

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 33 (jan./jun. 2012). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

Campo Grande-MS, n. 33, p. 1-265, jan./jun. 2012.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Lauro Takaki Shinohara*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: *Jefferson Carriello do Carmo*

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Publicada desde 1995

Editor Responsável

Jefferson Carriello do Carmo (jefferson@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Maria Aparecida de Souza Perrelli

Mariluce Bittar

Marta Regina Brostolin

Maria Cristina Paniago Lopes

Ruth Pavan

Conselho Científico

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UNICAMP

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier
(UJF)/França

Iara Tatiana Bonin – ULBRA

José Luis Sanfelice – UNICAMP

Luís Carlos de Menezes – USP

Maria Izabel da Cunha – UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens – PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira – USP

Sonia Vasquez Garrido – PUC/Chile

Susana E. Vior – Universidad Nacional de Luján
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Nominata de Pareceristas Ad hoc

Adir Casaro Nascimento – UCDB

Eliete Jussara Nogueira – UNISO

Elisângela Alves da Silva Scaff – UFGD

Flavinês Rebolo – UCDB

Luiz Fernando Gomes – UNISO

Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB

Maria Lúcia de Amorim Soares – UNISO

Mariluce Bittar – UCDB

Marta Regina Brostolin – UCDB

Ruth Pavan – UCDB

Vânia Regina Boschetti – UNISO

Wilson Sandano – UNISO

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU);

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra - CRB n. 1/757*

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

É com prazer que apresento mais um número de nossa Revista Série-Estudos, primeiro pelo que ela representa de produção científica, e sobretudo porque dentro dela retumba, para os que têm ouvidos para ouvir, que a educação não é só mercado, como insinuam alguns, nem a docência mera repetição de conteúdos pasteurizados. Os trabalhos aqui enfeixados divulgam e aprofundam os traços marcantes e essenciais de uma Universidade que atua e é atuante no âmbito da pesquisa e da práxis educativa.

Este número abre com mais um dossiê, já uma marca consolidada de nossa revista, o 3º Seminário sobre Impactos de Políticas Públicas nas Redes Escolares (SIPERE), cujo objetivo foi debater os impactos das políticas de avaliação, tendo como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na sequência, traz os textos de demanda, que, de certa forma, vêm contribuir para a reflexão do dossiê. No primeiro artigo, de Helena de Araújo Freres, Susana Jimenez, Jackline Rabelo e Maria das Dores Mendes Segundo, *Apontamentos sobre a relação ontogenética entre trabalho e conhecimento*, as autoras analisam a função ontológica do conhecimento científico sistematizado historicamente pelos homens, reafirmando que o conhecimento tem sua gênese articulada com o trabalho, modelo de toda a práxis social. No segundo texto, de Renato Kraide Soffner, *Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização*, o autor discute o papel da tecnologia nos processos educativos (...), tanto do ponto de vista de uma crítica à sua utilização de baixo desempenho pedagógico, bem como pela proposta de novas visões paradigmáticas em educação que sua eficaz aplicação pode proporcionar. No texto, de Olinda Teruko Kajihara e Cintia Megumi Nishimura, *Respiração oral: um fator que pode prejudicar a aprendizagem da matemática*, o objetivo é especificar as razões de chances (*odds ratio*) de os alunos respiradores orais apresentarem maiores dificuldades na matemática que os respiradores nasais. No artigo de Antonio de Pádua Almeida e Vania Regina Boschetti, *Docentes paulistas e atuação política no período de democratização pós ditadura militar*, os autores analisam a ação docente no período de transição da ditadura militar para a redemocratização. O texto de Marta Regina Brostolin, *Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente*, investiga os desafios enfrentados pelos professores mediante as condições de formação e trabalho, apresenta um recorte de uma pesquisa-formação, de abordagem autobiográfica, cujo objetivo foi analisar as narrativas de professores iniciantes que atuam na educação infantil com a finalidade de discutir o ser e estar na profissão docente. Já no artigo de Flavinês Rebolo, *Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela*, a autora acredita que os baixos salários e a desvalorização profissional não são os únicos fatores que influenciam o mal-estar docente e a evasão de professores, o que impulsiona a identificar os

fatores intervenientes no abandono da profissão. O artigo de Graziela Giusti Pachane e Rodrigo Peres Lopes Domiciano, *Formação de professores das disciplinas específicas da educação básica: panorama das pesquisas sobre licenciaturas no Brasil pós-LDB*, busca conhecer as tendências das pesquisas sobre formação de professores para lecionar as disciplinas específicas da educação básica. Suas análises demonstram a necessidade de maior visibilidade e legitimidade às pesquisas sobre a temática, bem como de maior estreitamento de relações entre a área da educação e as áreas específicas de formação dos licenciandos. O texto de Waldemar Marques, *Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade*, tem como foco a administração educacional vista através de um olhar crítico. Apresenta e discute diferentes abordagens teóricas destacando suas implicações para a prática da administração educacional. Por fim o texto *Currículos da formação docente e práticas de subjetivação*, de Maria Isabel Edelweiss Bujes, articula os discursos da formação docente e as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Situa a educação das crianças como um alvo biopolítico, segundo a perspectiva foucaultiana. Problematisa as propostas para a educação da infância de três especialistas europeus e de uma brasileira, discutindo o caráter técnico do Currículo, para identificá-lo como lugar de circulação de discursos que lutam para impor seus significados, forjar identidades e posicionar os sujeitos ao descrever suas expectativas em relações a eles.

O número encerra com duas resenhas. Na primeira, *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*, de David Le Breton, as autoras Sonia Cristina de Oliveira e Cleomar Ferreira Gomes, comentam essa obra que trata das condutas de risco como ritos ordálicos deste século e, como rito pessoal de passagem, no cerne da existência humana. No segundo, *Vozes infantis indígenas: as culturas escolas como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*, de Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho, o autor Carlos Magno Naglis Vieira comenta mostrando que a obra se trata de uma pesquisa sobre a criança indígena Sateré-Mawé em contexto urbano, tendo em vista aproximar o leitor no cotidiano e na infância dessas crianças, em escolas da cidade de Manaus, AM.

Para finalizar agradecemos a todos que contribuíram para a publicação deste número. Desejamos uma profícua leitura e que esta ribombe reflexões dos nossos problemas pedagógicos e políticos educacionais com vistas à transformação social.

Jefferson Carriello do Carmo
Editor da Revista Série-Estudos

Sumário

Ponto de vista

Apontamentos sobre a relação ontogenética entre trabalho e conhecimento	11
<i>Notes on the onto-genetic relationship between labor and knowledge</i>	11
Helena de Araújo Freres	
Susana Jimenez	
Jackline Rabelo	
Maria das Dores Mendes Segundo	

Dossiê: “3º SIPERE – Impactos de políticas de avaliação nas redes escolares: o Enem em foco”

Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional	29
<i>Policies of evaluation in large scale and the question of educacional innovation</i>	29
Bernardete A. Gatti	
Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública.....	39
<i>Possibilities and limits of large scale tests in the construction of public school</i>	39
Mara Regina Lemes De Sordi	
A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios	55
<i>Evaluation in brazilian basic education: tensions and challenges</i>	55
Dirce Nei Teixeira de Freitas	
A metodologia do ENEM: uma reflexão.....	67
<i>The methodology of ENEM: a reflection</i>	67
Gisele Gama Andrade	
ENEM: matriz e itens para a educação escolar.....	77
<i>ENEM: framework and itens for school education</i>	77
Maria Cecília Guedes Condeixa	

Artigos

Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização.....	91
<i>Technological concepts and education: modeling, complexity, self-organization and decentralization</i>	91
Renato Kraide Soffner	
Respiração oral: um fator que pode prejudicar a aprendizagem da matemática	101
<i>Mouth breathing: a factor that may disturb the learning of mathematics</i>	101
Olinda Teruko Kajihara	
Cintia Megumi Nishimura	
Docentes paulistas e atuação política no período de democratização pós-ditadura militar.....	119
<i>São Paulo teachers and political performance during the democracy period after the military dictatorship</i>	119
Antonio de Pádua Almeida	
Vania Regina Boschetti	

Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente.....	133
<i>Beginner teacher: permanently or temporarily in the teaching profession.....</i>	133
Marta Regina Brostolin	
Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela.....	143
<i>Of the malaise to abandonment of the teaching profession: the story of Estela.....</i>	143
Flavinês Rebolo	
Formação de professores das disciplinas específicas da educação básica: panorama das pesquisas sobre licenciaturas no Brasil pós-LDB.....	165
<i>Education of teachers for the specific subjects of basic education: overview of research about undergraduate courses in Brazil after LDB.....</i>	165
Graziela Giusti Pachane	
Rodrigo Peres Lopes Domiciano	
Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade.....	177
<i>A critical view on school administration.....</i>	177
Waldemar Marques	
Currículos da formação docente e práticas de subjetivação.....	185
<i>Teacher's education curricula and subjectifying practices.....</i>	185
Maria Isabel Edelweiss Bujes	
O ENEM e seus reflexos na prática pedagógica dos professores de Biologia.....	201
<i>The ENEM test and their effects on pedagogical practices of teachers of Biology.....</i>	201
Everaldo Dos Santos	
Christiane Gioppo	
Implicações do novo ENEM na perspectiva dos Professores de matemática do ensino médio.....	213
<i>Implications of the new ENEM from the perspective of the high school math teachers.....</i>	213
Walderez Soares Melão	
Maria Tereza Carneiro Soares	
Implicações do Novo ENEM em escolas estaduais de Curitiba.....	225
<i>Implications of the New ENEM in state schools in Curitiba.....</i>	225
Nicole Glock Maceno	
Orliney Maciel Guimarães	

Resenhas

Conduta de risco.....	243
<i>Conduct of risk.....</i>	243
Sonia Cristina de Oliveira	
Cleomar Ferreira Gomes	
Crianças indígenas em escolas da cidade.....	249
<i>Children indigenous in city schools.....</i>	249
Carlos Magno Naglis Vieira	

Ponto de vista

Apontamentos sobre a relação ontogenética entre trabalho e conhecimento

Notes on the onto-genetic relationship between labor and knowledge

Helena de Araújo Freres*

Susana Jimenez**

Jackline Rabelo***

Maria das Dores Mendes Segundo****

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: helenafreeres@hotmail.com

** Ph.D em Educação. Professora da UECE. Diretora do IMO/UECE. E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

*** Doutora em Educação. Professora da UFC. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br

**** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da UECE (FAFIDAM/UECE). Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: mendessegundo@uol.com.br

Resumo

Este artigo busca analisar a função ontológica do conhecimento científico sistematizado historicamente pelos homens, reafirmando que esse conhecimento tem sua gênese articulada com o trabalho, modelo de toda a práxis social. Tentamos, nesse sentido, demonstrar que o conhecimento científico é fundamental no processo de transformação da natureza para o atendimento das necessidades humanas, transformando, por conseguinte, o próprio homem. Em contraposição aos paradigmas dominantes na contemporaneidade, que apelam à fragmentação, ao empobrecimento e ao imediatismo no plano do conhecimento, defendemos, à luz da ontologia marxiano/lukacsiana, que a apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente torna os indivíduos enriquecidos e, assim, capazes de contribuir para a elevação do próprio gênero humano.

Palavras-chave

Trabalho. Ser social. Conhecimento.

Abstract

The article aims to briefly analyze the ontological function of the scientific knowledge historically produced by mankind, reassuring that the knowledge thus conceived is genetically linked to the complex of labor, model of all social praxis. In this direction, we attempt to demonstrate that scientific knowledge is basic to

the process of transformation of nature in order to meet the needs of mankind, all the while, transforming the human beings themselves. Taking a stand against the current paradigms which appeal to knowledge fragmentation, impoverishment and immediatism, we defend, from the standpoint of Marxian-Lukacsian ontology, that the appropriation of the cultural achievements produced in the course of history enriches the individuals, in turn, contributing to the enhancement of human gender itself.

Key words

Labor. Social being. Knowledge.

Introdução

Este artigo consiste numa breve análise acerca da gênese e da função ontológica do conhecimento científico produzido historicamente pelo conjunto dos homens, que nasce articulado com o trabalho, modelo de toda a práxis social. A retomada da gênese ontológica do conhecimento é de importância fundamental, principalmente por dois motivos: o primeiro diz respeito à defesa contumaz do conhecimento cientificamente sistematizado como patrimônio cultural da humanidade, a qual deve ser professada por todos aqueles que assumem um projeto social e educacional voltado para a emancipação humana; o segundo vincula-se ao obstáculo criado pela luta de classes, sobretudo nos tempos hodiernos, acerca da articulação entre trabalho material e conhecimento, que apregoa a substituição do trabalho material pelo conhecimento como propulsor central da sociedade contemporânea, cujos preceitos são defendidos pelo denominado paradigma da sociedade ou economia do conhecimento. É nesse sentido que o esforço de ir às raízes ontológicas do conhecimento é primordial, pois, ao mesmo tempo em que buscamos colocá-las em evidência, pretendemos criticar o caráter

fugaz e mercantil atribuído ao conhecimento no atual contexto histórico¹.

O objetivo do referido artigo é, portanto, expor, a partir da crítica marxista, com o aporte fundamental da “Ontologia do Ser Social”², de Lukács, como o conhecimento

¹ Segundo Mészáros (2002), o capital vem atravessando, no último meio século, uma crise de caráter estrutural, devendo, nesse sentido, recorrer a medidas extremas na tentativa de recompor suas taxas de lucro. Nesse contexto, torna-se imprescindível para o sistema, dentre outras estratégias, o refinamento dos instrumentos de justificação ideológica de seu projeto reprodutivo, na forma de paradigmas que ocultem, com redobrado vigor, o complexo de determinações que respondem pela crescente barbárie social.

² Obra de maturidade de Lukács (1978), na qual o filósofo húngaro empreendeu o esforço investigativo de recuperar do legado marxiano os delineamentos de uma “ontologia de um novo tipo”, conforme afirmou na página primeira do texto “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”, ou seja, recuperou o caráter revolucionário da obra de Marx. A Ontologia do Ser Social está dividida em quatro capítulos: O Trabalho; A Reprodução; O Estranhamento; A Ideologia. Na ausência de uma edição dessa obra em Língua Portuguesa, lançamos mão, aqui, de traduções preliminares dos diferentes capítulos, a partir da edição em italiano, *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*, empreendidas por pesquisadores estudiosos de Marx e de Lukács, a exemplo de Ivo Tonei, Sérgio Lessa e Marteano Ferreira de Lima.

científico é basilar no processo de transformação da natureza para o atendimento das necessidades humanas, transformando, por conseguinte, o próprio homem.

Antes de iniciar o desenvolvimento propriamente dito do nosso tema, é necessário antecipar aqui o fato de que o mundo dos homens não está submetido às mesmas leis e aos mesmos processos ocorridos no mundo natural. Ambos, mundo natural e mundo dos homens, são regidos por suas próprias e distintivas leis. O primeiro regula-se por princípios próprios de movimento, independentes da consciência humana. O segundo é constituído historicamente sobre o imperativo da produção da existência material e espiritual através do trabalho, categoria que possibilitou ao homem o salto ontológico para além do determinismo biológico.

Partindo dessas considerações, é necessário reiterar que o ponto de partida da ontologia marxiana é que o “[...] *homem* efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas *forças naturais*” (MARX, 2006, p. 126, itálicos do autor), para existir, deve produzir sua própria existência visando à satisfação de suas necessidades socialmente postas. Conforme apontam Marx e Engels (1999, p. 39), o “[...] primeiro ato histórico é [...] a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, [é] a produção da própria vida material”.

Na condição de atividade exclusivamente humana (MARX, 2004, p. 211), realizada dialeticamente na relação entre o homem e a natureza para a produção de coisas úteis à existência dos homens,

constitui-se o trabalho como categoria ineliminável do ser social, pois, como mencionado acima, os homens, para que possam existir, devem transformar constantemente a natureza. Em outras palavras, a produção da existência humana por meio do trabalho é a base insuprimível do mundo dos homens,

[...] condição fundamental de toda a história, que, ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

No entendimento de Marx, a história da humanidade passa pela relação entre sociedade e natureza. No entanto a história do homem não se esgota no desenvolvimento biológico, mas, longe disso, evolve do desenvolvimento das relações sociais, sendo que a tese central para a compreensão dessas relações sociais assume o trabalho como a atividade que articula subjetividade e objetividade na constituição dialética do ser social.

Sob esse prisma, Lukács (1981, p. 11) afirma que

[...] para entender em termos ontológicos corretos a reprodução do ser social, é necessário, de um lado, ter em conta que seu fundamento ineliminável é o homem com a sua constituição física, com a sua reprodução biológica; e, de outro, não perder jamais de vista que a reprodução se desenvolve num ambiente cuja base é certamente a natureza, mas que, não obstante, é sempre e cada vez mais modificado pelo trabalho, pela

atividade dos homens, da mesma forma a sociedade, na qual se verifica realmente o processo reprodutivo do homem, encontra cada vez menos já “prontas” na natureza as condições da própria reprodução as quais, ao contrário, ela cria mediante a práxis social dos homens.

Por articular mundo dos homens e natureza, o trabalho é, desse modo, o ato-gênese da humanidade do próprio homem, é o fundamento da evolução humana. É no trabalho, como assinala Lukács (s/d, p. 4), que estão “gravadas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência de tudo que é novo no ser social”. Isso significa dizer que o complexo do ser social funda-se no trabalho, e todos os outros complexos próprios desse ser já constituído mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. É somente dessa forma que esses complexos poderiam cumprir sua função própria no processo de reprodução social.

É importante destacar que o entendimento da legalidade do homem como ser social não poderia jamais desprezar o vínculo perene que entrelaça homem e natureza. Assim, Marx (1964, p. 164) é enfático ao apontar que

A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objecto material e instrumento da sua actividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, isto é, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive

da natureza, quer dizer: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem são interdependentes significa dizer apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza. (grifos no original).

Lukács, por seu turno, reafirma que o trabalho é a protoforma originária do ser social, que o distingue das outras esferas do ser, porque representa o salto qualitativamente mais complexo que livrou os homens do determinismo biológico e lançou as bases para que estes se construam como indivíduos capazes de atividade livre e consciente, complexificando a própria sociedade.

Por meio do trabalho, o homem opera uma relação com a natureza para a constante criação do novo, tendo em vista o atendimento a seus carecimentos materiais e espirituais. Nesse processo, o homem produz objetivações transformando continuamente a realidade existente. Nas palavras de Marx (2004, p. 211),

Antes de tudo, o trabalho é um processo [...] em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza

externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Como é de conhecimento generalizado, segue-se a essa esmerada explicitação acerca do processo de trabalho como uma peculiar relação entre homem e natureza, a clássica passagem em que Marx lança sua exemplar comparação entre a aranha e a abelha *vis à vis* o tecelão e o arquiteto:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2004, p. 211-212).

Conquanto a teia e a colmeia resultem das operações realizadas respectivamente pela aranha e pela abelha, em previsível perfeição, o trabalho, como atividade propriamente humana, eleva os menos que perfeitos tecelão e arquiteto para além do mutismo dos seres regidos pelo determinismo natural, construindo o ser social e, por decorrência, a práxis e a história humana. Nesse processo, o conhecimento desempenha um papel fundamental.

É o que tentaremos explorar, de forma necessariamente aproximativa, a seguir.

