o crescimento da Instituição e o cumprimento de seu papel constitucional de garantir a prevalência dos direitos sociais do cidadão. (Formulário 11).

Isso vai ao encontro ao que diversos pesquisadores colocam sobre a importância do Ceaf/MPRN, na condição de Escola Institucional de Governo, tem na busca incessante da

melhoria dos serviços praticados pela Administração Pública. Sobre isso, trazemos à baila as afirmações de Fulano (2011, p. 78), ao afirmar que,

a escola de governo é um fenômeno contemporâneo e sua origem está entrelaçada a importantes transformações ocorridas na relação Estado/sociedade. Buscou-se, com sua criação, produzir agentes e gestores públicos mais capacitados, a fim de aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados à população, meta almejada e amplamente difundida pelas reformas estatais em todo o mundo.

A falta de qualificação dos servidores, inclusive no âmbito do Ministério Público, sempre foi apontada como um fator que entrava o processo de mudança da administração pública. A tentativa de reconfiguração do Estado também implicaria a preparação de um quadro de pessoal bem formado, com capacidade de empreender as diretrizes implantadas. É nessa conjuntura que as escolas de governo ganham importância no cenário governamental. Garcia (2008) chama a atenção para a dupla tarefa a que se propõem as Escolas Institucionais de Governo, como o caso do Ceaf/MPRN:

Por um lado, ela responde à preocupação com o desempenho eficaz da máquina, contrapondo-se à excessiva descontinuidade administrativa com as mudanças de governo. E, por outro lado, ela busca diminuir a séria cultura patrimonialista, fisiológica, de administrar o Estado segundo as circunstâncias dos governos do momento, preservando-o de interferências clientelistas e de práticas nepotistas (GARCIA, 2008, p. 11).

O segundo termo que está registrado nos elementos intermediários II é *Motivador* que, da mesma forma que *Importante*, também expõe um julgamento de valor expresso pelos participantes da pesquisa. Pela análise das justificativas apresentadas pelos participantes que utilizaram esta palavra em suas evocações, eles adjetivam os cursos de formação oferecidos pelo Ceaf como motivadores dos servidores no desempenho de suas atribuições diárias, como se pode ver nos trechos a seguir:

Os participantes dos cursos ofertados pelo Ceaf relatam se sentirem muito motivados em aplicar os conhecimentos adquiridos em sua rotina de trabalho. (Formulário 13).

É motivador ver como os servidores participam ativamente dos cursos oferecidos pelo Ceaf, principalmente os que são desenvolvidos na Plataforma EaD, pois interagem muito e mostram que se aprofundam nos conteúdos pesquisados! (Formulário 6).

O fato de os cursos de formação ofertados pelo Ceaf/MPRN terem um papel motivador é fundamental, pois faz com que a educação profissional ofertada por essa Escola Institucional contribua diretamente na melhoria das rotinas de trabalho do Ministério Público. Chama especial atenção o fato de que muitos dos participantes correlacionam a motivação em participar dos cursos com as ferramentas trazidas pelo uso da Educação a Distância (EaD). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de fato, propiciam uma intensa interatividade, que contribui proficuamente para o aspecto motivacional dos cursos. Sobre isso, Fulano (2010, p. 60), argumenta que:

[...] A chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passaram a ser grandes aliadas na inovação de metodologias e práticas no processo de ensino-aprendizagem dos servidores públicos. Finalmente, a internet possibilitou a construção de ambientes virtuais de aprendizagem que proporciona momentos de construção coletiva do conhecimento por meio de atividades interativas.

A Educação a Distância (EaD) propicia uma múltipla variedade de oportunidades de capacitação, tanto com metodologias autoinstrucionais, quanto por meio do desenvolvimento de cursos online mediados por especialistas. Tal modalidade permite atender a uma grande demanda de capacitações, especialmente em áreas que normalmente não são atendidas, promovendo uma redução das desigualdades regionais e mantendo altos níveis de qualidade dos conteúdos curriculares. Tal aspecto motivador coaduna com a terceira evocação constante nos elementos intermediários II, que é a *Qualidade*. Sobre a justificativa do uso desta, alguns dos participantes argumentaram que:

Os cursos em EaD promovidos pelo CEAF são de ótima qualidade, com conteúdo interativo, dinâmico e que permite consulta imediata a outras referências da área que estamos estudando. (Formulário 4)

Nos cursos de formação continuada que realizamos no AVA, temos uma maior interatividade dos alunos, o que facilita avaliarmos de acordo com a qualidade da participação, para muito além das avaliações convencionais. (Formulário 7)

Essas opiniões apontam para a qualidade dos cursos oferecidos pela Plataforma EaD da Escola do Ministério Público. A tecnologia utilizada pelo Ceaf/MPRN é o Moodle, um software livre, de código aberto, sob Licença Pública Geral. É um sistema seguro que objetiva o gerenciamento da aprendizagem, permitindo a criação de cursos que podem ser acessados de qualquer lugar, a qualquer hora, com uso de desktop ou de dispositivos móveis.

Criado sob uma abordagem socioconstrutivista, a Plataforma permite que os usuários criem, sozinhos ou de forma colaborativa, de maneira síncrona, em tempo real, ou assíncrona, em tempos diferentes, e compartilhem conteúdos, utilizando várias das possibilidades disponíveis, como fóruns, wikis, glossários, mensagens, etc. Isso contribui muito para que os cursos desenvolvidos pelo Ceaf/MRPN alcancem boa qualidade, com alta interatividade.

Seguindo com a análise das evocações que constam na tabela 6, observamos que, entre os elementos periféricos, citados por todos os participantes, em diferentes momentos, níveis hierárquicos da TALP e evocações, conforme a representação social dos sujeitos pesquisados, aparecem os seguintes termos: *Eficiente, Útil, Bem elaborada, Abrangente, Correta, Interessante, Formação, Adequação, Continuada, Aperfeiçoamento, Institucional e Direito.*

Nesta pesquisa, os elementos periféricos são aqueles compartilhados com menor frequência pelos participantes e, por isso, estão mais distantes do núcleo central. Todavia, isso não quer dizer que eles não possuam importância ou que devam ser ignorados. Pelo contrário. Estes foram termos que, individualmente, foram citados por todos os participantes da pesquisa e que seu conjunto releva as diferentes qualidades mencionadas pelo corpo docente sobre a ação formativa do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional.

Portanto, a dinâmica da representação social desse grupo faz compreender que, para ele, a formação profissional ofertada pelo Ceaf é eficiente, útil, essencial, bem elaborada, abrangente, correta, interessante, adequada, continuada, que aperfeiçoa institucionalmente e tem seu conteúdo, direta ou indiretamente, balizado no direito, matéria-base de atuação funcional do Ministério Público. Essa afirmação se consolida pelas justificativas apresentadas pelos participantes ao citarem cada uma das evocações em tela, conforme esmiuçaremos a seguir.

Podemos compreender que as evocações direcionam a dois aspectos relacionados ao Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional e as suas formações profissionais: sua contribuição para a formação profissional do membro e servidor do MPRN (útil, essencial, interessante, aperfeiçoamento) e sua importância institucional e qualidade (bem elaborado, abrangente, correta, continuada, institucional). As justificativas abaixo podem respaldar tal interpretação:

O Ceaf é uma instituição útil para os integrantes do Ministério Público, pois seus cursos trazem ferramentas para execução das atividades funcionais, sejam elas nas áreas fim ou meio. (Formulário 04).

As formações continuadas ofertadas pelo Ceaf são cada vez mais abrangentes, pois atendem, por meio da Educação a Distância, todas as Comarcas do RN. (Formulário 10).

Todos os cursos oferecidos pelo Ceaf são bem elaborados. Notamos isso pela profundidade de cada tema e pela aplicação prática que é feita, por meio de exemplos e estudos de caso. (Formulário 12).