Sobre o lugar do conhecimento no processo de trabalho e na relação entre indivíduo e gênero

Figurar na mente um objeto antes de sua construção é o ponto de partida de toda objetivação, pois o trabalho nasce com o processo teleológico. Nos termos postos por Lukács, a modificação do existente, possível através do trabalho, não pode prescindir de uma articulação entre a teleologia, que é a prévia-ideação, e a causalidade dada, transformando-a em posta, numa incessante produção do novo. Em outras palavras, todo processo teleológico implica uma finalidade. Isso significa dizer que a teleologia é a antecipação da ação antes que o novo seja produzido na prática, como claramente expressa a citação de Marx supracitada. É a etapa do planejamento, da antecipação na mente como um determinado objeto será produzido e quais os materiais adequados a serem utilizados nessa produção – o que implica escolhas entre alternativas, potência da liberdade humana. Através da articulação entre teleologia e causalidade, o homem produz objetivações ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, enriquecendo-se com a criação dos objetos.

O processo teleológico, como bem explicita Lukács, efetiva-se a partir de dois momentos distintos e entre si articulados: o primeiro é a posição do fim; o segundo, a busca dos meios. Este último tem ainda uma dupla função: a primeira é evidenciar as propriedades objetivas da causalidade, ou seja, pressupõe o conhecimento das leis que regem os processos naturais; a

segunda diz respeito às descobertas de quais são as novas funções possíveis de serem postas em movimento, o que exige escolha entre alternativas existentes para, assim, gerar novas conexões que resultem na posição de novos fins. Acerca desse segundo momento da posição teleológica, a busca dos meios, o filósofo húngaro aponta que essa busca dos meios

[...] para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto. (LUKÁCS, s/d, p. 13).

Com efeito, por ser uma atividade humana consciente, o trabalho torna o conhecimento importantíssimo para que a teleologia seja posta. Conforme as palavras do próprio Lukács (1978, p. 8), o

[...] trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios.

A prévia-ideação será realizada somente quando os homens identificam seus carecimentos, elaboram-nos em perguntas e, depois, objetivam-nos. Assim sendo, para a produção de novos objetos, o homem, no processo de trabalho para a produção de sua existência, precisa conhecer as leis da natureza – a parcela do real sobre a qual a prévia-ideação será objetivada, pois esse conhecimento é indispensável para o alcance do objetivo a ser atingido. A resposta aos carecimentos deve estar apoiada num reflexo correto da realidade,

o qual, porém, nunca será absoluto, sendo oportuno aqui ressaltar que o conhecimento científico da essência da realidade é sempre aproximativo.

Como toda objetivação traduz, inevitavelmente, uma transformação da realidade a partir de necessidades socialmente postas, nesse processo, surgem novas necessidades e, por conseguinte, novas habilidades para atendê-las, impulsionando a novas prévias-ideações e a novas objetivações. Em suma, todo ato de trabalho dá origem a uma nova situação tanto objetiva quanto subjetiva. Portanto, à luz dessa perspectiva, podemos afirmar que a história jamais se repete, fazendo surgir, pela via da posição dos fins e da busca dos meios, uma práxis do dever-ser.

Avançando um pouco mais adiante na análise ontológica, um “[...] dos resultados mais importantes a que chegamos é que os atos de trabalho, necessária e continuamente, remetem para além de si mesmos”, como afirma Lukács (1981, p. 1) no parágrafo segundo do capítulo “A Reprodução”. Acerca dessa característica fundamental do trabalho, de remeter para além de si mesmo, Lukács (1978, p. 9) assevera que

[...] o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas; disso resulta que, ao se constituir, o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada.

Nesse sentido, vale resgatar aqui alguns apontamentos de Lukács (1978, p. 8/9), que expressam com o máximo rigor a relação trabalho-conhecimento, apontando a relevância imprescindível para o avanço

da práxis social, do conhecimento sempre mais descolado do domínio imediato rumo a uma esfera ontologicamente mais universal e autônoma. Assim, referindo-se à complexidade implícita a esse processo de aperfeiçoamento, na forma da emergência de produtos sociais diversos, Lukács (1978, p. 9) destaca

[...] a crescente autonomização das atividades preparatórias, ou seja, a separação – sempre relativa – que, no próprio trabalho concreto, tem lugar entre o conhecimento, por um lado, e, por outro, as finalidades e os meios.

Esclarece, ademais:

A matemática, a geometria, a física, a química etc., eram originalmente partes, momentos desse processo preparatório do trabalho. Pouco a pouco, elas cresceram até se tornarem campos autônomos de conhecimento, sem, porém, perderem inteiramente essa respectiva função originária. (LUKÁCS, 1978).

Por fim, postula:

Quanto mais universais e autônomas tornam-se essas ciências, tanto mais universal e perfeito torna-se por sua vez o trabalho. Quanto mais elas crescem, se intensificam etc., tanto maior se torna a influência dos conhecimentos assim obtidos sobre as finalidades e os meios de efetivação do trabalho (LUKÁCS, 1978).

Lukács (1981) aponta, outrossim, que esses conhecimentos, sejam eles elaborados acerca dos homens ou dos objetos, têm um caráter social e alargam

o círculo de valores e de valorações que são sociais e possuem um grau de pureza cada vez mais elevado, o que culmina com um recuo crescente das barreiras naturais, não significando, por isso, independência absoluta em relação à base biológica.

Por esse caráter social do gênero humano, o conhecimento acumulado historicamente é, pois, generalizado, tornando-se útil tanto para a construção de novos objetos como para outras produções. Esse acúmulo de conhecimento é a mediação específica para que o homem aperfeiçoe num processo contínuo as próprias ferramentas, por isso a busca dos meios é o que promove a acumulação do conteúdo social da riqueza. Além disso, essa busca dos meios impulsiona a consciência humana para conhecer a realidade exterior, e a transmissão desse conhecimento às novas gerações é imprescindível para o desenvolvimento histórico cada vez mais universal dos próprios homens.

Sobre os instrumentos de trabalho, Marx (2004, p. 212) denominou-os “meios de trabalho”. Estes constituem a coisa da qual o trabalhador se apossa imediatamente para a produção dos objetos. De acordo com o pensador alemão, referidos meios de trabalho “[...] servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 2004, p. 214). A fabricação de instrumentos de trabalho é tão importante para a história humana que Marx afirmou na mesma página que o “[...] que distingue as diferentes épocas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se

faz”. Conforme demonstramos acima, ancoradas na ontologia marxiano/lukacsiana, a busca dos meios é o segundo momento do pôr teleológico na análise de Lukács, ou seja, é a consciência humana que estabelece os fins e busca os meios para que os fins sejam postos pelo trabalho – o que exige o conhecimento sempre aproximativo do mundo exterior.

O processo de reproduzir na consciência o mundo exterior do ser-precisamente-assim existente exige que o conhecimento a ser acumulado a partir da transformação do real deva ser, conforme assinalado acima, reflexo do próprio real, e não da subjetividade humana descolada do mundo objetivo. Enraizado no trabalho, o conhecimento do mundo exterior não poderia ser o fundamento da ciência se ele resultasse idealisticamente da subjetividade dos homens, visto que, se assim o fosse, perderia o caráter de universalidade, de patrimônio histórico da humanidade.

De acordo com Marx (1964, p. 196, grifos no original),

[...] enquanto *consciência genérica*, o homem confirma a sua *vida social* real e reproduz no pensamento apenas a sua existência real; da mesma maneira que, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e existe para si, na sua universalidade, como ser pensante. O homem – muito embora se revele assim como indivíduo *particular*, e é precisamente essa particularidade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual – é de igual modo a *totalidade*, a totalidade ideal,

a existência subjetiva da sociedade enquanto pensada e sentida. Ele existe ainda na realidade como a intuição e o espírito real da existência social, como uma totalidade da manifestação humana da vida.

Assim sendo, o remeter-se para além de si mesmo do trabalho é a raiz da processualidade histórica dos homens, em que estes constituem a síntese da individualidade e da generalidade humana, ambas articuladas pelo conhecimento acumulado historicamente pela própria humanidade.

No processo de trabalho, pois, o homem parte de um conhecimento singular e imediato para um abrangente e mais genérico – abrindo possibilidades novas para o desenvolvimento social. Este é o primeiro nível de generalização.

Acerca da tendência à generalização dos atos singulares, Marx (1964, p. 163) aponta que

O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objecto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora trata-se apenas de outra expressão para a mesma coisa – no sentido de que ele se comporta perante si próprio como a espécie presente, viva, como um ser *universal*, e portanto livre (grifos no original).

Conforme Lukács (1981, p. 81),

[...] essa generalização – inseparável da criação de algo radicalmente novo, que não tem nenhuma analogia no processo reprodutivo da natureza, pois não é produzido espontaneamente

por forças “cegas” mas, ao contrário, é literalmente criado mediante uma posição teleológica consciente – transforma o processo e o produto do trabalho em um fato genérico, ainda que no imediato se trate de um ato singular. Exatamente porque esta generalidade está, de modo implícito, presente em germe já no processo e no produto do trabalho mais primitivo, pode surgir aquela dinâmica mais ou menos espontânea que, pelo trabalho, impele “inarrestavelmente” em direção à divisão do trabalho e à cooperação.

Acrescenta o filósofo húngaro (1981) que a generalidade retroage de forma contínua sobre o próprio trabalho – impondo-se cada vez mais em todo ato laborativo, modificando-o crescentemente em direção à mesma generalidade, ou, então, favorecendo a ampliação num grau progressivo de sociabilidade de cada trabalhador. A sociabilidade num grau crescentemente desenvolvido, por sua vez, influencia cada vez mais o pôr teleológico nos atos singulares dos indivíduos, elevando a humanidade a patamares sempre mais complexos.

Lukács (1981) afirma ainda que esse mundo humano

[...] aparece ao homem como uma espécie de segunda natureza, como um ser que existe completamente independente do seu pensamento e da sua vontade. [...] em termos ontológicos, [...] esta segunda natureza não é outra coisa senão uma transformação da primeira natureza realizada pelo próprio gênero humano, que ela se coloca frente ao homem que vive no

seu interior como produto da sua própria generalidade.

O segundo nível de generalização diz respeito ao fato de que o conhecimento acumulado torna-se patrimônio da humanidade. Acerca desse segundo nível, Lukács (1981, p. 117) adverte que é

[...] somente no contexto social objetivo [que] o processo e o produto do trabalho sofrem uma generalização que ultrapassa o indivíduo singular e que, todavia, é ligada à práxis e, mediante esta, ao ser do homem: exatamente a generalidade. Já que apenas na comunidade humana, mantida ao mesmo tempo pelo trabalho em comum, pela divisão do trabalho e pelas suas consequências, o mudismo natural do gênero começa a diminuir: o singular, também mediante a consciência de sua práxis, se torna membro (não mais mero exemplar) do gênero, o qual, porém, no início, é imediatamente posto com a comunidade dada e em tudo idêntico a ela.

Arremata Lukács (1981, p. 119) que todo ato teórico-prático humano contém em si elementos de singularidade e de generalidade. O trabalho, mesmo sendo uma atividade através da qual o trabalhador satisfaz necessidades imediatas, possui uma tendência à generalidade. Singularidade e generalidade são dois polos imbricados entre si, cuja tendência é o impulso à generalização num plano histórico-universal, ou seja, ao próprio ser-para-si. O autor acrescenta (LUKÁCS, 1981, p. 121) que o desenvolvimento da socie-

dade em nível cada vez mais histórico-universal impulsiona tanto o nascimento da individualidade existente-para-si no indivíduo singular quanto a constituição de uma humanidade consciente de si como gênero humano através de sua práxis, isto é, impulsiona o crescimento, no homem, de sua generalidade consciente.

O trabalho, porque se remete para além de si mesmo, suscita no homem capacidades e necessidades, as quais, por sua vez, proporcionam o surgimento de novas capacidades e necessidades. Assim, de um processo dialético entre perguntas e respostas, resulta que o homem que trabalha acumule tanto um *quantum* de riqueza material, como habilidades e conhecimentos que se universalizam, representando estes últimos a necessária articulação entre o indivíduo singular e a humanidade.

Em suma, são essas raízes ontológicas do conhecimento, articuladas necessariamente ao trabalho, que proporcionam o aperfeiçoamento do próprio trabalho e, por conseguinte, do próprio homem, cuja tendência é tornar-se cada vez mais universal.

Nota crítica conclusiva

Em consonância com os propósitos de nosso estudo, faz-se mister apontar que é, precisamente, a realização desse desenvolvimento da individualidade e da generalidade humana consciente, portanto, livre e universal, que é impedida pelo capital, cuja lógica repousa sobre a produção de mercadorias e, dentre elas, a mercadoria

humana. Sob a lógica da acumulação privada da riqueza, o ser é deformado e desumanizado física e espiritualmente (MARX, 1964), posto que não se coaduna aos interesses do capital a humanidade dos homens.

Assim é que, na esteira de Marx e Lukács, podemos asseverar, por conseguinte, que a deformação do corpo e da mente dos indivíduos, a dilaceração entre matéria e espírito, preside e marca o projeto de formação humana sob o capital. Nessa direção, a negação do conhecimento científico historicamente sistematizado e de interesse genuinamente social configura-se como uma necessidade para o capital, mormente em seu momento atual, de profunda crise histórica (MÉSZÁROS, 2002), como apontado no início deste estudo, colocando-se, em primeiro plano, conhecimentos fragmentados, superficiais, estreitamente atrelados à lógica do mercado e, ainda, cooptando-se as subjetividades que devem ser convencidas de que vivemos numa quadra histórica para além da centralidade do trabalho e dos conflitos de classe.

É contra essa desumanização, pois, que Marx (2004) dedicou grande parte da sua vida à elaboração de uma teoria que desvelasse a célula da sociabilidade burguesa e colocasse nas mãos dos homens a responsabilidade pelo desenvolvimento de sua própria história, uma história que tem a possibilidade de ser autenticamente humana. E é essa teoria que aponta, verdadeiramente, a possibilidade de superação do atual estado de coisas e a instauração de um patamar superior de sociabilidade. Nesse processo, a defesa do conhecimento

que permite a mais rigorosa aproximação do real, desde suas raízes onto-históricas, é de fundamental importância, porque é ele que possibilita ao homem o entendimento do mundo objetivo natural e humano, das leis que o regem e das possibilidades do vir a ser.

Referências

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1981. v. 2.

_____. Por uma ontologia do ser social. *O trabalho*. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *O Capital – crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Livro 1.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2012

Dossiê "3º SIPERE –
Impactos de políticas
de avaliação nas redes
escolares: o ENEM em
foco"

Apresentação

Dossiê “3º SIPERE – Impactos de políticas de avaliação nas redes escolares: o Enem em foco”

O 3º Seminário sobre Impactos de Políticas Públicas nas Redes Escolares (SIPERE) é um evento relacionado ao Projeto INOVAÇÕES EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (IEPAM), do Programa Observatório da Educação (Aprovado no Edital CAPES/INEP/SECAD n. 001/2008).

O Projeto IEPAM, ao qual o evento se encontra filiado, está sendo desenvolvido em rede, ou seja, ocorre simultaneamente em três núcleos: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Paraná e Universidade Católica Dom Bosco. Esses núcleos desenvolvem pesquisas sobre diferentes temáticas relacionadas com as políticas de avaliação e melhoria da escola pública: SAEB/Prova Brasil, ENEM, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Tendo em vista promover o debate entre os integrantes do projeto e, sobretudo, a socialização dos resultados de suas pesquisas para a comunidade acadêmica e redes escolares, optou-se por organizar um evento denominado SIPERE “Seminário sobre Impactos de Políticas Públicas nas Redes Escolares” para o qual são convidados interlocutores que se destacam na academia, a fim de qualificar o debate.

Estamos na terceira edição desses seminários. O 1º SIPERE foi realizado em Curitiba/PR no mês de junho de 2011, tendo como temática o SAEB/Prova Brasil; o 2º SIPERE, ocorrido Santa Maria/RS em agosto do mesmo ano, teve como questão central o PNLD.

Em continuidade ao 1º e 2º SIPERE, o 3º SIPERE teve como objetivo debater os impactos das políticas de avaliação, tendo como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo do evento foi o de propiciar a divulgação das pesquisas realizadas no âmbito do IEPAM, bem como proporcionar um espaço para socialização de outras pesquisas ou experiências de caráter ou potencial inovador, relativas às práticas escolares desenvolvidas por professores e gestores de Escolas de Educação Básica, como reflexo dos resultados das avaliações do ensino no estado e no país. O 4º SIPERE está programado para ser realizado no segundo semestre de 2012 na cidade de Curitiba e terá como foco a temática do PIBID.

O 3º SIPERE foi sediado na Universidade Católica Dom Bosco, no mês de março de 2012, na cidade de Campo Grande,MS, no qual compareceram pesquisadores de vários estados, bem como professores universitários, alunos de cursos de graduação e professores do ensino básico das redes locais.

Tendo em vista os objetivos propostos pelo evento, os temas apresentados e debatidos abrangeram questões relacionadas à política de avaliação, com destaque para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando em conta os fundamentos desse modelo de avaliação e a natureza dos impactos que tais avaliações têm provocado nas redes escolares. Por sua vez os trabalhos apresentados se filiaram a temas mais específicos como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Impactos do ENEM nas práticas de Gestão de escolas de Ensino Médio; e Impactos do ENEM nas práticas docentes do Ensino Médio.

Neste número da Revista Série Estudos, divulgamos os textos apresentados por autores que têm se dedicado ao trabalho com avaliação, mais especificamente, à avaliação em larga escala, e por pesquisadores da temática. Tais textos são referentes à conferência, às mesas redondas e palestras.

O primeiro texto do dossiê, referente à conferência de abertura do evento, de autoria de Bernardete A. Gatti trata das "Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional". No texto, a autora aponta que as avaliações em larga escala, baseadas em um modelo gerencialista de educação, dificilmente podem ser promotoras de inovação, dado que não é possível obter melhoria na qualidade de ensino, apenas por meio das pressões das avaliações externas.

Mara Regina Lemes De Sordi discute as possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da melhoria da escola pública, analisando os

riscos de uma regulação da qualidade da educação, baseada em exames de larga escala. Propõe uma avaliação institucional participativa como estratégia para envolver os atores da escola na defesa da qualidade escola pública.

As tensões e desafios que acompanham a avaliação na educação básica brasileira foram questões abordadas por Dirce Nei Teixeira de Freitas. O texto analisa o problema da avaliação da educação básica no Brasil atual e sua importância para a política educacional, apontando os desafios em face da realidade presente e das tendências da avaliação na política da educação básica.

Gisele Gama Andrade descreve e analisa no texto "A metodologia do ENEM: uma reflexão", a nova metodologia do Enem, embasada na Teoria da Resposta ao Item, apontando sua inadequação à finalidade da avaliação, fundamentalmente classificatória, para a obtenção de vagas junto ao SISU.

Por fim, o texto de Maria Cecília Guedes Condeixa reproduz a palestra realizada no evento em que analisa o uso da matriz e itens do ENEM como subsídio para a educação escolar. Discute a avaliação em larga escala, de modo geral, e o ENEM, em particular, apontando o uso de matrizes e itens do Enem como subsídios para a pedagogia que valoriza a resolução de problemas e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e conceituais do estudante da educação básica.

Alguns textos de participantes, que relataram pesquisas sobre o ENEM, particularmente de bolsistas pesquisadores

do Observatório da Educação, ao qual o projeto IEPAM se filia, foram também selecionados e incluídos como artigos de demanda, ilustrando algumas investigações realizadas no âmbito desse projeto, cuja preocupação é discutir os impactos do Enem na prática pedagógica de professores. O artigo apresentado por Everaldo dos Santos e Christiane Gioppo trata dos reflexos do Enem na prática pedagógica de professores de Biologia, e o de Walde rez Soares Melão e Maria Tereza Carneiro Soares enfoca professores de Matemática do Ensino Médio. Nicole Glock Maceno e Orliney Maciel Guimarães, por sua vez, discutem as implicações do Novo Enem em Escolas Estaduais de Curitiba.