Por meio desses relatos, podemos notar que as formações profissionais ofertadas pelo Ceaf contribuem para melhoria contínua e progressiva da atuação funcional do Ministério Público Estadual, por meio do desenvolvimento de habilidades profissionais necessárias à rotina de trabalho dos membros e servidores. Além disso, percebe-se que, em muitas das justificativas apresentadas pelos participantes aos elementos evocados, a Educação a Distância é presente como um meio inclusivo, mantendo a qualidade das formações e possibilitando um acesso democrático por integrantes do MPRN, lotados em quaisquer comarcas do Estado. Tudo isso faz cumprir as definições dadas por Goulart (2014) ao Ceaf, onde afirma que,

O CEAF define-se a partir da sua função (a produção e a difusão do conhecimento de interesse do Ministério Público) e do seu objetivo (melhoria do desempenho do Ministério Público). Suas atividades primárias (típicas, essenciais) desenvolvem-se no sentido da concretização dessa função e desse objetivo. Se, por um lado, as atividades primárias caracterizam o CEAF como escola, ou seja, como centro de ensino, pesquisa e extensão; por outro, a função e o objetivo a que se destina o qualificam como Escola Institucional. (GOULART, 2014, p. 11).

Portanto, os elementos periféricos apresentados na Espiral de Sentidos extraídos desta pesquisa demonstram que as formações desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional o qualificam como casa de Educação Profissional, pois, na condição de Escola Institucional, se diferencia das unidades organizacionais comuns de capacitação de pessoal e das universidades. Conforme afirma Goulart (2014, p. 13), os cursos desenvolvidos pelo Ceaf devem ser direcionados a:

[...] formar e capacitar os agentes políticos e administrativos para que se postem à altura do cumprimento da missão institucional. Isso implica:

- a) Qualificação em termos técnicos e ético-políticos (formação profissionalizante e humanista);
- b) Desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e projetual.

Essas são as condições colocadas para:

- a) A melhoria do desempenho dos agentes políticos e administrativos e dos serviços;
- b) Ganhos de efetividade na atividade-fim.

Além disso, reforça-se que o Ceaf ocupa um espaço estratégico de difusão e produção do conhecimento, em educação profissional para os integrantes do Ministério Público, possibilitando o acesso ao universo de potencialidades dos alunos/servidores, bem como a ampliação do conteúdo disponibilizado, possuindo caráter inter e transdisciplinar.

O estudo dos elementos categóricos que constituem as representações sociais e a forma como estão estruturadas permitiu uma melhor compreensão de como os docentes do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF/MPRN) concebem essa instituição e suas formações, na condição de espaço que oferta Educação Profissional. Sobre isso, ficou evidente a importância atribuída a essa Escola Institucional e suas contribuições para o aperfeiçoamento funcional de membros e servidores do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Portanto, neste trabalho incorporou-se como objetivo principal compreender a representação social do grupo investigado acerca das formações ofertadas pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPRN. Sobre isso, é possível confirmar que os dados analisados foram suficientes para o alcance dessa meta. Essa análise poderia também fornecer subsídios para problematizar as práticas pedagógicas utilizadas por esses docentes para desenvolver os cursos de formação profissional ofertados pela Instituição, levando-se em conta que as representações sociais orientam as tomadas de decisões dos sujeitos, conforme ressalta Jodelet (2001), apesar de esse não ser um dos objetivos pelos quais a pesquisa foi executada. Tal continuidade pode vir ser realizada no futuro, em breve, como uma possibilidade de aprofundamento deste estudo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado se dedicou a compreender a cultura institucional do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte como espaço de educação profissional, sob o olhar das representações sociais produzidas pelos docentes que compõem o Órgão.

Quando analisado o lastro teórico que fundamenta a educação profissional, observou-se como pertinente a perspectiva de campo epistêmico a partir de relações complexas que tributa para o desenvolvimento humano, para além do desenvolvimento de habilidades técnicas e de competências voltadas a suprir a demanda do mundo de trabalho a partir da valorização do pensamento crítico e do trabalho como um princípio educativo (SAVIANI, 2007).

Durante a contextualização sobre os aspectos teóricos e normativos relacionados às Escolas de Governo, compreendeu-se que estas se consolidaram no contexto contemporâneo como instituições públicas constituídas com o fito de promover a formação, o aperfeiçoamento e a profissionalização de agentes públicos, visando o fortalecimento e a ampliação da capacidade executiva do poder público, principalmente com relação à execução, à avaliação e à efetivação de políticas públicas.

Ao analisar-se detidamente a seara teórico-normativa aplicada às Escolas do Ministério Público, vimos que foram criadas por meio da Lei Federal nº 8.625/1993 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público), como órgão com status de Escola Institucional, voltada à promoção da formação profissional dos integrantes desta Instituição, por meio de cursos de formação, aperfeiçoamento funcional e qualificação profissional.

Quando se afunilaram os estudos para o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, notou-se que este foi criado pelo art. 85 da Lei Complementar Estadual nº 141/1996 (Lei Orgânica do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte), como órgão atuante na condição de Escola Institucional do MPRN, responsável pela coordenação e execução dos cursos de formação básica e continuada direcionados a Procuradores, Promotores de Justiça e servidores.

Para análise da Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte enquanto espaço de educação profissional, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais como arcabouço teórico-metodológico. Após levantamento bibliográfico, constatou-se que a Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1968) compreende que a realidade social é criada apenas quanto àquilo que é novo ou não familiar; é incorporado aos universos

consensuais, se operando, a partir desse momento, os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perdendo a novidade e tornando-se socialmente reconhecido e real.

Desde o início da pesquisa, havia o pleno interesse de seguir para além dos aspectos normativos e bibliográficos do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional como espaço de educação profissional. Para tanto, a Teoria das Representações Sociais se apresentou como alicerce teórico e metodológico que viabilizou as diretrizes necessárias para entender a representação desse grupo social sobre o objeto de estudo em tela.

Nessa linha, é importante frisar a escolha de dois instrumentos metodológicos adotados neste estudo, contemplando o aspecto plurimetodológico da Teoria das Representações Sociais. Podemos observar que houve uma clara convergência entre os dados que foram coletados pelo questionário e pela Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), possibilitando uma análise ainda mais correta e profunda sobre a representação social do grupo quanto ao objeto pesquisado.

Partindo dos resultados obtidos pela pesquisa vivenciada, concluiu-se que o grupo social representado pelos docentes do CEAF/MPRN compartilha de uma representação bem definida acerca dessa Escola Institucional e de suas formações, pois o núcleo central se encontra bem consolidado e hegemônico, revelando a homogeneidade desse grupo social quanto ao tema abordado.

Conforme a representação social elaborada por este grupo, o CEAF e suas formações são fenômenos necessários. O estudo dos dados captados pela TALP, com a escolha das evocações e das justificativas dos participantes, nos levou a afirmar que os docentes reconhecem a necessidade do CEAF como Instituição responsável pela formação continuada dos integrantes do MPRN e suas formações como fundamentais para o aperfeiçoamento funcional de membros e servidores.

Durante a realização da análise do conteúdo das justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa e sua inferência para escolha dos termos na TALP, definimos duas categorias semânticas, por meio do exercício da Inferência. Tal procedimento viabilizou a apreensão de sentidos a partir de características definidas e fez emergir constatações importantes sobre a relação entre o discurso dos docentes e o contexto em que ele foi enunciado. Essa etapa da pesquisa foi necessária para identificar e compreender as unidades de sentido, em torno das quais gravita a representação social dos docentes, acerca das formações profissionais ofertadas pelo CEAF/MPRN.