Tendo em vista a importância do debate sobre avaliação, sobretudo no contexto educacional brasileiro atual, fortemente regulado por políticas de avaliação, baseadas em exames externos de larga escala, consideramos importante e oportuno publicar os textos veiculados no evento, como forma de ampliar a divulgação do pensamento de pesquisadores sobre a questão. Esperamos com isso contribuir para o enriquecimento das discussões, bem como para a construção de forma que possam aperfeiçoar o processo de avaliação no nosso país.

Leny Rodrigues Martins Teixeira
Coordenadora do 3º SIPERE

Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional

Policies of evaluation in large scale and the question of educational innovation

Bernardete A. Gatti

Pesquisadora Colaboradora na Fundação Carlos Chagas.
E-mail: gatti@fcc.org.br

Resumo

Neste texto discutem-se as políticas de avaliação em larga escala no âmbito das políticas educacionais brasileiras, retratando como as avaliações se tornaram o carro chefe das ações políticas em educação, marcadas por uma perspectiva produtivista e vinculada às pressões dos organismos internacionais. Com tal perspectiva, instalou-se um modelo gerencialista que se baseia nos resultados do rendimento escolar dos alunos, medidos por testes em larga escala, utilizados como indicadores da qualidade de ensino e como forma de controle da educação nacional. Nesse sentido, dificilmente pode-se falar em caráter inovador dessas avaliações.

Palavras-chave

Política educacional. Avaliação em larga escala. Inovação educacional.

Abstract

The text discusses the evaluation policies in large scale in the scope of Brazilian educational policies, showing how the evaluations became central in political actions in education, characterized by a productivist perspective and linked to pressures from international organizations. With this perspective in mind, a management model has been installed, which is based on the results from the students school performance, measured by large scale tests, used as indication of teaching quality and as a way of controlling national education. In this way, it is hardly to talk about innovative aspect of these evaluations.

Key words

Educational policies. Large scale evaluation. Educational innovation.

Para discutir as políticas de avaliação em larga escala, faz-se necessário considerá-las no conjunto das políticas educacionais no seio das quais elas se aninham. Só assim podemos desvelar o sentido e os significados que elas podem assumir nas realidades socioeducacionais em seu caráter histórico. E, como explicitam Gatti, Barretto e André (2011, p. 31),

[...] o caráter histórico das políticas educacionais remete, por sua vez, à necessidade de analisá-las com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, das demandas de diferentes âmbitos a que procuram responder e da própria evolução das tradições educativas em que elas são desenhadas e postas em prática.

Não é de hoje que se coloca nas discussões havidas em vários eventos científicos e nos trabalhos aí apresentados¹ que, no Brasil, tivemos uma inversão na ênfase de ações políticas, tanto do MEC como de secretarias de educação, privilegiando sobretudo as políticas de avaliação do desempenho escolar em detrimento de definições e orientações claras de uma filosofia e política educacional abrangente e articuladora, especialmente de políticas de currículo, onde as questões de avaliação em larga escala se inseririam. Observa-se certo esgarçamento no tocante a esses aspectos quando se analisam as ações pro-

postas em nível do MEC, e de secretarias de educação, nas duas últimas décadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 foram posteriores à implementação das avaliações externas das redes de ensino, as quais datam do início dos anos 1990 e, mesmo sobrevivendo tardiamente nas políticas de governo em relação às propostas já implementadas de avaliações em larga escala, não representaram papel condizente com uma perspectiva política integrante para a educação escolar. A proposição dessas avaliações, assim como de parâmetros curriculares, foi, sem dúvida, motivada pela necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo central, através desse sistema avaliativo, introduzindo uma nova lógica de operar o sistema público, tal como ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina (AFONSO, 2000; RAVELA, 2000; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Essas avaliações se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando, e de outro, sinaliza para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país. Conforme os autores acima citados, no modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, o foco se situa nos resultados de rendimento escolar dos alunos, medido por testes em larga

¹ Estamos nos referindo, em particular, aos últimos encontros da ANPED e ANPAE, dos ENDIPEs e dos CEPFEs – Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores, e I Congresso Nacional de Formação de Professores, cujos Anais são disponíveis.

escala, com grande ênfase na eficácia e na eficiência das escolas no manejo do currículo. Isso, sem apoiar as escolas no que diz respeito a esse manejo. No caso do Brasil, a busca pela qualidade do ensino, equacionada nos termos de suas avaliações externas, ocorre principalmente no interior das próprias redes públicas de ensino, responsáveis majoritárias pelas matrículas da educação básica no país, e a tendência das ações implementadas é a de assumir um caráter meramente supletivo e compensatório. No caso brasileiro, em duas áreas curriculares apenas: língua portuguesa (leitura) e matemática. Com esse caráter, falarmos em inovação educacional provocada por essas avaliações, entendida inovação como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferenciados dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo, parece-nos inapropriado. O que se constata são ações que procuram cobrir as lacunas de desempenho nessas duas áreas do conhecimento, por parte dos estudantes, com propostas sobejamente conhecidas há tempos. Nos projetos formativos de professores que se propõem como renovadores (UAB, PARFOR etc.), o que se constata é a reprodução de formas curriculares tradicionais (veja-se estudo de Gatti, Barretto e André, 2011).

Ao lembrarmos as pressões internacionais ligadas às propostas da UNESCO de “Educação para Todos”, cujos compromissos o Brasil assinou, não queremos afirmar que essas propostas não sejam éticas e relevantes. Elas o são: caminham

na busca de equidade educacional. O que colocamos é que, não se pode pensar que se cumpre esse compromisso e se obtém melhoria na educação escolar apenas através da pressão de avaliações externas (e até de comparações cientificamente espúrias)², sem o contraponto de políticas de melhor qualificação dos profissionais da educação, com inovações relevantes em sua formação inicial e continuada, e de financiamento suficiente, com grandes investimentos, coerentes e articulados, seja em infraestrutura, seja em apoios pedagógicos nas redes.

O investimento em mídia para que este carro-chefe – as avaliações externas – assumisse socialmente proporções de solução para os problemas escolares foi alto, explorando-se os aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, socioeducacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura, essencial para a construção de políticas educacionais articuladas, avaliações sustentadas por uma filosofia educacional mais humanitária, e por inovações consistentes nos processos de ensino-aprendizagem.

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas

² Por ex. ver artigo de Ruben Klein sobre as comparações realizadas com os dados do PISA (KLEIN, 2011)

propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo do tempo, de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Se, em seus inícios, essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a inovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica como provocador, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede se “vire” para atingir metas teóricas propostas.

Não se constata lastro educacional e pedagógico mais denso nessas propostas avaliativas, mesmo com toda a sofisticação metodológica. Não estão postas questões de base para sustentá-las: educação escolar básica para quê, para quem, para que futuro país? Qual educação escolar? Apenas se discute se o IDEB³ – medida educacional bem restrita – deste ou daquele estado ou município, e até escola, atingiu ou não a meta teórica proposta. O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. Ou seja, se o

produto está dentro da linha quantitativa de produção proposta, em um discurso educacional ambíguo, mas que sinaliza a positivação de números estimados por critérios probabilísticos, em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, e com a redução do mundo da escola, da educação, a duas áreas de conteúdo – língua portuguesa e matemática.

Na perspectiva da didática e das teorias pedagógicas, focaliza-se a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem. Já o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. O IDEB tornou-se a expressão de qualidade do ensino, a qual, nessa postura, é traduzida por um cálculo que tem por base o desempenho do aluno obtido por meio dos testes de larga escala e em taxas de aprovação. Então, consoante a perspectivas da globalização, estabeleceram-se metas de desempenho, estipulando-se o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). Estados e municípios, que são os responsáveis diretos pelas redes escolares da educação básica, passam a ser cobrados incisivamente, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance deste “padrão de qualidade.” O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vêm propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar.

Como afirma Flávia Werle (2011, p. 769), em estudo sobre esses sistemas avaliativos, as avaliações externas em larga escala, do desempenho escolar, passaram de “um nível de diagnóstico, para os significados pautados pelo pragmatismo e operacionalização”. Completamos, apontando também a segmentação das matrizes por conteúdos (definidos genericamente por especialistas, já que não temos currículo claro) ou, por competências/habilidades (mal definidas, e, portanto mal compreendidas). Essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos

pedagógicos. Perde-se, também, de vista, com essa sofisticação estatística que foi generalizada em seu uso aqui no Brasil, a questão curricular que subjaz a ela. Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade; mas, para se ter comparabilidade de resultados, dispõe-se de vários outros mecanismos estatísticos. Seria importante trabalhar com certa variação nos modelos avaliativos, definidos para situações e objetivos específicos, considerando as finalidades de cada nível, subnível ou área de ensino que compõem a educação básica de modo integrado com os diferenciais de desenvolvimento cognitivo-sócio-afetivo das crianças, adolescentes e jovens – seres em desenvolvimento. O próprio ENEM, que se originou com um sofisticado modelo de habilidades e competências, propondo-se a trabalhar com questões de cunho interdisciplinar e com metacognição, veio recentemente a ser adaptado ao modelo da Prova Brasil e à metodologia TRI. A própria construção dessa escala é controversa, não se tendo informação de quais itens foram considerados ou não nos resultados, entre outros aspectos. Faltam informação e transparência. Ainda, na própria área estatística discute-se a consistência desse modelo probabilístico de estimativa de desempenho de estudantes, e, no caso do modelo estatístico, o que se propõe é a detecção de um traço cognitivo latente, havendo na literatura especializada várias restrições às funções probabilísticas utilizadas.

Por outro lado, o MEC está propondo a discussão das “expectativas de aprendizagem” para a educação básica e as

pergunta que se colocam são: com que bases se faz essa discussão? Sobre qual perspectiva educacional e quais tipos de conhecimentos? Não há como lidar com expectativas de aprendizagem escolar sem um currículo explicitado, caso contrário fica-se em generalidades ocas.

Os parâmetros, referenciais ou orientações curriculares nacionais, ainda que oficiais, são de caráter amplo, aberto e flexível, não tendo na maioria dos casos caráter de obrigatoriedade. As redes estaduais e municipais de ensino têm boa margem de autonomia para organizar seus currículos, podendo construir suas próprias orientações curriculares de acordo com suas necessidades e possibilidades, o que leva a diferenciais formativos escolares, conforme a orientação específica e distribuição dos conteúdos. Considere-se também que vários estados e muitos municípios não estruturaram suas orientações curriculares, ficando essa questão a cargo das escolas. Embora haja, nas novas formas de regulação assumidas pela União, uma ampliação do caráter centralizador da ideia de um currículo nacional, via a política dos livros didáticos e dos modelos nacionais de avaliação, a variação curricular entre escolas, municípios e estados é grande, cabendo perguntar sobre a validade das matrizes adotadas nessas avaliações. Também, a incidência ou o papel das matrizes avaliativas substituindo uma proposta curricular, apenas se poderia fazer sentir nas duas áreas que são avaliadas, isso, se especialistas destrinchassem nas redes essas matrizes. Ou seja, se elas fossem adequadamente apropriadas pelos gestores e professores.

Mesmo com a colocação em documentos oficiais que essas matrizes tinham como referência os Parâmetros Curriculares, depois que eles foram editados, sempre foi difícil reconhecê-los nos tópicos operacionais das matrizes do SAEB, ENEM ou Prova Brasil. Matrizes são funcionais e demandam especificação de conteúdos curriculares em uma forma “avaliável”, portanto, não dão conta de processos de aprendizagem, mas sim de um tipo de desempenho sob certas condições, num dado momento. Elas não podem substituir propostas curriculares com seus desdobramentos pedagógicos.

Essas considerações que fazemos têm a intenção de colocar um pouco mais de reflexão quanto aos fundamentos e processos desses modelos avaliativos, e a função real que podem ter, mas não pretendem invalidar o papel de avaliações externas, que, quando bem conduzidas e bem tratadas social, educacionalmente e eticamente, podem trazer contribuições relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem.

Cabe a pesquisadores da educação aprofundar as análises sobre esses processos, conduzindo investigações de meta-avaliação, procurando contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos, tendo como referência as escolas em suas práticas pedagógicas. Mas, para tanto, é preciso conhecer os meandros das metodologias avaliativas e ter no horizonte uma visão de filosofia política educacional. As propostas avaliativas de desempenho escolar podem ser muito significativas e úteis, tanto como diagnóstico, ou como

avaliação posterior ou simultânea ao desenvolvimento de políticas ou programas educacionais. Porém as avaliações de desempenho escolar precisam estar apoiadas em uma proposta educacional clara, uma base curricular real e dependem de boas perguntas sobre situações concretas dentro de uma perspectiva educacional explicitada. A avaliação não prescinde de uma visão política, de uma projeção de sentido, mesmo a diagnóstica: os porquês e os para quê e para quem. Isto é exigência básica de uma postura democrática e de uma perspectiva humanitária em que a avaliação educacional tem como perspectiva essencial alavancar aprendizagens e desenvolver pessoas e instituições. Então, é preciso considerar que os processos de avaliação educacional devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de exposição punitiva, de depreciação, mas, sim, como meios auxiliares para melhorar processos de gestão, processos de ensino e garantir aprendizagens significativas, para orientar ações didáticas, corrigir problemas e solucionar impasses. Sua utilização verdadeiramente democrática pressupõe uma nova ética social.

Seria importante questionar-se, com análises mais profundas e de cunho educacional, se o modelo adotado em nossas avaliações externas de larga escala propiciam informações pertinentes ao trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, trabalho que, esse sim, é responsável pela qualidade da formação oferecida a crianças e jovens, e pela construção de um processo de equidade social. Por isso, há necessidade de tratar as questões de

avaliação, sejam as de redes de ensino, sejam as de sala de aula, com maior domínio de conhecimentos, com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação, com uma visão pedagógica, utilizando seus resultados como meio de apoio para a melhoria das condições educacionais escolares. Em nível de redes, pela criação de políticas coerentes e mais consistentes para a melhoria do ensino escolar. Em nível de escola, pela atuação direta de diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, pedagogos, e, dos professores em suas salas de aula. Mas, para tanto são necessárias metodologias de avaliação adequadas a cada caso com sua validade minimamente garantida. Validade interna e externa.

Na situação que vivenciamos até o momento, há sinalizações de que estamos longe de concretizar essa perspectiva com nossos modelos de avaliação externa e a forma de tratamento, divulgação e formas de utilização dos resultados. Estamos assistindo a mobilizações de alguns estados e municípios quanto aos desempenhos dos alunos, mas, apenas em duas áreas de conhecimento (as avaliadas), o que representa um reducionismo curricular e uma fragmentação no trabalho das escolas. Com esse modelo fica difícil entrar em pauta o conceito de educação integral. Nos últimos anos, o IDEB tornou-se a referência mais direta para administradores escolares e para políticos. No entanto não há como negar que a maioria dos gestores se restringe a criar pressões que se dirigem mais para o alcance de metas numéricas a qualquer custo, em dois quesitos curriculares, do que a criar mobilizações em

relação a aspectos de gestão educacional e mobilizações em relação a aspectos ligados à gestão pedagógica, considerando cada escola em seu todo. Há o efeito de segmentação da escola – português e matemática de um lado, as demais disciplinas ao léu. Temos poucos exemplos eficazes de políticas e planejamento educacional subsidiado por análises detalhadas e aprofundadas, com os dados regionais ou locais dos processos avaliativos, o que seria interessante, mesmo considerando seus limites e problemas. Mas, mesmo poucos, os exemplos existem (embora nem sempre subsistam). Entre várias iniciativas recentes, podemos lembrar as experiências de municípios como os de Amargosa (BA), Campo Grande (MS), Dourados (MS), Farroupilha (RS), Itaiçaba (CE), Petrolina (PE), Pompéia (SP), Santarém (PA), Santos (SP), São Sebastião do Paraíso (MG), Sobral (CE) e Triunfo (RS), nos quais foram desenvolvidos processos de implantação de currículo, formação continuada de professores e sistema próprio de avaliação, integrados por uma política educacional local. Os dados evidenciam nesses locais melhorias substantivas no desempenho escolar das crianças. (Ver Documentos do Prêmio de Inovação em Gestão Educacional, INEP/MEC, 2008). Também podemos lembrar aqui experiências diferenciadas de estados como Acre, Pernambuco, Ceará e Paraná (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Temos a observar que há um aspecto a considerar nessas iniciativas, na realidade brasileira, que é o da descontinuidade de políticas implementadas, o que quase sempre ocorre nas administrações públicas na passagem de um gestor para outro.

Voltamos a Werle (2011), que, após densa análise das políticas de avaliação do MEC e sua incidência em políticas correlatas⁴, refere-se ao emprego intensivo de tecnologias da informação na administração da educação, o que proporciona uma enorme centralização do controle, e que, com a “padronização de áreas, indicadores e critérios presentes nos instrumentos de coleta de dados, retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão, universalizante e unificadora.” Conclui, então, que

A crença na capacidade reguladora dos números e índices produzidos pelas avaliações é reforçada por todas as estratégias adotadas nos vários programas em nível federal. (WERLE, 2011, p. 790).

Considerações finais

Os pesquisadores em educação precisam voltar-se mais ao estudo e à discussão das avaliações externas em larga escala, quer quanto aos aspectos relativos às políticas e ações educacionais, quer quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos implementados, à luz de uma perspectiva também pedagógica.

Estudos meta-avaliativos podem contribuir para análises consistentes quanto

⁴ Programa Universidade para Todos (PROUNI); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém vários programas; Sistema de Seleção Unificada para ao Ensino Superior (SISU); Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus desdobramentos.

às políticas avaliativas adotadas no país e seus percursos histórico-sociais. Quanto à perspectiva de meta-avaliação, ela permite; (1) manter nossa capacidade “crítica” em estado de atenção, evitando o subjugar-se por opiniões “prontas” e justificativas pseudorrevolucionárias; (2) buscar certo domínio sobre os métodos empregados (o que permite uma visão consciente quanto à avaliação e seus resultados; limites, problemas, contribuições); (3) trabalhar os fatos e dados da avaliação educacional com uma visão prospectiva de aprimoramento, alavanca para desenvolvimento de domínios de conhecimentos, saberes, formas de agir; (4) traçar novos caminhos de socialização de saberes, lembrando o direito de todos ao conhecimento, à apropriação de saberes necessários a uma melhor existência e aos cuidados de si e do outro; (5) fugir ao domínio

de estereótipos, reconhecer as diversidades e acreditar que é possível melhorar, mudar uma condição, respeitar situações.

Quando se trata de avaliação que atinge pessoas em sua vida escolar, portanto, em sua vida social, há cuidados imprescindíveis a tomar. Envolve questões de ética, além de envolver conhecimento científico e técnico. Não pode ser um processo construído com ligeireza e adesismo. É preciso refletir sobre os objetivos e os impactos desse processo, que tem consequências pessoais, institucionais, sociais. Os processos avaliativos são processos que implicam necessariamente julgamento de valor, e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, socialização das informações e ações decorrentes e seus consequentes.

Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- KLEIN, R. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-768, dez. 2011.
- INEP/MEC. *Prêmio de Inovação em Gestão Educacional*, Documentos, 2008.
- RAVELA, P. et al. *Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina*. Umbral 2000, Digital n. 3, mayo, 2000. Disponível em: <www.reduc.cl>.
- WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out/dez. 2011.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública

Possibilities and limits of large scale tests in the construction of public school

Mara Regina Lemes De Sordi

Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
E-mail: maradesordi@uol.com.br

Resumo

Neste artigo, analisam-se os significados de uma regulação da qualidade educacional focada no desempenho dos estudantes nos exames de larga escala. Discute as possibilidades e limites deste modelo e mostra os riscos decorrentes de política de avaliação que se vincula a formas de recompensa de quaisquer ordens. O texto destaca o papel central da avaliação nas reformas educativas e aponta a necessária retomada do debate sobre a concepção de qualidade que tais propostas veiculam. Finalmente indica o lugar da avaliação institucional participativa como estratégia para envolver os atores da escola na defesa da qualidade escola pública fortalecendo seu protagonismo.