As dimensões escolhidas viabilizaram o acesso a importantes conhecimentos que expressaram a opinião dos professores, direcionando as duas diferentes direções, que se complementam. Na dimensão Valorativa, compreendemos os julgamentos de valor que os docentes efetuaram acerca do CEAF, indicando os principais aspectos que foram relacionados a este e seu papel no Ministério Público. Na dimensão Formativa, foram agrupadas as características atribuídas pelos professores no que concerne às contribuições das formações oferecidas por essa Escola Institucional, no aperfeiçoamento funcional de membros e servidores. Isso implica que é comum aos docentes entrevistados e, portanto, a representação social desse grupo confirma a função desta Escola como espaço de educação profissional.

Especificamente quanto à dimensão formativa, o estudo das inferências dos participantes nos fez chegar a evocações tais como: formação, adequação, continuada, aperfeiçoamento, institucional e direito. Tais termos se interligam ao potencial formativo dos profissionais que compõem o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, pois, os cursos por ela executados impactam diretamente na capacidade de trabalho exercida pelos servidores. Por tal resultado, já se pode afirmar que o CEAF é um espaço de educação profissional, especialmente quando visitamos o inciso IV, art. 2º do Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, onde afirma que a educação profissional é:

[...] metodologia diferenciada que, acompanhada dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, possibilita a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. Sem emprego está previsto na educação profissional [...].

Portanto, as evocações emanadas pelos participantes e constatadas pelas inferências feitas por meio da Análise de Conteúdo cumprem os requisitos legais supracitados. Além disso, destacaram-se aspectos importantes do CEAF na visão dos professores, como a importância da Educação a Distância na condição de democratizador do acesso às formações de qualidade, de qualquer comarca do Rio Grande do Norte, permitindo a formação profissional constante de todos os integrantes.

Na construção da Espiral de Sentidos, (SILVA *et al*, 2019), constatou-se que, quando os professores do CEAF utilizam o termo *Necessário* como a principal evocação para representar a Instituição e as suas formações, demonstram que fazem um julgamento de valor destas. Isso fica claro nas justificativas apresentadas para hierarquização das evocações, pois, o fato dessa palavra aparecer por diversas vezes na primeira posição aponta para as vantagens dessa Escola Institucional e de suas práticas para o aperfeiçoamento profissional dos membros e servidores e

a consequente melhoria dos serviços prestados pelo Ministério Público à sociedade. Tudo isso combina fortemente com os documentos institucionais e normativas acerca da Escola do Ministério Público, ratificando a sua importância social e institucional.

A afirmação acima se valida com o que está disposto nos elementos periféricos colocados na Espiral de Sentidos. Todos eles: *eficiente, útil, essencial, bem elaborada, abrangente, correta, interessante, formação, adequação, continuada, aperfeiçoamento, institucional e direito*, explicitam a concepção do corpo docente sobre o Ceaf enquanto casa de educação profissional. Sobre isso, Manfredi (2002, p. 32) exorta que a educação profissional e,

[...] um produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados.

As diferentes identificações dadas pelos professores do CEAF sobre este órgão e suas formações demonstram a complexidade aplicada na oferta de educação profissional para os servidores do Ministério Público do Rio Grande do Norte, dadas as várias mudanças sociais enfrentadas contemporaneamente, em que a atuação funcional, forçosamente, precisa se adaptar.

Concluimos que os resultados deste estudo podem ser úteis para o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, na medida em que desvelam o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional como um espaço de educação profissional, em que suas formações impactam diretamente a melhoria de desempenho da atuação de membros e servidores, no desempenho de suas atribuições rotineiras. Com isso, esperamos que este trabalho possa deixar contribuições para o campo epistêmico da educação profissional e para o MPRN, fomentando discussões sobre o papel e as formações profissionais ofertadas pelo CEAF, para que a instituição busque meios, visando estar cada vez mais próxima da formação para o desenvolvimento humano integral de seus integrantes.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Rio de Janeiro: Cadernos de pesquisa, n. 117, p. 127-149, 2002.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In.: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 155-172, 2001.