Palavras-chave

Avaliação de sistemas. Avaliação institucional. Reformas educativas.

Abstract

The article analyzes the meanings of a regulation of education process focusing on the students performance in large scale tests. It discusses the possibilities and the limits present in this model and shows the risks that occurs in assessment policies which linking results with salary increases or another kind of awards. The text emphasizes the central role of evaluation in the educational reform and appoints the necessary rethinking about quality conception presents in these proposals. Finally it highlights the specific place of participative institutional evaluation to stimulate the protagonism of the actors in defense of quality public school help them to become stronger and prepared to participate in evaluation process

Key words

System evaluation. Institutional evaluation. Educational reform.

Introdução

Quanto mais se discute a importância da educação na vida das pessoas, mais se justificam esforços de re-significação de alguns discursos que ecoam nas escolas e reclamam por maior transparência política por parte daqueles que os empregam dada a fluidez dos termos utilizados e a multiplicidade de sentidos que possuem e pretendem produzir.

Deriva daí o uso e abuso de categorias tais como Projeto Pedagógico (PP) e Avaliação, como se a mera referência a estas tivesse o poder de promover a qualidade educacional. Observa-se que, quanto mais se fala em ambas, mais se ocultam as contradições que as perpassam historicamente.

O discurso do direito universal de acesso à educação de qualidade tem se transformado em quase um dever para aqueles que pleiteiam uma vida cidadã. Compete-lhes individualmente lutar por um lugar no projeto da escola e avançar desde a educação básica até a educação superior de forma meritocrática. A decantada aprendizagem ao longo da vida requer que os estudantes e trabalhadores assumam compromisso pessoal com a produção de condições ampliadoras de sua empregabilidade, sendo assim induzidos a buscar qualificação e certificação escolar a qualquer custo, sob pena de não se tornarem ou não se manterem competitivos. São, pois, responsabilizados unilateralmente pelas diferentes formas de exclusão que venham a ser submetidos.

Segundo Afonso (2008, p. 24), essa nova estratificação que se pretende justi-

ficada na base dos níveis diferenciados de educação e qualificação, supostamente dependentes da exclusiva vontade e capacidade dos indivíduos, terá necessariamente amplas implicações não apenas em termos de redefinição de vínculos e identidades pessoais e familiares, mas também em termos da ordem e coesão sociais.

A universalização do acesso à educação, bandeira de lutas históricas, não foi pensada em detrimento da qualidade do ensino. A lógica binária “quantidade menor de alunos/qualidade maior do ensino” ou “quantidade ampliada/qualidade diminuída” não pode ser aceita nem pode justificar descaso com a qualidade da escola pública. Interessa-nos uma qualidade de ensino que supere o viés utilitarista e que seja socialmente pertinente.

A concepção de qualidade orientadora dos processos avaliatórios em larga escala precisa ser mais bem explicitada. Corre-se o risco de se tomar o êxito nas avaliações externas como expressão de qualidade do processo educacional. As concepções de qualidade que perpassam tais políticas via de regra subtraem do debate social o significado dessas escolhas e fazem crer que há consenso sobre a qualidade que se busca induzir a partir de referenciais implícitos os quais vão sorrateiramente sendo interiorizados pelas redes de ensino e sociedade. Paro defende como conceito de qualidade aquela que

[...] vê a educação como formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações,

valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação. (PARO, 2011, p. 696).

A discussão sobre a qualidade da escola pública desgarrada da explicitação da concepção de qualidade que se tenta alcançar tem favorecido o uso indiscriminado dos índices obtidos pelos estudantes nos exames nacionais/internacionais como balizamentos quase exclusivos para a definição de políticas públicas educacionais. Embasadas em uma visão de produto facilmente expresso pelas medidas que são publicizadas na forma de ranqueamento, o fenômeno educacional é tomado de forma reducionista.

Dada a imediatez da lógica meritocrática que perpassa tais políticas favorecidas pela distribuição acintosa de prêmios ou sanções de quaisquer naturezas socializadas com apoio da mídia, tem-se observado resposta de cunho adaptativo das redes de ensino. A força indutora dessas políticas nos projetos pedagógicos da escola ratifica uma concepção de qualidade estreita e mercadológica.

Em tempos marcados pelo viés da regulação e do controle em nome de uma qualidade educacional esvaziada de sentido social, não convém descuidar das políticas de avaliação que incidem sobre a escola.

O uso das medidas obtidas pelos alunos nos exames de desempenho quando tomados como parâmetros absolutos de qualidade, podem constituir um desserviço

à educação. Insuficientes para expressar a realidade da escola e do cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, essas medidas têm sido tomadas para orientar políticas públicas e retroagem sobre as escolas, ainda que de modo pontual, porém marcante, interferindo em seus projetos pedagógicos. Podem desviar a atenção dos atores da escola de aspectos essenciais à formação humana simplesmente pelo fato de não se enquadrarem nas matrizes de referência utilizadas nos exames.

Fruto da responsabilização vertical a que são submetidas, as redes de ensino são induzidas a trabalhar para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico e tendem a implementar um conjunto de respostas de cunho utilitarista, para melhor se localizarem no *ranking* nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos. Disto decorre a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto pedagógico da escola. Frente aos baixos resultados dos alunos, os professores são culpabilizados, e a solução mágica dos problemas é creditada a bons processos de gestão da escola, criando brechas para processos de privatização da educação.

O uso da avaliação externa e os desdobramentos resultantes da divulgação dos índices obtidos pelas escolas interferem fortemente nos processos decisórios

das redes de ensino mesmo quando estas contestam o modelo de regulação vigente. A meta acaba sendo melhorar os índices o que necessariamente não implica melhorias nas aprendizagens dos estudantes.

Não negamos a importância que o conjunto de medidas sistêmicas tomado como série histórica, possa ter na vida da escola, ajudando-a a repensar-se no processo de monitoramento de seu projeto pedagógico. Essa potência precisa ser explorada, e isso compete diretamente aos atores da escola para, em uso de sua competência coletiva, organizarem-se para entender, explicar, ratificar, contestar os resultados de seus alunos à luz das circunstâncias e contextos locais. A apropriação crítica dessas medidas pelos atores da escola subsidia o planejamento de ações que orientam a vida institucional e alimenta a formulação de um pacto de qualidade negociado entre atores diferentemente situados na cena política. Mas a inexistência de clima propício ao debate plural sobre esse pacto de qualidade tende a subtrair do projeto pedagógico da escola vozes e olhares tidos como periféricos, mas que não podem ser descartados se o que interessar for de fato uma implicação dos atores com a causa comum.

Isso nos remete a interrogar o quanto os professores (e a escola) conseguem lidar com os informes dessas políticas externas de avaliação. Conhecedores dos limites que a educação, isoladamente, tem para dar conta do sonho de inclusão e de sucesso em uma sociedade atravessada por assimetrias de todas as ordens, tendem a inquietar-se com a responsabilidade que

passam a ter que assumir e que, subliminarmente, inclui o dever de “produzir” melhoras nas estatísticas educacionais usadas como balizamentos para a agenda política.

Enfrentar essa situação implica muita lucidez profissional para que se encontre a justa medida para reorganizar o trabalho pedagógico concreto, de modo que este possa fazer alguma diferença no espaço micro da escola sem desconsiderar a necessidade de lutar, de forma organizada e sustentada por argumentos sólidos e eticamente defensáveis, por outra escola, nos demais espaços sociais, em conjunto com outros atores e forças progressistas.

Morin e Kern (1995, p. 134) advertem que

[...] se não há coerções suficientes para que a história possa ser determinada, há coerções que impedem certas possibilidades. A questão é saber quais as coerções que coagem. A impossibilidade de eliminar todas as coerções nos diz que não existe o melhor dos mundos. Mas ela não impede a possibilidade de um mundo melhor.

A clareza da complexidade do problema nos convoca a reacender o debate sobre alianças necessárias para fazer acontecer um projeto educativo emancipatório, e isso requer estratégias que explorem a centralidade da avaliação na vida da escola/sociedade contemporânea. Alianças entre profissionais da educação e comunidade escolar, alianças entre professores que atuam nas universidades e professores que atuam nas escolas são inadiáveis de modo a superar o distanciamento entre segmentos reconhecidamente comprome-

tidos com causas comuns, que, paradoxalmente, têm agido de forma desarticulada desperdiçando saberes e poderes.

Essa recomposição de forças pode jogar a favor do desenvolvimento de novas relações dentro e fora da escola, reforçando a aprendizagem estratégica da competência coletiva dos atores sociais em prol da escola pública de qualidade.

Cabe mais do que nunca usar essas alianças para oferecer alternativas de contrarregulação no campo avaliatório (FREITAS, 2007).

A escassez de formatos de avaliação alternativos e complementares aos processos de avaliação em larga escala, produzidos pelo sistema, reclama também por alianças entre pesquisadores e profissionais das escolas. Gerada a condição de interlocução respeitosa entre eles, desafiando as fronteiras reais ou imaginárias que os separam, ganha-se condição para atualizar os debates sobre os significados dos estudos sobre a eficácia da escola e a quem serve os números da avaliação externa transformados em índices e que parecem irrefutáveis à primeira vista.

Conforme Paro (2011, p. 707),

[...] não se pode, quando se trata do produto educacional, contar apenas com a avaliação de produto propriamente dita. Esta precisa ser enriquecida com a avaliação de processo. Observe-se que, em virtude da especificidade da educação, bem como do processo educativo e de seu produto, a avaliação em processo, além de ser necessária para o êxito na confecção do produto, é chamada também a

auxiliar na avaliação final, ou seja, na avaliação de produto. Explico. Enquanto um objeto qualquer se deixa avaliar depois de pronto, o produto da educação, por ser sujeito, dotado de vontade, e em virtude das qualidades que o caracterizam, e que precisam, portanto, ser avaliadas, não pode ser avaliado pelos sistemas usuais de aferição de um objeto qualquer, nem pelas provas e pelos testes utilizados para aferir conhecimentos.

Processos de regulação propostos pelo sistema central não podem prescindir de outro nível de avaliação, denominado por LIMA (2008) como de mesoabordagem. Na mesoabordagem rompe-se com antinomias clássicas, do tipo macro/micro, pela introdução de perspectivas de análise intermediárias, ou mediadoras. Trata-se de uma espécie de “meio de campo”, a partir do qual é possível reconstruir a totalidade do social, integrando as perspectivas relevantes e, no entanto, parcelares das visões macro e micro (LIMA, 2008, p. 315).

A avaliação institucional, ao tomar a escola como referência, revela-se estratégia potente de contrarregulação (FREITAS *et al.*, 2009) exercida sobremaneira no âmbito da mesoabordagem. Interioriza o debate sobre qualidade do ensino privilegiando o *locus* no qual o protagonismo pertence ao coletivo dos atores da escola devidamente referenciados ao PP que acordaram. Evidentemente essa decisão esbarra na cultura escolar existente e na disposição e capacitação das equipes escolares para participar das ações avaliatórias acionadas em cada realidade. Nesse âmbito, cremos que os informes gerados pela avaliação

externa tendem a ser úteis, mas no exato lugar que podem ocupar, qual seja subsídios do diagnóstico da qualidade escolar, exercendo função meio, e não fim.

1 Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública

Qualificar uma instituição complexa como a escola pública em um contexto social marcado pelas contradições do mundo globalizado, embora se inscreva no campo das prioridades educacionais impostergáveis, não se apresenta como algo de fácil concretização.

Construir uma “nova” escola dentro de um modelo social que não se alterou é tarefa desafiadora. Porém a historicidade dos processos sociais, por contradição, introduz o germe da transformação no cenário das escolas, possibilitando o surgimento de alternativas contra-hegemônicas que se opõem ao instituído. É preciso desenvolver novas formas de atuar e reestruturar as relações e os processos de trabalho neste espaço aparentemente secular e monolítico que é a escola.

Críticas à escola hoje são frequentes e nascem de públicos diversos. Os estudantes reclamam de monotonia dos processos pedagógicos e têm revelado, de um modo ou outro, que não conseguem gostar da forma como ela escolhe ensiná-los. As famílias, por sua vez, exigem, com alguma impaciência, que as escolas e seus professores se comprometam mais com a aprendizagem de seus filhos. Admitem que preferem a escola que reprova à escola que

não ensina. Não há ainda como ignorar que as famílias têm começado a se preocupar com os índices que localizam a escola de seus filhos no *ranking* educacional e pleiteiam melhoras mesmo quando não compreendem profundamente a arquitetura dos modelos de regulação ora em condição de hegemonia.

Os professores se queixam das condições de trabalho e da falta de apoio das famílias e das equipes gestoras, e estas, por sua vez, sinalizam a falta de aderência dos professores ao PP da escola bem como o excesso de demandas que recebem do sistema central que os absorve no cumprimento tarefairo e repetitivo de encaminhamento de dados, que culmina com o desvio da função finalística que deveriam cumprir junto à comunidade escolar.

Por sua vez, o sistema central também lastima as estatísticas sobre a eficácia das escolas que compõem sua rede de ensino. Por mais que invistam, os resultados insistem em não mudar. Continuam aquém dos índices desejados pelos organismos externos, mantendo o país em uma posição altamente fragilizada no campo internacional. Observa-se que remanesce a visão de ineficácia da escola, apesar dos sucessivos empreendimentos formais e informais a que esta instituição e seus profissionais são expostos. Isso acarreta algum mal-estar e desesperança.

Parece claro que, se uma instituição tem fracassado em algo que se constitui, em tese, sua missão precípua – garantir a aprendizagem das crianças –, o desafio está em localizar e problematizar as razões pelas quais essa insuficiência se cronifica.

Parece que, mais do que produzir mais avaliação sobre a escola, impõe-se a necessidade de decifrar e re-significar o que os dados existentes informam e promover condições que permitam que esses dados produzam sentidos na escola, *locus* privilegiado de apropriação e tradução dos significados para o projeto pedagógico.

Avaliações em larga escala produzidas pelo sistema central (macro abordagem da avaliação) privilegiam medidas e indicadores quantitativos que informam algo sobre a qualidade das escolas e devem, portanto, limitar-se a ser o que podem ser, nem mais, nem menos.

Muito pouco tem mudado na escola ao fim dos ciclos de avaliação, e muita energia tem sido despendida para explicar o fracasso da escola, quase sempre se terceirizando responsabilidades.

Sacristán (1997) nos lembra dos riscos que atravessam o discurso das escolas eficazes. Questiona como foi se legitimando a ideia de que o que é verossímil ou verificável tende a ser entendido como verdadeiro. Contrapõe as ideias da moral da eficácia e da eficácia da moral desse discurso. É um discurso hegemônico, embora não se interrogue como as escolas obtêm suas marcas na louca corrida de que são obrigadas a participar e a desejar vencer, ainda que por caminhos tortuosos. Tem força de dogma e acaba definindo as formas de trabalho e gasto de energia dos atores da escola, ora para produzir desculpas, ora para descobrir artifícios capazes de melhorar as *performances* dos alunos. A indução do coletivo da escola a atingir essas marcas pode levá-los paradoxalmen-

te a não mais questionarem a legitimidade dos indicadores de qualidade selecionados.

Dado o poder que a avaliação exerce nos seus vários níveis de abordagem (macro, meso e micro), não podemos deixar de refletir sobre os efeitos que modelos de regulação centrados nos resultados ocasionam, direta ou indiretamente, na vida da escola e de seus atores afetando as aprendizagens. A avaliação da qualidade da escola se empobrece quando os processos de regulação reduzem a complexidade do fenômeno da aprendizagem a um índice, por melhor que este possa parecer. Tende-se a naturalizar a ideia de aquilo que não se pode medir com exatidão não deve ser tomado como objeto de avaliação, sobretudo na avaliação de sistemas. Essa decisão política acaba por introduzir concepções de qualidade de ensino que desconsideram valores detentores de pertinência social, interferindo do desenvolvimento dos estudantes e na qualidade das aprendizagens a que são expostos.

O tom pessimista que permeia encaminhamentos desse tipo na escola se beneficia da subtração do tempo da reflexão sobre o projeto pedagógico e da falta de confiança nos próprios números da avaliação. Daí para uma postura de indiferença ou conformismo diante das estatísticas é um passo. A desistência da luta por uma escola que ensine de fato às crianças e aos jovens, justificada ora pela impotência de superar os limites dos alunos, ora em nome da indignação frente às políticas educacionais neoliberais, vai se consagrando.

Observam-se uma vez mais as contradições que atravessam o discurso das escolas eficazes. A voracidade com que se propõe avaliar a escola e seus “produtos”, eclipsando os processos que os originam, acaba repercutindo negativamente sobre a escola e seus atores. A solução seria então, não avaliar a escola e deixar que esta se desenvolva livremente, sem nenhum controle social sobre o trabalho que executa? A regulação sistêmica é sempre nociva à vida das escolas? Como desconsiderar a relevância que a educação possui no desenvolvimento nacional e o quanto as políticas que a regem são de interesse público?

A educação enquanto política pública deve ser avaliada, pois não se concebe que este bem, tratado hoje como “mercadoria”, possa prescindir de qualidade. Trata-se de um direito a ser garantido à população, em especial àquela que frequenta a escola pública.

Cabe ao sistema central o dever de monitorar o desenvolvimento de suas escolas e de todas as instituições que se responsabilizam por atividades de interesse público. Isso o autoriza a avaliar a qualidade das instituições de ensino. Contestar a forma como vêm sendo avaliadas as escolas e as consequências da proposição de modelos avaliativos centralizados e distantes do chão das escolas não implica desprezar a avaliação e sua dimensão formativa.

Sendo assim, parece claro que, quanto mais os dados de avaliação estiverem próximos dos atores da escola e estes puderem se debruçar sobre eles, mais cres-

cem as probabilidades de um “consumo” consequente dos subsídios que os dados sistêmicos potencialmente oferecem e que vêm sendo historicamente relegados a segundo plano. Esquecidos nos relatórios, os dados da avaliação acabam inertes assim como também ficam as possibilidades de transformação qualitativa da realidade das instituições escolares.

Processos de avaliação que responsabilizam apenas os profissionais da educação pela qualidade do ensino praticada pela escola instigam mais à formulação de justificativas do que às reações propositivas diante dos resultados verificados. A cultura de avaliação se mantém e alimenta o círculo vicioso de descrédito e desmobilização que perpassa os atores da escola diante do fenômeno avaliatório. Por inúmeros desses motivos, os profissionais da educação reagem à avaliação. Até quando esta se assenta em princípios democráticos, estes tendem a desqualificar a forma como esta invade a realidade escolar para evitar ter que entrar na discussão do mérito do que ela possa estar informando.

Um projeto educativo de qualidade não nasce espontaneamente e não se mantém rigorosamente coerente com princípios filosóficos que defende, se não for submetido a processos de avaliação continuados e plurais.

Determinadas formas de ensinar e de avaliar ajudam a produzir submissão e silenciamentos. Reforçam convicções de que alguns sabem e outros, esvaziados de saberes, devem aprender. Abusam do discurso da ideologia do dom para justificar por que as crianças não aprendem, exi-

mindendo-se de examinar com igual rigor em que aspectos a organização do trabalho pedagógico que desenvolvem pode estar subtraindo as chances de aprendizagem, justamente para aquelas crianças que dela não podem prescindir. Determinadas formas de trabalho na escola podem estar ensinando que as aprendizagens requeridas dos estudantes podem ater-se à eficácia instrumental, posto que o que se espera dos estudantes parece estar referenciado à performatividade para que possam ter lugar e êxito no “mercado” competitivo em que se transformou a sociedade edificada pelo projeto neoliberal. A avaliação do projeto pedagógico ajuda a identificar precocemente a qual concepção de qualidade a escola se vincula.

Fica evidente que, se não resolvermos a contento o que é concretamente a qualidade que queremos produzir, por que e para quem a queremos, dando transparência às intenções educativas que demarcam o projeto da escola, a avaliação como expressão dessa qualidade se tornará trabalho esvaziado de sentidos e exposto a um subjetivismo perigoso. Evidentemente essas questões explicam as razões pelas quais o campo da avaliação é tão disputado. Espelham a luta pela primazia na definição de indicadores de qualidade de um projeto.

Explica-se, dessa forma, por que se resiste tanto aos mecanismos de regulação externa sobre a escola, advertindo-se de que estes ferem a autonomia dessa instituição na definição de seus rumos. Isso poderia levar a imaginar que os profissionais da escola lutam e se posi-

cionam em favor de uma concepção de qualidade não valorizada pelos processos de avaliação externa. Paradoxalmente, no entanto, podemos nos deparar com igual desqualificação de tentativas de avaliação engendradas pela escola, como se igualmente não tivessem legitimidade. Realçando os vieses e as insuficiências do formato avaliativo proposto, invocam mais e mais tempo para que os consensos possam ser “democraticamente” formulados, bem como demandam prévia garantia de condições objetivas para que, então, possa-se avaliar o trabalho executado.

Observa-se que grande tempo se consome desqualificando as formas de avaliar a escola. Tempo que poderia ser revertido e usado em prol da discussão do mérito da questão: a escola pública tem conseguido executar seu trabalho com qualidade? O que ela vem fazendo para superar seus limites, alguns deles sobejamente denunciados e que persistem impedindo o direito de as crianças aprenderem? Como a escola vem enfrentando seus problemas seja em relação ao descaso de alguns profissionais que se esqueceram de que devem ser profissionais em seu campo de atuação, seja em relação aos gestores dos sistemas de ensino que igualmente podem estar se comportando de modo incongruente com esse direito?

Urge acrescentar ao direito de acesso das crianças à escola, o direito à aprendizagem. Esse destaque pode parecer redundante, mas não o é. A avaliação permitirá conhecer como uma instituição educativa cumpre a função social que lhe foi outorgada e subsidiará a formulação de

políticas públicas de educação que promovam as condições necessárias para que este direito seja assegurado, permitindo aos professores e demais profissionais da escola o pleno exercício de seu trabalho.

Não vemos como ato autoritário instituir uma política de avaliação institucional participativa que procure regular responsavelmente o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas de uma rede de ensino. A esse processo se agregará a possibilidade de regulação de baixo para cima também. Disso não temos dúvida. Basta que a comunidade se organize e entenda os fluxos da avaliação que se dão de forma circular.

Barroso sinaliza que não há uma maneira única de entender a regulação e estas diferentes maneiras podem inclusive se dar na forma de uma multirregulação descentralizada (co-regulação).

[...] nos sistemas humanos que chamamos de sistemas concretos de acção, a regulação não se opera, de facto, nem por sujeição a um órgão regulador, nem pelo exercício dum constrangimento mesmo que inconsciente, e muito menos por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo, ela opera-se por mecanismo de jogos através dos quais os cálculos racionais “estratégicos” dos actores se encontram integrados em função de um modelo estruturado. (CROZIER; FRIEDBERG, 1977, *apud* BARROSO, 2003, p. 244).

Assim, depreendemos que, por mais que uma política pública nacional ou local proponha e tente implementar processo de

avaliação externa da qualidade de suas escolas, de cunho fortemente regulatório, as regras de funcionamento dessas políticas, no concreto da acção, sofrem reinterpretacões dos atores considerados periféricos em relação aos atores que propõem a política (considerados centrais). Os conflitos entre a primazia do mercado e da sociedade, na consideração dos construtos de qualidade da educação que se quer firmar, disputam, palmo a palmo, a hegemonia no processo de regulação. Porém a forma e velocidade de implementação das políticas de regulação central sofrem mudanças toda vez que os atores sociais assumem algum tipo de protagonismo na cena política, dando concretude ao fenômeno da micro-regulação local.

Barroso (2003, p. 71) explica esse conceito como

[...] processo de coordenação da acção dos atores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspectiva horizontal entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional), escolas, territórios educativos, municípios.

Essa multiplicidade de regulações locais, distribuídas entre atores sociais com diferentes poderes de pronunciar sua versão de qualidade, pode produzir um efeito mosaico no interior do sistema educativo que acaba despotencializando os efeitos

positivos que a regulação local poderia ter em relação às regulações externas. O desafio está em construir um sentido coletivo para essas regulações locais de modo que possam se converter em forças de transformação das realidades das escolas.

Ao romper o estéril processo de resistência ao processo regulatório, aceitando a importância da avaliação da qualidade das escolas, os segmentos locais, fortalecidos pela vinculação a um pacto de qualidade formulado de modo polifônico, podem recuperar e ampliar seus espaços de interlocução e trazer o debate sobre a qualidade para dentro da escola, cenário no qual possuem titularidade e legitimidade política.

Evidentemente, é possível que algumas reações aos processos de avaliação institucional originem-se também na recusa sintomática de reflexão sobre o trabalho e rejeição à prestação pública de contas. Isso reclama por contestação, pois esbarra e fere o direito das crianças. Toda vez que os direitos das crianças forem atingidos revelando a ineficácia social do projeto da escola, o poder público deve agir, e a isso não se deve rotular como autoritarismo. Em nome da preservação de relações democráticas com um segmento, que quase resvalam no corporativismo, o poder público não pode ser impedido de agir.

2 Os desafios a enfrentar

Será que no *locus* da formação de professores, os diversos âmbitos da avaliação, transcendendo o da aprendizagem, são discutidos ajudando a desenvolver

competências avaliativas nos profissionais da educação? Como se insere na formação a aprendizagem da avaliação reconhecida como recurso potente de mediação entre aquilo que a escola é e aquilo que ela pretende ser e precisa ser devidamente relativizado pelos recursos que tem e pelos que ainda não possui e que deve aprender a demandar responsabilmente?

Um dos desafios a ser enfrentado é a falta de confiança em processos de avaliação institucional participativo e democrático engendrados pelo sistema local de ensino, e não exclusivamente pelas escolas. Como entender as exigências e compromissos de uma “adesão” obrigatória das escolas a processo que exige aprendizagem de autoconhecimento e autoorganização e que não se restringe à visão de qualidade dos profissionais da educação? Ao pautar-se por uma visão polifacetada da realidade escolar construída de modo negociado entre diferentes atores com visões de mundo, compromissos e interesses singulares, o processo de avaliação tende a consumir mais tempo na celebração dos acordos que orientam o coletivo escolar. E isso acrescenta complexidade ao processo de avaliar além de pôr em xeque o significado da participação na vida escolar.

Silva Junior (2008, p. 92) sinaliza contradições em projetos dessa natureza. Será possível transcender às estruturas e viabilizar um consenso quanto a objetivos comuns, quando se lida com interesses conflitantes? Como seria possível à escola pública atender a todos, se uns querem poder e outros a libertação?

Podemos dizer que os projetos de AI, à semelhança de qualquer processo de mudança em instituições complexas como a escola, não podem subestimar as marcas culturais preexistentes, a memória de processos semelhantes que se perderam no caminho e que, exatamente por terem se tornado passado, mais presentes estão nas subjetividades das pessoas que fazem a história das instituições. Deve-se ser na mesma proporção, absolutamente intransigente na defesa dos princípios que sustentam os diálogos sobre a avaliação com as escolas e absolutamente permeável aos *designs* avaliativos propostos nos tempos e ritmos próprios de cada comunidade escolar, dentro de parâmetros sempre negociados desde que não se afastem do compromisso com o direito das crianças aprenderem. A transparência valorativa e coerência dos referenciais utilizados interferem fortemente na adesão dos sujeitos ao processo (FREITAS *et al.*, 2004) e reforçam a sensação de pertencimento com as vantagens previsíveis.

Silva Junior (2008, p. 97) adverte que reduzidas à condição de organizações cujas estruturas podem ser alteradas sucessiva e abusivamente por determinações legais que não passam pelo crivo das pessoas e dos grupos que serão por elas afetadas, nossas escolas públicas se tornam “privadas”. Privadas da condição institucional de promover o alcance do interesse coletivo.

Processos de AI requerem capacidade de autoconhecimento e questionamento por parte das instâncias envolvidas que aprendem a movimentar-se frente

aos dados (inclusive os oferecidos pela avaliação externa) de forma ativa e consequente. Reagem a estes seja para rever as estratégias utilizadas para atingir as metas traçadas, seja para atualizá-las em função das necessidades que vão surgindo ou quando os informes não se coadunarem com a realidade da escola e merecerem análises mais abrangentes. O que importa é que aprendam e ensinem a usar a avaliação como processo formativo capaz de assistir ao PP da escola nos compromissos que deve cumprir e para os quais não pode se furtar. Segundo Franco (2005, p. 85), o campo de conhecimento da pedagogia será construído na intersecção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis.

Canário (2005) adverte que

[...] o fechamento da escola e seu isolamento do mundo exterior, quer através de fronteiras físicas, quer de fronteiras simbólicas, é totalmente coerente com o fato de a escola ter historicamente nascido em ruptura com o local. Enquanto instrumento fundamental da unidade do moderno estado-nação, a escola participou de um processo de anulação dos particularismos locais, seja no nível social, seja no cultural, seja, ainda, no político. (CANÁRIO, 2005, p. 96).

As consequências desse modelo de organização da relação da escola com seu entorno são conhecidas, contribuindo para a cisão dos atores internos e externos das escolas que se dispersam na luta por

uma educação de qualidade, anseio que teoricamente os identifica. Canário (2005, p. 97) sintetiza

[...] é preciso recontextualizar a ação educativa e, em especial, a ação escolar, o que implica que a escola evolua de uma 'ruptura' com o local para um processo de 'relocalização'".

A valorização dos diferentes públicos envolvidos com a realidade da escola torna o processo de qualificação mais pertinente e resolutivo. Essa perspectiva implica romper com uma o desvalorizada das comunidades e de seus saberes (lógica da exterioridade em relação ao contexto local) incluindo-as de forma mais concreta na formulação do pacto de qualidade, devidamente alimentado pelos dados de avaliação interna e externa, atuando de modo complementar.

Ao privilegiar a escuta dos pontos de vista de todos os interessados nesse processo (lógica da interpelação citada por ALBERTO CORREA *apud* CANÁRIO, 2005), observamos que se inaugura uma nova relação também entre os saberes científicos e os saberes da prática. Relação esta que não pode ser de hierarquia nem de subserviência, apenas uma relação regida pelo interesse em fazer diferença nas condições de qualificação da escola em prol da aprendizagem das crianças.

A categoria da implicação citada por Barbier (2007) ajuda a entender a natureza dessa relação, pois exige disposição dos atores com o projeto, entregando-se ao aprendizado comum, diminuindo as usuais distâncias que os separam na medida em

que demarcam estruturas de poder/saber. A partir do compromisso social com o direito de as crianças aprenderem, esses atores se dispõem a reaprender a trabalhar sintonizados pela noção de Bem Comum. Quanto mais cresce esse compromisso, menos reativos a processos de avaliação da escola os atores ficam. Evidentemente os valores e princípios que subjazem a determinado projeto de avaliação ao serem anunciados, tornam públicos também os compromissos com determinadas bases, democratizando, igualmente, o controle sobre a qualidade da própria política de avaliação.

Conclusões que remetem à continuidade das lutas

Entendemos que processos de avaliação institucional participativos se inscrevem como importantes reguladores das regulações sistêmicas. É campo novo no qual cabe aprender e ensinar, participando ativamente do processo de construção do que ainda não existe, mas precisa nascer como possibilidade.

Processos de avaliação que responsabilizam apenas os profissionais da educação pela qualidade do ensino praticada pela escola instigam mais à formulação de justificativas do que às reações propositivas diante dos resultados verificados. A cultura de avaliação se mantém e alimenta o círculo vicioso de descrédito e desmobilização que perpassa os atores da escola diante do fenômeno avaliatório.

Isso implicará enfrentar corajosamente a cultura de avaliação que aprende-

mos ao longo dos processos de escolarização formal a que fomos submetidos. Uma cultura que sinaliza uma atividade restrita a apenas alguns, campo quase do sagrado. Isso pode levar a que se desista, por antecipação, do direito de estabelecer juízos de valor sobre a escola, configurando-se a exclusão de atores sociais considerados menos qualificados para se pronunciar sobre a escola.

A aceitação desse papel periférico no jogo da avaliação acaba se impregnando nas subjetividades das pessoas, inclusive nos profissionais da educação frente ao seu direito/dever de avaliar a escola e as políticas públicas de avaliação, ultrapassando os limites da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes. Isso nos desafia a coletivamente rompermos esse círculo vicioso que servirá de balizamento para os processos regulatórios, subtraídos das vozes de importantes atores sociais.

Parafraseando Lima (2007), lembramos a necessidade de assumirmos uma posição nesse jogo de interesses que atravessa a avaliação e fazer escolhas, refletindo sobre as consequências de nossas opções ou omissões. Preferiremos a

[...] destreza da mão direita que, de tão destra e sábia se transformou sinistramente num fator de puro hábito, ajustamento e domesticação ou vamos permitir o discrepar, aparentemente mais descentrado, desajeitado e algo inábil, de uma mão esquerda que, menos sábia e competente, se assume mais livre e curiosa para aprender? (LIMA, 2007, p. 36).

Defendemos que os professores, por meio de processos de formação densos e de alianças respeitosas com demais atores sociais, o que inclui o diálogo com os pares que atuam nas universidades, possam ajudar a desanuviar esse território nebuloso que cerca a questão das políticas públicas de avaliação voltando a interferir nos rumos da educação brasileira.

Acreditamos possa a avaliação institucional participativa tornar-se um campo propício para a aprendizagem de uma cultura de avaliação ambidestra e plural, capaz de cruzar e integrar saberes, fomentadora de ações colaborativas e detentoras de pertinência social. Que consiga produzir ações de regulação que assistam ao direito de as crianças aprenderem e que, simultaneamente, promovam a adesão e a participação da comunidade escolar no processo de qualificação da escola que lhe pertence e que deve, a cada dia, tornar-se mais detentora de qualidade social. Como Paro (2011, p. 715), acreditamos que a atenção exagerada que os responsáveis pelas políticas públicas têm dado ao que dizem as avaliações externas “atestam sua ignorância sobre a natureza do produto a ser avaliado”. E isso nos autoriza a defender a importância de as redes de ensino conceberem, implementarem e avaliarem modelos alternativos de avaliação nos quais as medidas sistêmicas sejam parte e não o todo da conversa sobre qualidade educacional reconhecendo a titularidade do coletivo da escola na construção da qualidade da escola pública.

Referências

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública*. Regulação, desregulação e privatização. Lisboa: Asa, 2003.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ. e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALVAZI, M. M. S. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *Escola Viva*, Campinas, 2004.
- _____. *Avaliação educacional*. Caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 28, n. 100, out. 2007.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Educação ao longo da vida*. Entre a mão direita e a esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, E.; KERN, A. B. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 695-716, set/dez. 2011.
- SACRISTÁN, J. G. *Docencia y cultura escolar*. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.
- SILVA JUNIOR, Celestino A. Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas In: BONIN, I.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: políticas e tecnologias. ENDIPE, 14. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2008. v. 4.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios

Evaluation in brazilian basic education: tensions and challenges

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, MS.
E-mail:dircenei@terra.com.br

Resumo

Este texto trata da avaliação da educação básica no Brasil atual, analisando a sua imprescindibilidade para a política educacional, assim como demandas relativas a essa questão presentes na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e tensões não enfrentadas pelo MEC na elaboração do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020. Por fim, aponta desafios em face do existente e das tendências da avaliação na política da educação básica.

Palavras-chave

Política educacional. Avaliação educacional. Educação básica.

Abstract

The text approaches the evaluation of basic education in Brazil currently, analyzing its essentiality for educational politics, as well as demands related to this subject present in the National Conference of Education (CONAE) and tensions not faced by MEC in the elaboration of the National Plan of Education for the period 2011-2020. Finally, it points challenges in face of reality and of evaluation tendencies in the basic education politics.

Key words

Educational politics. Educational evaluation. Basic education.

Temos assistido no Brasil ao crescente uso da avaliação na condução da educação básica. Nos últimos vinte e cinco anos, o governo federal construiu um aparelho de avaliação com o qual ampliou o alcance da sua ação avaliativa. Esta, a princípio restrita a sistemas educacionais, foi estendida para as escolas e vem diversificando as modalidades de avaliação, aprimorando e inovando os meios utilizados. Assim, o governo tornou as avaliações externas em larga escala um dos principais recursos da política e gestão desse nível de educação escolar. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o governo federal pode fixar, projetar e monitorar metas de melhoria de resultados do ensino, induzindo sistemas educacionais e escolas a atingi-las, seja por estímulos competitivos, seja por condicionamentos de recursos financeiros ou pela difusão do modelo gerencial na gestão.

Defensores da avaliação externa em larga escala como recurso da política/gestão da educação básica consideram que os problemas da avaliação no País podem ser equacionados mediante diversificação dos meios utilizados, aprimoramentos metodológico, técnico e operacional, adoção de medidas promotoras do uso dos resultados pelos atores escolares, estabelecimento claro de consequências para as avaliações.

Embora não haja dúvidas de que a avaliação possa ser um valioso recurso na educação, entre educadores e pesquisadores da área há sérias desconfiânças de que a forma como ela tem sido acionada na política/gestão da educação básica

difícilmente resultará em reais benefícios educacionais e sociais.

As desconfiânças se devem principalmente ao fato de que ainda não foram respondidas perguntas fundamentais sobre as consequências das provas e exames nacionais, quer em relação a resultados educacionais, quer em relação à sua administração ou a relacionamentos entre envolvidos. Permanecem sem respostas perguntas a respeito de se e quanto a avaliação externa em larga escala teria concorrido para a melhoria da:

- eficácia, efetividade e equalização da educação escolar;
- intervenção estatal-governamental materializada em política/gestão socialmente pertinentes;
- ação coordenadora da União e do exercício de suas funções de suplência e de apoio aos entes federativos subnacionais;
- colaboração entre os entes federativos, impulsionando-a e fortalecendo-a;
- democratização dos sistemas educacionais e escolas, levando-os a que se aperfeiçoassem em face às demandas sociais;
- mobilização social e da solidariedade dos envolvidos na prestação e usufruto da educação básica.

Afinal, o que de bom trouxeram as avaliações externas para a educação básica e, em decorrência, para a educação superior? Essas e outras tantas questões indicam o imperativo do debate e da avaliação sobre o que o País tem feito com a avaliação educacional.

A nosso ver o cerne dos problemas das avaliações e exames nacionais é político

e está associado a diversas fontes de tensão em torno de questões de difícil equacionamento, entre as quais se destaca a escassez de recursos para a educação básica.

Neste trabalho, analisamos pontos de tensão e desafios políticos e jurídicos ante as tendências da avaliação no contexto da política nacional para a educação básica. Com vistas a isso, consideramos a ação da União com especial atenção aos encaminhamentos do Ministério da Educação (MEC) na esfera normativa, assim como na de mobilização social e na de formulação de políticas.

Inicialmente apontamos as razões pelas quais há amplo reconhecimento da imprescindibilidade da avaliação na política da educação básica, trazendo, a seguir, ponderações acerca das tensões entre demandas expressas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e as tendências sinalizadas pelo MEC no projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2022. Finalizamos com considerações a respeito de desafios políticos e jurídicos que condicionam a legitimidade e congruência da avaliação na educação básica.

1 Imprescindibilidade para a política educacional

Ainda que existam divergências em torno dos pressupostos, das orientações e dos usos da avaliação na política educacional, há uma aceitação tácita de sua imprescindibilidade nessa área, o que não surpreende se atentarmos para a natureza pública e histórica da política educacional.