BARDIN, Laurince. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, M. S. **As representações sociais da Robótica Educacional para professores do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade do Natal/RN**. Dissertação (Mestrado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. V.3.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm).> Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 8.625/1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8625.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8625.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 dez. 1994. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Divulgadas as novas normas do Promed e do Proep**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id)>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC. Novembro de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 4 de outubro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 1999.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CEB n 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino**

**Médio.** Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. MEC.SETEC. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRILHANTE, Philipe Olímpio. **O professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as representações sociais do saber pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação). Natal: UFRN, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30076>>. Acesso em 12 mar. 2022.

CARDOSO, M.J.P.B. **Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades.** (2010?). Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>> Acesso em: 30 de jun. 2011.

CASTANHO, Sérgio. Formação para o trabalho em quatro séculos de escravismo. In: ALVES, Ana Elizabeth Santos; LIMA, Gilneide de Oliveira Padre; CAVALCANTI JR., Manoel Nunes (Org.). **Interfaces entre história, trabalho e educação.** Campinas: Alínea, 2009.

COLOMBO, Irineu. **Brasil Profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/.../download/texto/me004430](http://www.dominiopublico.gov.br/.../download/texto/me004430)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado.** (2010?). Disponível em: <[http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Encontro3/Curriculo\\_Integrado\\_Davini.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Encontro3/Curriculo_Integrado_Davini.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2011.

ENAP, Escola Nacional de Administração Pública. **ENAP 20 anos: caminhos de uma escola de governo.** Brasília: ENAP, 2006 (Cadernos ENAP – Edição Especial).

FERNANDES, C. C. C. Escolas de governo: conceito, origens, tendências e perspectivas para sua institucionalização no Brasil. In: **Anais do VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública.** Brasília: 2015. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2238/1/027.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FERRAREZI, Elisabete; TOMACHESKI, João A. Mapeamento da oferta de capacitação nas escolas de governo no Brasil: gestão da informação para fortalecimento da gestão pública. **Revista do Serviço Público**, v. 61, n. 3, p. 287-303, 2010.

FIALA, D. A. S.; VERONA, J. A.; BAPTISTA, L. F.; BATISTA, S. S. S. Educação à distância na educação profissional e tecnológica: histórico e perspectivas. In: **Revista Pós CPS/SP.** Campinas, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/769/c027f3486ca7d86695d8f2930af3bd11.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Brasil, v. 26, p. 1087-1113,

2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>  
Acesso em: 30 maio 2011.

GAETANI, Francisco. Capacitação de recursos humanos no serviço público: problemas e impasses. **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, 1998.

GARCIA, Vileni. **Escola de Governo: agente de mudança?**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, UFPB: 2008.

GONÇALVES, Nádia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOULART, Marcelo Pedroso. O Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional na sistemática do Ministério Público contemporâneo. **Revista do Ministério Público do Estado de São Paulo**, v. 7 pp. 47 – 58, 2016.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira de educação Profissional e Tecnológica**, v.2, .n.2., Brasília, nov. 2009. p. 9-24.

LESZCZYNSKI, Sonia Ana. Acesso de moças e mulheres a educação técnica e vocacional: um caso brasileiro. In: **Tecnologia e Humanismo**, ed. especial, Curitiba, n. 17, 1996.

LEVY, Evelyn. Formação e capacitação na construção de um novo Estado. **Revista do Serviço Público**. Brasília: MARE/ENAP, 1997.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. Natal, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005. 142p.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. Natal, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009, 197p.

MINTO, L. W .M. A administração escolar no contexto da Nova República e do Liberalismo. In: ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J.; MINTO, Lalo (Org.) **Historia da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010.

MPRN, Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. **Planejamento Anual do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional – exercício 2021**. Disponível em:<[https://www.mprn.mp.br/portal/images/files/CEAF/Planejamento\\_Anuual\\_de\\_Atividades\\_2021\\_Completo.pdf](https://www.mprn.mp.br/portal/images/files/CEAF/Planejamento_Anuual_de_Atividades_2021_Completo.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MPRN, Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. **Relatório Anual de Atividades**

do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional – exercício 2020. Natal: Ceaf/MPRN, 2020.

MPRN, Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 080/2020** – PGJ/RN. Disponível em: <<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/servicos/legislacao/resolucoes>> Acesso em: 15 jul. 2021.

MPRN, Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 139/2018** – PGJ/RN. Disponível em: <<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/servicos/legislacao/resolucoes>> Acesso em: 15 jul. 2021.

MPRN, Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. **Lei Complementar Estadual nº 141/1996**. Disponível em: <<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/servicos/legislacao/>> Acesso em: 15 jul. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **Aprender a governar a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de Estado**. Tese de doutorado em Administração. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2007.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (org.). **Representações Sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001, p. 55-87.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos de gestão. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, S.R. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. (20--). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>> Acesso em: 29 jun. 2011.

PACHECO, Regina Silvia. Escolas de governo: tendências e desafios – ENAP – Brasil em perspectiva comparada. **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, ano 51, n. 2, p. 35-53, abr/jun. 2000.

PAIVA, E. V.; MATOS, M.C. **Currículo integrado e formação docente**: entre diferentes concepções e práticas. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/MariadoCarmoeEdil.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

PEREIRA, M.F.R. **Trabalho, globalização e ideologia**. Curitiba: IFPR, 2011. RAMOS, M.N. **Educação profissional**: História e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

SALDANHA, Leticia de L.W. **Formação humana e metodologia dialética no currículo integrado da educação profissional**. (2010?) Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/67-4.pdf>> Acesso em: 30 jun.

2011.

SANTOS, M. e outros. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados. São Paulo: 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. São Paulo: 2008.

SANTOS, E. M. **Representações sociais sobre o Projeto Integrador do IFRN**. Dissertação (Mestrado). Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2020.

SAUL, L. M. **Escola e violência**: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16606> >. Acesso em 13 Ago. 2021.

SILVA, D. G. **A ENAP é eficaz?** Uma avaliação institucional da Escola Nacional de Administração Pública. Natal: UFRN, 2017 (tese de Doutorado).

SILVA, Josângela Bezerra; BEZERRA, Marcelo dos Santos; MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos e as Representações de Gênero na Escola para Graduandos do Curso de Pedagogia da UFRN. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti. (Org.) **Educação: políticas, estrutura e organização**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência**. Natal: UFRN, 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: UFRN, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31530>>. Acesso em 12 mar. 2022.

WITTACZIK, L. S. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech**: atualidades tecnológicas para competitividade industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008.

ZOUAIN, D. M. Escolas de governo e escolas de serviço público: limites e problemas. Estudo de caso da Fesp/RJ e Fundap/SP. VIII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y a de la Administracion Pública, p. 28–31, 2003.

ZAMBORLINI, M.G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). In: **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n 3, p. 20-25, 2. sem./2007.

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

*Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**, que tem como pesquisador responsável **ANDERSON QUIRINO OLIVEIRA DE LIMA**.

Esta pesquisa pretende investigar o trabalho como princípio educativo enquanto concepção integrante do campo epistêmico da educação profissional a partir das representações sociais construídas pelos professores do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional / Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, por meio de cursos de formação destinados aos integrantes do Ministério Público Estadual.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a **necessidade de compreender a importância da Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte enquanto espaço de educação profissional que contribui para o aperfeiçoamento funcional de seus integrantes**.

Caso você decida participar, você deverá participar de um questionário virtual, por meio de formulário online disponibilizado por meio de link, que durará aproximadamente 20 minutos.

Durante a realização você será submetido a participação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, em que a previsão de riscos é mínima, tendo em vista que, caso conclua que determinadas perguntas lhe incomodam, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais, poderá não respondê-las, sem quaisquer problemas.