Refiro-me a um entendimento da política educacional como fenômeno complexo constituído através de dinâmicas sociais não lineares e variáveis no tempo/ espaço. Fenômeno que emerge da arena pública como expressão da ação e inação, assim como de comportamentos e atitudes de muitos atores. A política educacional materializa-se no processo de condensação de soluções provisórias e conflitos latentes na área, interrelacionando componentes diversos num todo cuja coerência e consistência são sempre relativas. Com o seu caráter processual, dinâmico, emergente, a política educacional não é redutível a eventos, atos pontuais e evidências que possam ser apreendidos e compreendidos isoladamente. Assim, a política não se reduz às propostas manifestas nos discursos declaratórios, programáticos, normativos do ator estatal ou governamental. Esta é apenas uma das fases da política cujas fases subsequentes dizem respeito aos desdobramentos e consequências das propostas formuladas.

Fenômeno tão complexo exige o concurso de múltiplos meios para ser minimamente conhecido, coordenado e desenvolvido. A avaliação é um desses meios, prestando-se a orientar a ação individual e social sobre a realidade, podendo produzir efeitos concretos no sentido de reprodução ou de transformação social.

Primeiro porque a avaliação é um meio pelo qual podemos conhecer melhor a realidade, o que é imprescindível à formulação de políticas educacionais. A congruência das propostas governamentais pode ser mais plausível com o concurso da

avaliação, como também a implementação da política educacional, considerando-se que esta se constitui na interseção das ações governamentais, administrativas e escolares.

A implementação de políticas educacionais no Brasil requer enfrentamento de diversos problemas e dificuldades associados à dimensão territorial do País, às extremas desigualdades, às diversidades que implicam um aparelho educacional de grande dimensão, com diferenças e desigualdades. Para ilustrar, no ano de 2010, segundo dados do Inep, havia no país 194.939 estabelecimentos de educação básica, sendo 148.982 de ensino fundamental. Portanto o campo de implementação de política educacional é vasto e muito heterogêneo, e a avaliação pode ser acionada para melhor conhecê-lo. A avaliação também pode instrumentar a ação federativa na prestação da educação básica.

O modelo federativo brasileiro pactuado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011a) exige simultaneamente união e autonomia dos entes federados (municípios, estados, o Distrito Federal e União), configurando uma ordenação político-administrativa não-hierárquica. Esse complexo federalismo constituiu-se, na prática, como campo de tensões entre unidade/diversidade, autonomia/interdependência, colaboração/competição, coordenação/fragmentação, descentralização/desconcentração (ABRÚCIO, 2006). A organização federativa complexa e atravessada por tensões, a desarticulação e os conflitos intergovernamentais, assim

como a insuficiência de recursos públicos, entre outros fatores, tornam complexas as políticas públicas.

Nesse contexto, a organização da educação é tarefa a ser conduzida sob regime de colaboração, cabendo à União coordenar a política nacional, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

A política para a educação básica tem seu curso nesse complexo, dinâmico e permanente campo de tensão entre unidade nacional, diversidades e autonomias subnacionais, entre colaboração e competição federativa. Para coordená-la nacionalmente, o governo federal utiliza diversos meios estratégicos e instrumentais, entre os quais a avaliação externa em larga escala, que lhe propiciam informações sobre sistemas educacionais e escolas. Baseia-se no fato de que a Lei estabeleceu como incumbência da União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

As iniciativas nacionais de avaliação em larga escala e de exames (SAEB, Prova Brasil, ENEM) permitem recolhimento de dados relacionados a desempenho de estudantes nas provas aplicadas e também informações adicionais sobre a escola, os estudantes e suas famílias. O fato de que a avaliação esteja centrada no rendimento

escolar tem concorrido para que a representação social sobre qualidade da educação seja reducionista (GATTI, 2011).

Com essa limitação da avaliação, saber o que se passa nas redes e escolas brasileiras ainda é um imenso desafio, mesmo com o crescente concurso de possibilidades trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação para governos e administrações públicas. Essas tecnologias modificaram a gestão, favoreceram a avaliação em larga escala, assim como o monitoramento e o controle remoto.

A capacidade de o governo federal “coordenar” a política educacional no país (ABRÚCIO, 2006; 2010), respeitando o pacto federativo, tem sido uma das razões pelas quais se afirma a imprescindibilidade da avaliação na política educacional. Mas essa mesma questão também enseja o questionamento das iniciativas governamentais em andamento.

Não há dúvidas de que a avaliação pode subsidiar a reflexão crítica sobre as intervenções (legais, regulamentares, programáticas e outras) priorizadas na política formalizada pela União, bem como decisões e encaminhamentos profícuos na perspectiva de plasmar o ensino como elemento da qualificação educacional e social. Mas, para isso, seria importante desenvolver processos de avaliação integrada dos níveis governamentais e escolas. Assim, a avaliação poderia ser útil ao desafio político, cultural, administrativo de assegurar a unidade na diversidade educacional, e acionar a avaliação sem prejuízo à autonomia dos entes federativos é uma das principais questões que o governo

federal precisa enfrentar. A nosso ver, isso requer conceber e conduzir a avaliação na perspectiva da colaboração federativa.

Outra razão para a imprescindibilidade da avaliação na política educacional diz respeito à democratização da educação e da sua gestão. A avaliação pode favorecer a vivência democrática dos envolvidos no processo educacional, pode instrumentar e instigar o controle social da oferta educacional, da prestação de contas públicas sobre o processo e resultados educacionais pelos diretamente envolvidos (governantes, dirigentes, gestores, professores, alunos, famílias). Pode contribuir tanto para a efetivação do direito de todos à educação como para a gestão democrática da educação escolar, desde os sistemas até as escolas.

Que ela se constitua sob regime público democrático é condição básica para que os julgamentos que erige sejam socialmente consistentes, aceitáveis, significativos. Em sendo democrática, a avaliação poderá submeter a educação a controles públicos e ser bem mais fecunda para avanços necessários na esfera do seu governo/administração (FREITAS, 2011).

2 Tensões na avaliação: demandas e tendências

As reivindicações da área no tocante à avaliação foram expressas na CONAE de 2010¹. Nessa Conferência a avaliação,

¹ Conferência Nacional de Educação, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, cujo tema central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação”.

como meio da política e da gestão da educação básica, figurou entre as principais tarefas atribuídas ao reivindicado Sistema Nacional de Educação (SNE). Compreendido como instância articuladora do regime de colaboração federativa na área, a constituição desse Sistema foi tema central da Conferência.

Um sistema nacional de educação consistiria (SAVIANI, 2010, p. 381) na

[...] unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Para isso, caberia confiar à União, enquanto a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos, a atribuição de, por meio do governo central, constituir o sistema nacional de educação. Este é propugnado no entendimento de que, pela união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes que compõem a federação, as autonomias subnacionais se fortalecem pelo não isolamento e superação de deficiências em decorrência de regulação única e de financiamento compartilhado.

Saviani (2010) pondera que o atual modelo de organização da educação nacional expressa a reiterada resistência da União em assumir as responsabilidades financeiras na manutenção da educação básica no País. Isso obsta a instituição de um sistema nacional de educação, entendido como uma ampla rede de escolas

abrangendo todo o território da nação, cujas unidades estivessem articuladas entre si segundo objetivos e normas comuns. A constituição desse sistema enfrenta obstáculos políticos, pelas descontinuidades consubstanciadas em reformas que historicamente oscilam entre centralização e descentralização da prestação educacional. Ademais, divergências no campo das ideias pedagógicas liberais e cientificistas operaram e operam em desfavor à concepção de um sistema nacional de educação e se traduzem em obstáculos na esfera da legislação.

Na CONAE propugnou-se caber ao sistema nacional de educação prover

[...] a implementação de sistema nacional de avaliação da educação básica e superior voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem e dos processos formativos. (BRASIL, 2010a, p. 24).

Esse sistema nacional de avaliação visaria:

- alterar objetivos, valores e processos, gerando novas atitudes e práticas;
- subsidiar e promover mudanças significativas na gestão educacional;
- permitir o acompanhamento de resultados, ampliando o poder de regulação e controle do Estado;
- garantir a melhoria da aprendizagem e dos processos formativos;
- contribuir para a formação e valorização profissional;
- contribuir para mudanças na produção do trabalho escolar.

A implementação de um sistema nacional de avaliação, propugnada na trilha da constituição do Sistema Nacional de Educação, realça a preocupação com a articulação das ações dos sistemas educacionais em torno de uma política nacional para a educação, abarcando o setor público e o privado, possibilitando acompanhamento, monitoramento e avaliação nacional da educação. Mas o texto da CONAE esclarecia que tal sistema teria a tarefa de assegurar a conexão dos processos avaliativos da educação básica e educação superior e dos sistemas de ensino, com base em visão formativa que considerasse diferentes espaços, atores, bem como o desenvolvimento institucional e profissional.

Essa ênfase na articulação releva o imperativo da unidade nacional, porém com o desafio de se respeitar a singularidade e as especificidades de cada região. Para isso, o sistema nacional de avaliação teria o desafio de operar na perspectiva de desenvolvimento humano, baseado no princípio da emancipação e tendo em vista a construção da “qualidade social” inerente ao processo educativo.

Portanto a demanda expressa na CONAE para a avaliação da educação básica releva o imperativo da unidade nacional, mas com respeito às singularidades.

Nesse marco, o sistema nacional de avaliação deverá: considerar tanto as variáveis escolares como as extraescolares; estimular a autoavaliação para fins de diagnóstico; superar funções de premiação e punição, classificação e estímulo à comparação competitiva; identificar desafios

de infraestrutura; aferir o processo de democratização nas escolas; melhorar o trabalho escolar, entre outros.

Mas as tendências manifestas na opção governamental no contexto do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2022 (BRASIL, 2010b), enviado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, acenam com o fortalecimento da ótica racional-utilitarista prevalente na avaliação da educação básica.

As disposições no projeto de lei e seu anexo se limitam a três pontos: consolidação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aprimoramento de instrumentos da avaliação externa em larga escala e convergência das avaliações nacionais com a avaliação internacional.

As disposições mostram que o MEC busca legitimar, fortalecer e consolidar o IDEB, que foi fixado por meio do Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007), no ano de 2007. Assim, esse Índice se tornará um instrumento de política do Estado.

O texto do Plano indica duas medidas de aprimoramento dos instrumentos de avaliação externa: a ampliação dos componentes curriculares avaliados nos anos finais do ensino fundamental, com a inclusão do ensino de ciências, e a incorporação do Exame Nacional de Ensino Médio ao sistema de avaliação da educação básica. Essas medidas somam-se ao intuito de confrontar resultados obtidos no Ideb com as médias nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), possibilitando o controle externo da convergência entre as avaliações do Inep e as médias projetadas para o PISA.

Portanto a tendência da avaliação na política nacional para a educação básica brasileira não é a de contemplar as demandas internas, priorizando, por exemplo, os desafios apontados pela Conae, mas, sim, lograr uma maior aproximação à avaliação externa, destacadamente de iniciativa da OCDE. Assim, as perguntas mencionadas na introdução deste trabalho estão longe de ser consideradas.

Caso essas tendências prevaleçam no processo de tramitação legislativa do referido projeto de lei, a avaliação na política nacional para a educação básica continuará a dar relevo às funções de controle externo remoto e de indução de sistemas educacionais e escolas. Isso torna ainda mais premente que os processos de apropriação da avaliação nos estados, nos municípios e nas escolas se orientem para fins precipuamente de diagnóstico, de caráter formativo, de promoção de emancipação e transformação das pessoas e instituições.

Considerações finais: desafios da avaliação

Parece-nos que o problema central da avaliação na política e gestão da educação básica está menos associado ao desafio de constituir um sistema avaliativo nacional congruente com um sistema nacional de educação do que ao desafio de rever as funções que tem priorizado: a de controle externo a distância e a de indução. Portanto o primeiro desafio é rever as funções da avaliação predominantes atualmente.

Na função indutora, a prioridade da avaliação tem sido a de instigar e incutir lógicas de intervenção, de difundir modelos, atitudes, comportamentos, valores. Na função de controle remoto, a prioridade da avaliação incide sobre a relação entre custo e benefício em razão do que sistemas educacionais e escolas devem ser fortemente controlados nos seus resultados. Orientada precipuamente para essas funções, dificilmente o País fará avanços no sentido de que a avaliação seja apropriada por todos para a geração cooperativa de melhor qualidade do ensino.

Consideramos que um dos principais desafios da avaliação na política e gestão da educação básica, no Brasil, diz respeito à sua efetiva apropriação pelos sistemas educacionais e pelas escolas, o que não ocorrerá dissociado do processo de produção da emancipação dos envolvidos na tarefa da educação escolar básica. A construção da autonomia federativa responsável para com a unidade nacional é parte fundamental dessa apropriação. E isso pode ser conseguido à medida que os sistemas educacionais e escolas usem a avaliação precipuamente e competentemente nas funções diagnóstica, formativa, de emancipação e de transformação.

Na função diagnóstica, a avaliação tem como propósito propiciar conhecimento acerca do que existe, das condições e problemas reais. Com essa função, a avaliação possibilita a análise dos pontos de partida, informando a reflexão, a deliberação, a decisão, o planejamento e a intervenção.

Quando orientada à função formativa, a avaliação permite o recolhimento de informações sobre como anda o processo, possibilitando julgamento e ação imediatos. Ela instrumenta o controle no interior do processo, para que eventuais problemas e dificuldades sejam conhecidos a tempo de medidas pertinentes e consequentes serem tomadas. Ela se presta a informar providências de recondução do processo ou sua continuação.

Na função de emancipação, a avaliação pode promover a ação autônoma, o aprimoramento pessoal, grupal, coletivo, institucional, para propiciar a valoração pessoal, grupal, social.

Entendemos emancipação como

Processo de superação de submissões, dominações, tutelas e explorações que: a) usurpam ou restringem a constituição individual e coletiva de sujeitos conscientes, ativos, críticos na construção de sua história e de uma sociedade igualitária e justa; b) restringem a vivência democrática e da cidadania nos limites de interesses e propósitos de reequilíbrio da reprodução social; c) impedem a inclusão social de pessoas e grupos; d) inviabilizam a ação solidária de transformação social pela resignificação de instituições sociais (Freitas, 2003).

A avaliação pode se prestar à função transformadora, quando disponibiliza informação para que sejam realizadas reflexões críticas, tomadas de decisão e ações transformadoras das condições, dos processos, dos desempenhos, dos resultados, das repercussões, das alternativas de ações de correção e aprimoramento.

Em resumo, o desafio é fazer com que a avaliação seja usada principalmente na função diagnóstica, formativa, de emancipação e transformação.

Outro importante desafio é o de rever o objeto da avaliação, contemplando contextos, processos e resultados, para melhor conhecer e agir sobre a realidade.

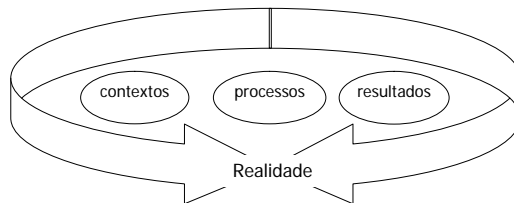


Figura 1 – Objetos da avaliação

Considerando a complexidade do País e o potencial da avaliação, parece-nos que os esforços públicos devam ser direcionados no sentido de que ela seja efetivamente meio pelo qual possam ser obtidos dados relevantes para a elaboração do conhecimento sobre contextos, processos e resultados da educação escolar básica. Entre outras coisas, a avaliação precisa ser realizada de modo a fornecer dados sobre: os contextos – conceitos, estruturas, elementos, condições, alternativas, ações, efeitos e perspectivas da mediação pública; os processos – gestão nos diferentes níveis, ensino, aprendizagem, apoios, interações; os resultados – aquisições, desempenhos, equidade, eficácia, eficiência, efetividade, efeitos (sociais, políticos, econômicos).

Finalmente, cabe dizer que os desafios que se colocam à avaliação na política e gestão educacionais são inúmeros, considerando as múltiplas dimensões da ação avaliativa. Ao concluir este texto,

destacamos desafios políticos que se apresentam à avaliação e que dizem respeito ao cultivo de três características essenciais.

A primeira característica é a *legitimidade*. Os fundamentos do Estado e da sociedade brasileiros, estabelecidos na Carta Constitucional de 1988, autorizam e balizam uma ação avaliativa estatal e governamental com os parâmetros republicanos, federativos e de Estado de direito democrático. Isso coloca à avaliação na política educacional desafios políticos, jurídicos, institucionais, administrativos, entre outros. Para enfrentá-los, parece ser imprescindível elaborar socialmente solução para problemas teórico-conceituais respeitantes a tais fundamentos, o que parece ser bastante complexo. Todavia, ou a avaliação é operada e opera nos marcos de tais fundamentos ou dificilmente será legítima.

A segunda característica é a *relevância*. Está por ser enfrentado o desafio de que a avaliação forneça aos atores sociais envolvidos na educação básica (indivíduos, grupos, coletivos, instituições) os dados mais relevantes, para que possam orientar suas ações à efetivação desse nível de edu-

cação e ensino como direito constitucionalmente estabelecido. Para isso, não bastam medidas técnicas e de melhoramento da divulgação dos dados das avaliações externas. É preciso, sobretudo, que a avaliação seja democratizada, fomentando processos horizontais, colaborativos e participativos de avaliação e explorando a sua dimensão pedagógica e educativa (FREITAS, 2007).

A terceira característica é a *fecundidade*. Desafio importante é o de que a avaliação na política para a educação básica brasileira possa ser praticada como experiência de emancipação e não como mecanismo de dominação, controle externo, sujeição, dependência. Nesse sentido, a avaliação não prescinde da participação ativa, crítica, criativa e cooperativa dos envolvidos. Em especial, o desafio da avaliação é contribuir para a transformação da educação básica, tendo em vista a efetivação do direito à educação.

As prioridades políticas da avaliação, no contexto da política e da gestão da educação básica brasileira, precisam enfrentar as tensões e concretizar o desafio de se tornar socialmente congruente.

Referências

ABRUCIO, F. L. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, Sonia. *Democracia, descentralização e desenvolvimento*: Brasil & Espanha. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: _____. OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto compilado. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 7 abr. 2011.

_____. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 abr. 2009.

_____. *Projeto de Lei n. 8.035*, de 2010b. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. CONAE: Documento Final. Brasília, 2010a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 7 abr. 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e escolas de educação básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, Ester (Org.). *Trabalho, educação e política pública*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 189-219.

_____. *A avaliação da educação básica: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Avaliação e regulação da educação básica na primeira década do século. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2011. p. 107-124.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. *Anais..* Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2012.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. (Documento).

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

A metodologia do ENEM: uma reflexão

The methodology of ENEM: a reflection

Gisele Gama Andrade

Doutora em Língua Portuguesa, pós-doutorada em Avaliação Educacional, coordenadora das novas matrizes do Enem, especialista em avaliação em larga escala.
E-mail: gisele@abaquarconsultores.com.br

Resumo

Este artigo pretende discutir a nova metodologia do ENEM, embasada na Teoria da Resposta ao Item, e defender sua inadequação à finalidade da avaliação, fundamentalmente classificatória, para a obtenção de vagas junto ao SISU.

Palavras-chave

ENEM. Avaliação. Teoria de Resposta ao Item.

Abstract

This article discusses the new methodology of ENEM, based on Item Response Theory, and defend its inadequacy to the purpose of this assessment, essentially classifying, to obtain enrollment in higher education from SISU.

Key words

ENEM. Evaluation. Item Response Theory.

Apresentação

Desde sua criação, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem enfrenta o desafio de apresentar aos alunos concluintes do ensino médio e aos atores envolvidos no processo de educação básica alternativas para o perfil do estudante que devemos formar. O contexto de seu surgimento é o das mudanças. Provocado por tendências internacionais de busca pela qualidade, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e por uma precária realidade educacional apresentada

pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira (SAEB), o Ministério da Educação passou a promover debates, pesquisas e documentos voltados para a definição de competências fundamentais a serem desenvolvidas no aluno em sua educação. Surgiu, nessa época, o Enem.

Um histórico

A proposta inicial do Enem foi a de, rompendo os paradigmas de uma educação descontextualizada e fragmentada,

proporcionar ao aluno uma autoavaliação das ferramentas adquiridas para lidar com o mundo em que vive e de possibilitar às instituições de ensino superior e ao mercado de trabalho essa mesma avaliação. Essa proposta, no entanto, ganhou força apenas quando os resultados obtidos pelo aluno foram atrelados ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

A fim de recuperar um de seus maiores objetivos, que era o de proporcionar às Instituições de Ensino Superior (IESs) (a todas elas, não somente às privadas) uma alternativa para os exames vestibulares com uma proposta contemporânea do perfil do estudante, fazia-se necessário repensar a proposta do Enem. A legítima crítica ao exame era a de que ele propunha um perfil genérico demais do aluno, o que impossibilitava às universidades públicas, com acirradas disputas de vagas, selecionar aquele cujo perfil se voltava satisfatoriamente para o curso pretendido, ou seja, que possibilitava identificar o aluno que demonstrasse claramente ter desenvolvido, na educação básica, habilidades fundamentais para a área que pretendesse cursar no ensino superior. Atento a tal necessidade, o Ministério da Educação passou a promover debates com as universidades a fim de buscar alternativas para o exame que possibilitassem o uso de seus recursos por essas instituições como alternativa aos vestibulares tradicionais.

Esta é, então, a proposta do novo Enem: a de possibilitar às IESs “enxergar” melhor o perfil dos alunos concluintes da educação básica.

O novo Enem, como o anterior, parte do conceito de competências, que se traduz em habilidades, conhecimentos e atitudes para resolver cada situação-problema e estrutura-se em quatro macroáreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e Códigos. Cada macroárea propõe 30 habilidades a serem avaliadas, em total geral de 120 habilidades. Cada macroárea é avaliada em 45 itens, ou seja, das 30 habilidades, 15 são avaliadas uma vez e 15 duas vezes, na prova. São 180 itens de prova, em dois dias de avaliação, mais uma redação.

O ponto de partida para o entendimento dessa nova proposta de avaliação é a clara compreensão do que será aferido, a gama de conhecimentos relevantes – de dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais – que os alunos concluintes têm o direito de ver certificados para a obtenção do reconhecimento das aprendizagens que efetivaram, seja em processos de educação formal, seja em experiências extracurriculares.

A matriz do Enem, evidentemente, não esgota a aferição de todas as competências desenvolvidas na educação básica, mas pretende fazer uma seleção voltada para o reconhecimento de competências essenciais na contemporaneidade do conhecimento, da cultura, do mundo do trabalho, da política, entre outras esferas da interação social.

O ENEM: questões para reflexão

Quando de sua criação, o Documento Básico do ENEM propunha, como Matriz de avaliação, um modelo que contemplava competências e habilidades gerais que, de acordo com o referido documento, correspondiam ao término da escolaridade básica do indivíduo. De acordo com o Documento (INEP, 2000, p. 5),

[...] competências são modalidades estruturais de inteligências, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

A escola, como referido nos Parâmetros Curriculares e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve estar focada no conteúdo funcional da aprendizagem, deixando de preocupar-se com a acumulação, pelo aluno, de informações não relacionadas com aplicações práticas, que apenas privilegiam a memorização. De acordo com o Documento Básico do ENEM, naquela época, o exame tinha como propósito mensurar o conhecimento adquirido pelo aluno na escola a partir de situações aplicáveis ao seu cotidiano.

Como propósito de avaliação, aquilo que pode ser mensurável é o que o aluno demonstra saber fazer, ou seja, suas

habilidades para solucionar problemas funcionais a partir de conceitos que a escola pretendeu ensinar e desenvolver. Não há, em uma prova, a possibilidade de mensurar competências. Um aluno pode não resolver uma questão de prova por não ter sido instrumentalizado conceitualmente, mas não há garantia de que ele não tenha *capacidade*, ou *competência* para fazê-lo.

Quanto ao assunto, coube o alerta do professor José Mário Pires Azanha, professor da Faculdade de Educação da USP (AZANHA, 2001):

Na revista do ENEM e em outros textos oficiais, a palavra ‘competência’ corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequências educacionais porque, em alguns textos, ‘competências’ são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e médio) devessem se preocupar mais com a constituição daqueles do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se competente em matemática pelo desenvolvimento de uma ‘coisa’ que se chama ‘competência matemática’ distinta do estudo intensivo de tópicos fundamentais de matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin, sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Esses exemplos evidenciam que ‘competência’ refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de

uma atividade (prática ou teórica) do que à posse de algo nebuloso (como 'modalidades estruturais de inteligência') que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral.

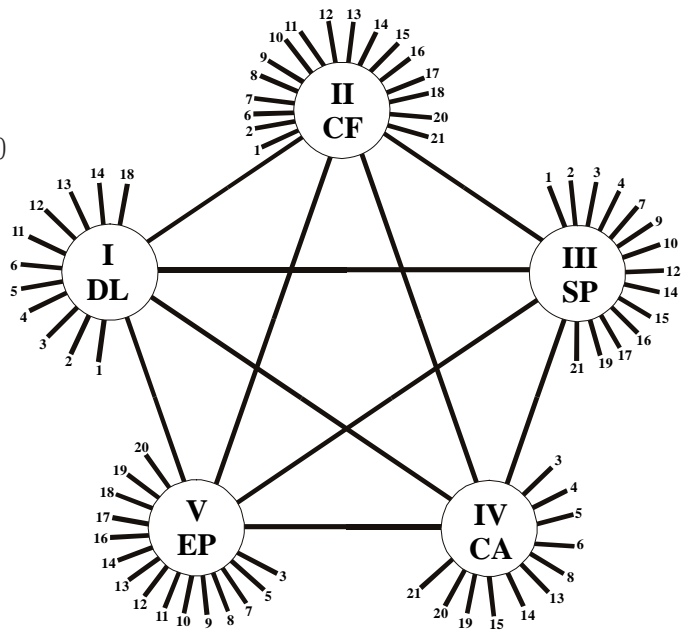
Partindo-se desse pressuposto, o exame só se poderia estruturar na avaliação de *habilidades*, ou do "saber fazer", que é o plano mensurável do conhecimento do

aluno. No entanto, o boletim do aluno era apresentado por competências. De acordo com o Documento Básico (BRASIL, 1998), o ENEM se estruturava em 21 habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no fim do Ensino Médio. Essas habilidades, ainda segundo o Documento, decorriam de cinco competências globais, descritas e representadas a seguir:

Competências:

- I. Dominar linguagens (DL)
- II. Compreender fenômenos (CF)
- III. Enfrentar situações-problema (SP)
- IV. Construir argumentação (CA)
- V. Elaborar propostas (EP)

Habilidades: 1 a 21



Uma habilidade, como se vê acima, podia relacionar-se, na prova, a mais de uma competência. Cada habilidade era, então, avaliada em três questões, o que totalizava 63 questões no exame. O que se pode avaliar, conforme já afirmamos, é o "saber fazer", ou as habilidades. No entanto, para a análise do desempenho do aluno, propunha-se (BRASIL, 1998, p. 8-9):

As cinco competências que são avaliadas no ENEM na parte objetiva da prova expressam-se por meio de 21 habilidades. Cada uma das 21 habilidades será medida três vezes (três questões para cada habilidade). A interpretação dessa nota global será estruturada a partir de cada uma das cinco competências, pelas relações estabelecidas com as respectivas

habilidades e as questões a elas relacionadas, gerando também para cada competência, uma nota de 0 a 100 [...].

A fim de analisar o que se propunha, consideremos a Competência I (dominar linguagens). De acordo com a matriz, tal competência relacionava-se (no texto, utilizava-se o verbo *decorrer*) a onze habilidades (embora seja necessário dominar linguagens para resolver toda e qualquer questão da prova), a saber:

- H.1- Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
- H.2 - Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
- H.3 - Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
- H.4 - Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
- H.5 - A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural,

inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

- H.6 - Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
- H.11 - Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
- H.12 - Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
- H.13 - Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
- H.14 - Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
- H.18 - Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações

e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

Não é possível sustentar a defesa de que a competência para dominar linguagens decorra, por exemplo, da habilidade de valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, ou de reconhecer a importância da biodiversidade para a valorização da vida. Mas, de acordo com o Documento, essa relação assim se estabelecia, e o boletim de desempenho do aluno era descrito por suas competências. Seguindo tal raciocínio, consideremos então, para a Competência I e para as onze habilidades descritas acima, que elas estivessem representadas em uma prova hipotética, nas questões de 1 a 36, assim dispostas: H 1 (questões de 1 a 3), H2 (questões de 4 a 6), H3 (questões de 7 a 9), e assim sucessivamente.

Consideremos agora um aluno hipotético X:

- Se X respondesse corretamente todas as questões pares e incorretamente todas as ímpares, ele dominaria as habilidades acima referidas? Dominaria a competência I?
- Se X respondesse corretamente todas as questões das habilidades , 2, 4 e 6 e duas das demais habilidades, que habilidades dominaria? Dominaria a competência I?
- Se X respondesse corretamente 24 questões, duas para cada habilidade, ele dominaria todas as habilidades? Dominaria a competência I?

A partir das hipóteses descritas acima e das inúmeras combinações de erros e acertos possíveis, verifica-se que a análise

do desempenho por competências não era simples como fazia parecer o Documento Básico. Se considerarmos, especialmente, que tais competências descritas no Documento são complementares (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas) e que se referem a todas as habilidades descritas, a relação Competências x Habilidades proposta na Matriz e a forma como se apresentava o boletim de desempenho do aluno não se sustentavam.

Então, fazia-se mesmo necessário reformular o Enem. Vejamos as justificativas do INEP para tais mudanças¹:

Até 2008, o Enem era uma prova clássica com 63 questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. A proposta é reformular o Enem para que o exame possa ser comparável no tempo e aborde diretamente o currículo do ensino médio. O objetivo é aplicar quatro grupos de provas diferentes em cada processo seletivo, além de redação. O novo exame será composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de

¹ Fonte: <http://historico.enem.inep.gov.br>.

múltipla escolha, aplicados em dois dias. [...]

A grande vantagem que o MEC está buscando com o novo Enem é a reformulação do currículo do ensino médio. O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo País. Centralizar os exames seletivos é mais uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades.

A partir das mudanças propostas na Matriz, a metodologia do novo Enem também mudou. Ele passou a ser proposto a partir da metodologia da Teoria da Resposta ao Item, à qual você já foi apresentado(a) quando estudou a metodologia do SAEB. Isso significa dizer que os itens precisaram ser pré-testados² antes da avaliação. De acordo com o INEP³:

² Itens - âncora são itens que, em qualquer ponto da escala, são acertados pela maioria dos alunos (aproximadamente 65%) que participaram da pré-testagem. Ao mesmo tempo, são itens respondidos corretamente por uma minoria de alunos (25%) situados no ponto imediatamente inferior e pela quase totalidade (95%) dos situados no ponto imediatamente superior. Esses itens são repetidos em diversas edições das provas e garantem a comparabilidade das aplicações.

³ Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news10_04.htm.

A prova do Enem tem cinco notas: uma para cada área de conhecimento avaliada – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática –, mais a média da redação. Para o cálculo das médias em cada uma das quatro áreas foi utilizada metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que busca medir o conhecimento a partir do comportamento observado em testes. No caso da redação, os critérios são os mesmos do Enem tradicional. [...]

Diferentemente de uma prova comum, a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas. [...]

Na escala construída para o Enem, dentro de cada uma das áreas avaliadas, a nota 500 representa a média obtida pelos concluintes do ensino médio que realizaram a prova (excluídos os egressos e treineiros). Portanto, quanto mais distante de 500 for a nota do estudante, para cima, maior o desempenho obtido em relação à média dos participantes. Mesmo raciocínio vale para desempenho menor que 500, que aponta desempenho pior em relação ao obtido pela média. [...]

Os limites da escala, dentro de cada área, variam conforme o nível de dificuldade das questões da prova e o comportamento dos estudantes em cada questão. Portanto, o mínimo e máximo para cada área avaliada não são pré-fixados.

Na prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a análise TRI apontou que a menor média de proficiência observada foi 263,3. Esse número representa o início da escala para essa área, ou seja, o nível mais baixo de proficiência possível de mensuração pelas questões da prova. A maior proficiência foi 903,2.

Para Ciências Humanas e suas Tecnologias, as notas variam entre 300,0 e 887,0.

Para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as médias ficam entre 224,3 e 835,6.

No caso de Matemática e suas Tecnologias, as notas vão de 345,9 a 985,1.

O novo Enem é, sem dúvida, um exame classificatório. A Teoria da Resposta ao Item é uma metodologia que propõe a análise não da prova, mas do item, para que se crie uma escala que possa comparar, em aplicações diferentes, um comportamento de um grupo de estudantes com relação às proficiências demonstradas. Se a finalidade primordial do Enem, atualmente, é a de organizar um ranking dos resultados obtidos pelos estudantes para a oferta de vagas no Sistema de Seleção Unificada (SISU), a metodologia mais adequada não é a Teoria da Resposta ao Item, mas a Teoria

Clássica, pelos seguintes motivos:

- No Enem, não há possibilidade de que os itens sejam reaplicados em provas futuras, tendo em vista que as provas são divulgadas na íntegra. Isso impossibilita que um item seja âncora de outra prova, porque não pode ser reutilizado. Ocorre que no mundo não há nenhuma avaliação em larga escala, além do Enem, que utilize a Teoria da Resposta ao Item sem a reaplicação dos itens-âncora. O SAEB, por exemplo, que utiliza a mesma metodologia, não é divulgado na íntegra, porque há itens que são repetidos em outras versões da prova, garantindo, assim, a organização da nova prova nas escalas de proficiência. No Enem, isso não ocorre, e essa é uma prerrogativa para a Teoria da Resposta ao Item. A ausência desses itens-âncora é um fato que prejudica, em muito, a possibilidade de se sustentar a análise do exame pela TRI;
- A correta pré-testagem deve ser feita no universo da prova, ou seja, se a prova for aplicada a estudantes de terceiro ano do ensino médio no Brasil, a pré-testagem deve ser feita em um grupo reduzido dentro desse universo. Tendo em vista a proposição de uma prova classificatória como o novo Enem, considerar que um grupo tenha acesso a um item que seja antes da aplicação da prova fere o princípio da isonomia, portanto, pré-testar itens é um proposta inadequada para a finalidade do exame. Na versão de 2011, houve problemas na aplicação porque itens pré-testados “vazaram”. Não há como se permitir, em uma prova

com aproximadamente quatro milhões e meio de candidatos a aproximadamente cento e dez mil vagas, em uma proporção média de vinte e cinco mil candidatos por vaga, contendo um total de cento e oitenta itens, que qualquer candidato tenha acesso anterior a uma ou mais questões de prova. Esse fato é inadmissível. Inadmissível também é não pré-testar os itens que farão parte de uma avaliação que proponha utilizar a metodologia da Teoria da Resposta ao Item;

- A Teoria da Resposta ao Item propõe uma análise voltada para o resultado obtido no item, enquanto a Teoria Clássica propõe uma análise voltada para o resultado da prova. Como sabemos, o boletim do Enem propõe dar uma nota geral ao estudante, e a justificativa da utilização da TRI tem sido o fato de que é possível dar pesos diferentes às questões. Mas isso também é possível com a Teoria Clássica. Se uma questão de prova avaliar habilidades mais complexas, é possível, e legítimo, que essas habilidades tenham peso, na análise, maior que o daquelas questões com habilidades mais elementares. No caso do Enem, esse peso poderia, inclusive, ser disponibilizado ao aluno avaliado ANTES da prova, quando da divulgação das matrizes. Isso retiraria

da prova um caráter ainda obscuro de sua análise, facilitando, em muito, a compreensão da lisura na divulgação dos resultados obtidos.

Considerações finais

O Exame Nacional do Ensino Médio, desde seu surgimento, tem revolucionado, para melhor, a educação básica brasileira, em especial no ensino médio. Não há como negar a importância da avaliação, proposta para facilitar a isonomia no acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que propõe uma avaliação mais de acordo com as metas internacionais de qualidade, voltadas para o desenvolvimento de competências do sujeito que proporcionem sua autonomia e interação com outros sujeitos. No entanto, é preciso discutir e rever o certame. Ao longo os últimos anos, grandes foram os problemas enfrentados em sua aplicação. Acreditamos que o maior equívoco da prova é a metodologia escolhida para sua análise. Não há teorias melhores ou piores, mas mais ou menos adequadas para a sua finalidade. Em nossa opinião, a Matriz do Enem precisava ser revista, mas a mudança da metodologia, junto com a apresentação das novas matrizes, trouxe grandes problemas para a avaliação, o que precisa ser, urgentemente, corrigido.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM: documento básico*. Brasília, 1998.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM: documento básico*. Brasília, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM*: relatório. Brasília, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. O ENEM: afinal, do que se trata? *Jornal da USP*, n. 563, de 20 a 26 de agosto de 2001 e n. 564, de 27 de agosto a 02 de setembro de 2001.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

ENEM: matriz e itens para a educação escolar

ENEM: framework and itens for school education

Maria Cecilia Guedes Condeixa

Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela USP.
Consultora independente em avaliação e currículo, autora
de livros educativos. E-mail: ceciliacondeixa@gmail.com

Resumo

O conteúdo deste artigo tem origem em palestras e pequenos cursos para professores da educação básica, privada ou pública, sobre avaliação em larga escala, de modo geral, e o ENEM, em particular. Apresentamos os contextos em que foram realizadas as práticas de formação e discutimos o uso de matrizes e itens do Enem como subsídios para a pedagogia que valoriza a resolução de problemas e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e conceituais do estudante da educação básica. Decodificamos a estratégia de problematização do antigo ENEM, denominada “situação-problema”, com características bem definidas e que foi confirmada no Novo ENEM. Além disso, compartilhamos nossas reflexões sobre impactos dessas mudanças da política pública na educação escolar.

Palavras-chave

Formação continuada. Escola básica. ENEM.

Abstract

The content of this article derives from lectures and short courses delivered for teachers of private and public basic education, on the topic of large-scale assessment in general, and ENEM in particular. Here we present the contexts in which the continuing teacher education were carried out and discuss the use of Enem's competencies framework and items as an educational strategy to highlight problem solving and the development of cognitive and conceptual abilities of the basic education students. We decode the problem solving strategy from the former ENEM, **which has** well defined attributes and **was** confirmed in the Novo ENEM. In addition, this article socializes our reflections on the impact the recent changes in public policy made on school education.

Key words

Continuing education. Basic education. ENEM.

Introdução

Constata-se que fundamentalmente dois modelos vêm povoando o discurso sobre a avaliação no país: um que se reporta à sua potencialidade emancipadora e outro que deita raízes na função reguladora do Estado. (BARRETO, 2001).

Como parte de minha atividade profissional, tenho realizado palestras para professores vinculados a diferentes instituições, convidando-os a refletir sobre possíveis contribuições de avaliações em larga escala para a pedagogia da escola básica. Embora tenha realizado palestras sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para diferentes públicos, desde sua criação, sua frequência aumentou desde 2009, quando a prova de 63 questões e uma redação foi substituída pelo NOVO ENEM, com dois dias de provas de 90 questões e uma maior importância para a vida do estudante e das escolas. A maior demanda veio junto com a transformação da prova para autoavaliação e apoio ao vestibular em exame com várias finalidades, desde a certificação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), anteriormente realizada pelo Exame Nacional de Certificação Competências de EJA (ENCCEJA), até a distribuição nacional das vagas de ingresso às universidades e institutos federais de educação superior, além de ser a porta de entrada para o programa de bolsas PROUNI, desde 2006.