Pode acontecer um desconforto **por você compreender que algumas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais, que será minimizado pelo fato de que a resposta a quaisquer das perguntas é opcional** e você terá como benefício **participar de um trabalho que demonstre** que a Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte é um espaço de educação profissional, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte

deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pelo pesquisador responsável, por meio de suporte virtual disponibilizado pelo seguinte e-mail: [anderson.quirino.oliveira@gmail.com](mailto:anderson.quirino.oliveira@gmail.com), ou pelo telefone: (84) 98719-6956.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para (84) 98719-6956 e por meio do seguinte e-mail: [anderson.quirino.oliveira@gmail.com](mailto:anderson.quirino.oliveira@gmail.com).

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você.

Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá o direito de buscar a indenização.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Liga Norte Riograndense Contra o Câncer, telefone: 4009-5597, endereço: Av. Miguel Castro, 1355, Dix-Sept Rosado, Natal/RN, CEP: 59062-000, das 13h as 16h45, e-mail: [cep@liga.org.br](mailto:cep@liga.org.br).

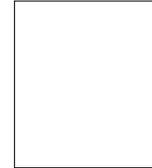
Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável: ANDERSON QUIRINO OLIVEIRA DE LIMA.

#### *Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da

pesquisa **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.



-----

**Assinatura do participante da pesquisa**

Impressão datiloscópica do participante

2/3

*Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, **12 de agosto de 2021.**

Anderson Quirino Oliveira de Lima

-----

**Pesquisador responsável**

**APÊNDICE B**

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PPGEF**

**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Pesquisa:** O trabalho como princípio educativo na Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte

**Mestrando:** Anderson Quirino Oliveira de Lima

**Orientadora:** Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

**QUESTIONÁRIO**

**Identificação do participante:** \_\_\_\_\_ (não preencher este campo)

**01. Formação acadêmica**

**Graduação** ( )

**Especialização *latu sensu*** ( )

**Mestrado** ( )

**Doutorado** ( )

**Pós-doutorado** ( )

**02. Você promove cursos no CEAF/MPRN há quanto tempo?**

( ) Menos de 1 ano    ( ) Entre 1 e 3 anos    ( ) Mais de 3 anos.

**03. Qual seu vínculo funcional com o CEAF/MPRN?**

( ) Procurador de Justiça do Ministério Público Estadual

( ) Promotor de Justiça do Ministério Público Estadual

( ) Servidor de carreira do Ministério Público Estadual

( ) Servidor comissionado do Ministério Público Estadual

Colaborador externo (vinculado a outras instituições ou profissionais liberais).

**04.** Em que modalidade(s) de docência você atua no CEAF/MPRN?

Docente / Professor de Cursos Presenciais ou On-line       Conteudista EaD

Tutor de Cursos EaD

**05.** Como você avalia a eformação continuada de membros e servidores para o fortalecimento das atividades institucionais do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte?

Desnecessária       Pouco importante       Importante       Muito importante

**06.** Como você avalia o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional como órgão responsável pela formação profissional dos integrantes do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte?

Desnecessária       Pouco importante       Importante       Muito importante

Obrigada por contribuir para a realização deste estudo!

**APÊNDICE C**  
**QUESTIONÁRIO – TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

	
<p><b>TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP</b></p> <p>O trabalho como princípio educativo na Escola Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte</p>	

**I. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE** (Não preencher esse campo)

\_\_\_\_\_

**II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE**

1. Escreva rapidamente três palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua mente que, na sua opinião, completam a afirmação:

**A FORMAÇÃO OFERTADA PELO CENTRO DE ESTUDOS E  
 APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL/ESCOLA INSTITUCIONAL DO  
 MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE É...**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Agora ordene as palavras escritas (1, 2 e 3), classificando-as de acordo com a importância atribuída a cada uma delas. Use os quadrados para pôr os números.

3. Justifique a escolha e a hierarquização das palavras.