Na escola privada, a notoriedade recente do exame nacional tem motivado uma maior aplicação para conhecê-lo

melhor, uma vez que a liberação de rankings de escolas tem ocasionado a comparação de desempenho entre escolas, pelos pais, estudantes, diretores e outros gestores. A própria ideia de desempenho escolar e nos exames tem sido discutida em novas bases, pois os jovens de Ensino Médio querem participar dos mercados de trabalho sem perder raízes culturais, o que traz diversos questionamentos aos educadores. Paralelamente, professores também necessitam renovar seus programas de ensino para alunos com crescente facilidade de busca e organização de informações, pois têm familiaridade com o mundo digital, já disseminado nos vários extratos sociais. Podendo usar recursos de computador e internet, o aluno é capaz de realizar muitas tarefas em pouco tempo e, portanto, se beneficia com uma pedagogia mais dinâmica e participativa, por exemplo, com a aplicação de situações-problema, uma estratégia da pedagogia de resolução de problemas.

Muitos professores e coordenadores de escola, pública ou privada, declaram-se carentes de conhecimentos sobre as avaliações de sistema e manifestam, não raro, a necessidade de conhecer mais. Segundo eles, as provas organizadas a partir de competências e habilidades são um conhecimento ainda recente para o qual não receberam instrução adequada em sua formação inicial, ou em formação continuada. De fato, somos carentes de informações detalhadas sobre as provas do Novo ENEM mais recentes, com conteúdos semelhantes, por exemplo, aos Relatórios Pedagógicos do ENEM, divulgados entre

1999 e 2002, que apresentaram cada item e os analisaram do ponto de vista estatístico e pedagógico. Essas informações interessam ao professor do ensino médio, possibilitam a aplicação da questão do Enem em sala de aula e permitem a comparação do desempenho de seus alunos com os alunos que fizeram a prova. A carência de relatórios acessíveis aos professores sobre as provas do Novo Enem contribui para a prevalência de dúvidas, além de não apresentar uma interpretação oficial dos dados e resultados.

Também é importante observar que muitos professores e coordenadores consideram descabido trabalhar em função da avaliação, argumentando, por exemplo, que uma avaliação de sistema traduz muito pouco da realidade da escola. Esse argumento é verdadeiro, pois o currículo vivo da escola deve englobar vários aspectos de cidadania, sociedade que escapam a qualquer prova, assunto bastante debatido na literatura acadêmica, a exemplo de Barreto (2001) e Horta Netto (2010). Mas professores enfatizam que mesmo bons alunos podem obter resultados pobres no ENEM, ou outras provas de larga escala, revelando alguma carência em seu aprendizado. O baixo desempenho é explicado pela falta de domínio da “linguagem” ou o “estilo de questões” da prova, segundo a interpretação dos educadores. Assim, tanto a escola privada como a escola pública sentem necessidade de preparar seus alunos para as provas, mais ainda, necessitam compreender melhor as provas e seus instrumentos.

Na qualidade de formadora do professor em serviço, procuro interpretar essas demandas e organizar palestras e cursos curtos para professores, a convite de seus diretores, ou ainda, de editores, fundações, sindicatos e ONGs apoiadores de formação de professores. Nessas oportunidades, debatemos e estudamos sobre currículo, avaliação e concepção de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que realizamos análise e preparação de questões ou exercícios para provas e estudos, tomando como referência uma ou mais avaliação de larga escala, especialmente o ENEM e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Uma discussão interessante nas aberturas dos encontros de formação decorre do debate da frase em dístico nesse texto, sobre a existência de duas vertentes na avaliação: a avaliação continuada, escolar, com potencialidade emancipadora, ao lado das avaliações de sistema, para a aferição de resultados de aprendizagem em um sistema público de ensino. O trecho evoca a pedagogia emancipadora de Paulo Freire, com ênfase na autonomia e na criatividade, com a qual se identificam os educadores brasileiros. Ele situa, de forma dicotômica, as avaliações vivenciadas pelos alunos, retratando bem o sentimento de muitos educadores, que muitas vezes ainda não examinaram as relações pedagógicas entre as duas propostas e as desconhecem. Passados mais de dez anos da publicação do artigo que contém o trecho, esse desconhecimento é preocupante, carece superação.

Compreendemos que é necessário aos docentes estudar melhor suas práticas de avaliação para avançarem no entendimento das provas de sistema, especialmente o ENEM, com vistas e incorporar a pedagogia de resolução de problemas em que se inscreve.

Avaliação de sistema e avaliação escolar

Para melhor contribuir com a formação do professor, tomamos como ponto de partida a compreensão das provas que os professores elaboram para suas classes. Recordamos que a avaliação escolar, tradicionalmente, é centrada em conhecimento conceitual, o que se caracteriza pela presença prioritária de perguntas do tipo: “O que são/o que é...” denotando foco no nome, na explicação ou definição de um conceito. Esse tipo de questão é respondido pela recordação de textos estudados para a prova. Portanto, tem valor memorístico e ajuda pouco o aluno a enfrentar as situações-problema das questões do ENEM.

Na prova escolar, o professor espera uma devolutiva de acordo com o que ensinou em sala de aula, o que nos remete à ideia de um jogo de cartas marcadas. Além disso, a produção de provas revistas ou compartilhadas entre os docentes ainda é rara, de modo que o aluno é também o revisor da prova. Não raro o professor lê e explica questões no início da prova.

Há nas escolas concordância sobre a necessidade de mapear demandas das atividades envolvidas na avaliação, como a preparação, a aplicação e devolutivas

proveitosas, considerando-se as dificuldades de escrita e pesquisa para elaboração de questões e estratégias para gestão da classe nas devolutivas. Mas, como tudo isso fica frequentemente fora do planejamento e das ações escolares, os tipos e qualidades das provas escolares são muito variados, conforme o professor, e, assim, o aluno convive com vários modelos de prova e outras modalidades de avaliação. Cuidar de todo processo é relevante para melhorar na unidade escolar o significado das avaliações, familiarizar o aluno com processos bem organizados e menos aleatórios, ajudando-o a diminuir a distância entre aprendizado e avaliação.

É digno de nota o fato de que os livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trazem leituras de imagens, de esquemas, produção de redes conceituais, interpretação de situações problema contextualizadas, etc. Novas coleções de livros fornecem exemplos de atividades escolares diferenciadas para ensino ou avaliação, mas seu entendimento e interpretação pelos professores estão longe de ser automáticos, sendo preciso investimento eficiente das equipes escolares para transformar as estratégias colocadas nos livros como ações incorporadas na prática educativa. Comenta-se que são muitas novidades para a escola assimilar e desenvolver, o que acaba por frequentemente criar uma expectativa sobre práticas pedagógicas muito maior do que a escola é capaz de dar conta.

Mais desafios para a formação continuada residem na compreensão das avaliações de larga escala como parte das

políticas públicas, como o ENEM (criado em 1998), o PISA (com a participação do Brasil desde 2000), o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e a Prova Brasil. É comum os professores manifestarem desconforto, ou mesmo revolta, por se encontrarem alheios aos processos de produção, implantação e divulgação das provas de sistema ou do ENEM. As políticas públicas envolvem pouco ou não envolvem os docentes da escolaridade básica, isso está claro, mas quais as consequências disso? Pode-se aventar que, nesse cenário, em 2012, acirra-se a dicotomia observada por Barreto (2001, p. 48). Na escola, com forte apelo da pedagogia de Paulo Freire, a avaliação deveria servir para a autonomia intelectual do estudante, mas professores não recebem recursos para investir na preparação de avaliação continuada, dificultada também pelo grande número de alunos por classe. Por outro lado, as avaliações de sistema, compulsórias, que definem, inclusive bônus salarial dos professores (caso do Estado de São Paulo), são políticas públicas poderosas que, no entanto, fornecem pouca informação para professores.

Educadores da escola básica precisam compreender que as provas de larga escala, como o ENEM, devem ser sustentadas por protocolos rigorosos para cada etapa de produção e exigem instrumentos próprios: a matriz de referência, as provas e a interpretação de seus resultados em escalas de proficiência e indicadores estatísticos. Todos esses instrumentos compõem metodologia que permite comparar resultados ao longo do tempo, por meio de

uma série histórica que, afinal, é o objetivo maior das políticas públicas.

Matriz de competências do ENEM

Os conteúdos programáticos de avaliações externas, concursos e provas tradicionais são organizados em listas de tópicos conceituais do conteúdo escolar. Em avaliações atuais de larga escala esse tipo de lista de conteúdos foi substituído por matrizes de competências e habilidades. A matriz de referência é o primeiro fundamento para o programa de avaliação em larga escala ganhar o caráter compartilhado e confiável que é dele esperado. As competências e habilidades são descritas na Matriz em pequenos trechos que explicam o que se requer de um aluno para mostrar conhecimento, raciocínio e procedimentos. Assim, uma Matriz de Avaliação revela a concepção de educação, de ensino e aprendizagem pretendida pela política pública correspondente. É o instrumento que serve para construção das questões de uma prova de sistema e, após a aplicação, permite uma interpretação consistente de resultados. Por exemplo, é evidentemente mais pobre uma matriz que contenha a maior parte das proposições de competências e habilidades baseadas em “conhecer” (certo objeto de conhecimento), esquecendo que poderia examinar modalidades de raciocínio como “relacionar”, “sequenciar”, “descrever” e tantas outras ações mentais envolvidas no ato de conhecer.

Observamos que, das avaliações em larga escala, o termo técnico que se tornou mais difundido não foi o termo

“matriz” ou “referencial de avaliação”; mas sim o termo “competência”. Contudo, para muitos, escapa o fato de as matrizes serem conjuntos de intenções e expectativas, e a competência, apenas uma das partes desse conjunto.

É necessário que essas noções sejam debatidas com o professor e que ele tenha oportunidade de acompanhar e realizar análises de questões de provas, como parte de um programa de integração do professor às políticas públicas de avaliação educacional. É fundamental dissipar uma dúvida persistente: com as competências, as provas abrem mão de conteúdos tradicionais, ou não? De fato, uma crítica ao ENEM em suas primeiras edições argumentava que as avaliações por competências seriam avessas aos conteúdos, como comentado por Vianna (2003, p. 17). A crítica ganhava subsídios no fato de muitas questões do exame apresentar um texto base informativo, com explicações e conceitos que o estudante deveria usar para encontrar a resposta. Essa crítica esteve disseminada entre os educadores durante muito tempo. Provavelmente, a confirmação das cinco competências básicas e a ampliação da matriz do Novo Enem impulsionou um novo olhar para sua matriz e itens.

Mais do que saber se o aluno conhece fatos, conceitos e teorias, é primordial saber como ele raciocina sobre eles e como está preparado para aprendê-los, porque afinal estamos educando para o mundo em constante transformação:

Há de se reconhecer [...] que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um

conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas. (BRASIL, 2010, p. 9).

A compreensão de que o conhecimento é dinâmico e depende de constante estabelecimento de novas relações é evidente nas competências propostas inicialmente pelo ENEM e confirmadas no referencial para o Novo ENEM (2009), na qualidade de eixos cognitivos, como podemos brevemente analisar, a partir do texto citado de cada uma delas:

Competência I – Dominar linguagens – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

A competência I sugere que o egresso do ensino médio deve conhecer as várias linguagens, o que implica saber ler, reconhecer, interpretar e aplicar em alguma situação-problema em que as utiliza. Portanto, deve ter conhecimentos básicos de decodificação das várias linguagens e aplicá-los, enquanto a Língua portuguesa deve estar sob domínio, já que está na base das várias linguagens científicas, com elas se mesclando frequentemente.

Competência II – Compreender fenômenos – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a

compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

A ideia de que os alunos constroem conhecimentos nas provas Enem suscita surpresa e desconfiança, mas isso é possível pelo estilo das questões: um texto base apresenta informações entre as quais o aluno deve fazer correlação e com o que já sabe para responder a uma questão.

Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

A competência evidencia a posição central das situações-problema na proposta do Enem: uma questão requer uma ou mais modalidades de raciocínio para resolver um problema que é um recorte da realidade, apresentado em linguagem corrente ou outra linguagem.

Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Uma competência que é requerida em questões onde os argumentos estão, ora no enunciado, ora nas alternativas em exame. Construir argumentos em questões de múltipla escolha significa estabelecer vínculos entre premissas e conclusões, ordená-las ou explicá-las.

Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando

os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Do mesmo modo que a competência anterior, a elaboração de propostas em questões de múltipla escolha significa selecionar a que atende as premissas, justificativas ou dados de referência oferecidos no texto-base. A presença das “propostas de intervenção solidária na realidade” na prova coloca parte dos seus conteúdos em tempo futuro, constitui mais um argumento sobre o papel da escola como preparadora para um mundo em constante transformação.

Assim, as competências estipuladas na Matriz do Enem ajudam a mostrar para a escola como superar os modelos tradicionais de ensino transmissivo de conceitos ou teorias, além da avaliação que valoriza conhecimento do estudante aplicado em situações específicas.

Análise de questões e situações-problema

Desde suas primeiras versões, o Enem tornou visíveis os princípios organizadores para o Ensino Médio, colocados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998): a contextualização e a interdisciplinaridade. São princípios fartamente discutidos nos ambientes educacionais e estão presentes em outras provas de sistema. Por exemplo, a prova internacional para alunos de 15 anos, o Pisa, define contextos em nível individual, local e global para cada uma das três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. Contextos, competências e conhecimentos

são os componentes centrais das matrizes (*framework*) do PISA.

Mas afinal, o que é uma situação-problema? Uma questão baseada em um texto ou mais de um? Um item que remete a um contexto real? Como a situação-problema pode avaliar a capacidade do aluno de aplicar conhecimento? Por que essa modalidade de questão avalia conhecimentos não memorizáveis?

Primeiro, é preciso reconhecer que nem toda questão baseada em texto é uma situação-problema, pois é preciso que o texto forneça pistas para a resposta, e não ela mesma. Interpretar texto ou localizar informação no texto são habilidades importantes, mas pode-se solicitar muitas outras habilidades a partir de um texto base.

Lino de Macedo argumenta sobre a importância do raciocínio indutivo nas boas questões contextualizadas e fornece atributos das situações-problema:

Inferência é o que possibilita a conclusão ou tomada de decisão, em um contexto de julgamentos, raciocínios, interpretação de informações, em favor de uma das alternativas propostas. Uma boa questão, nesse sentido, implica simultaneamente três tipos de interação. Primeiro, construir ou considerar as diferentes partes que correspondem aos elementos constituintes da situação-problema como um todo. Segundo, articular ou coordenar cada uma das partes ou elementos disponíveis com o próprio todo. Terceiro, tomar o todo como o que estrutura, dá sentido e, por isso, regula toda a situação. O enunciado cria um contexto ou circunstância

que dá ao item uma autonomia, no sentido de ser um bom recorte ou situação-problema? [...]. As situações-problema propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões. (MACEDO, 2005, p. 30-31).

Os professores, ao estudar diversas provas e realizar seus próprios exercícios para aplicação em sala de aula, observam que as situações-problema podem estar apresentadas, conforme o tema, por meio de foto, de trecho de artigo de jornal, de descrição de situação do cotidiano ou de uma observação do entorno que deve ser interpretada, de modo independente pelo aluno, ou com o apoio do professor, que apresenta questões pertinentes, a sua problematização. Trata-se das perguntas que completam a situação-problema, remetendo para conhecimentos que devem ser objeto da aprendizagem dos alunos. Assim, tendo como ponto de partida fotos, textos, gráficos ou outro estímulo, a situação-problema se completa com a pergunta formulada e suas alternativas, no caso de um item de múltipla escolha. Na prática educativa, as situações-problema são versáteis, podendo comparecer em diferentes momentos do desenvolvimento de um tema, como parte da sensibilização inicial, do desenvolvimento ou da finalização. Pode ser útil, inclusive, para a determinação de conhecimentos prévios do aluno, se apresentada no início do ensino de um tema.

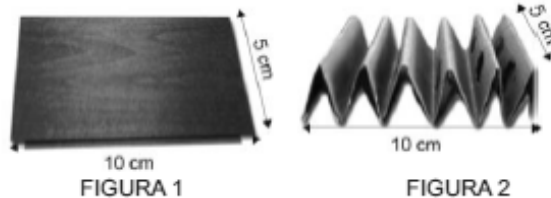
Com essas considerações, pode-se realizar a análise de questões de prova, levando em conta e procurando identificar:

- A identidade das partes: o texto-base, o enunciado da questão e as alternativas.
- O texto base do problema: é uni ou multidisciplinar? É ligado ao cotidiano? Quais linguagens estão presentes?
- O enunciado da questão propriamente dita: utiliza corretamente o texto base? Dirige o raciocínio ou pede que se responda “sobre o assunto”, trazendo então todas as alternativas para a leitura obrigatória, caracterizando, não uma situação-problema, mas uma questão com alternativas verdadeiras ou falsas? Além disso, também é preciso observar na questão:
- Características das alternativas incorretas: os distratores possuem plausibilidade, uniformidade quanto ao tema, clareza de redação?
- Nível de dificuldade (fácil, média, difícil), considerando: tamanho do item, expectativa de maior ou menor facilidade de conceitos, familiaridade do estudante com textos e contextos apresentados, quantidade de articulações que o aluno precisa realizar para achar a resposta. Para ilustrar essa discussão, é interessante apresentar um item de prova: Item do ENEM 2010, da prova CN – 1º dia - Caderno 2 - AMARELO - Página 18:

Questão 66

Para explicar a absorção de nutrientes, bem como a função das microvilosidades das membranas das células que revestem as paredes internas do intestino delgado, um estudante realizou o seguinte experimento:

Colocou 200 ml de água em dois recipientes. No primeiro recipiente, mergulhou, por 5 segundos, um pedaço de papel liso, como na FIGURA 1; no segundo recipiente, fez o mesmo com um pedaço de papel com dobras simulando as microvilosidades, conforme FIGURA 2. Os dados obtidos foram: a quantidade de água absorvida pelo papel liso foi de 8 ml, enquanto pelo papel dobrado foi de 12 ml.



Com base nos dados obtidos, infere-se que a função das microvilosidades intestinais com relação à absorção de nutrientes pelas células das paredes internas do intestino é a de

- manter o volume de absorção.
- aumentar a superfície de absorção.
- diminuir a velocidade de absorção.
- aumentar o tempo de absorção.
- manter a seletividade na absorção.

Nessa questão, o texto base descreve um experimento que permite ao participante inferir funções de microvilosidades, conceito trabalhado habitualmente em Ciências, desde o Ensino Fundamental. A descrição engloba linguagem matemática, com medidas e conceitos geométricos, caracterizando a interdisciplinaridade desse conhecimento. A solução da situação-problema é fácil para o aluno que estudou o assunto e viável para o aluno que está pela primeira vez se deparando com ele, mas sabe ler e interpretar os dados.

A questão é anunciada no segundo parágrafo, na forma de frase incompleta, que se torna verdadeira com a opção B. As alternativas pertencem a uma mesma família temática e são todos plausíveis. A Habilidade do Novo ENEM em foco deve ser:

H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

Considerações finais

Diante de oportunidades de formação com foco em avaliações de larga escala, especialmente, o Enem, professores demonstram falta de familiaridade com seus instrumentos. Contudo há avanços de conhecimento e renovação pedagógica ao estudar e aplicar elementos pedagógicos contidos nas matrizes referenciais e provas. Situações-problema são instrumentos versáteis para a contextualização e a interdisciplinaridade, e podem ser aplicados em vários momentos da educação escolar.

Referências

BARRETO, Elba de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020010002&lng=pt&nrm=isso>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 15*, de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 7*, de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Básico. Brasília, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PERQUISAS EDUCACIONAIS. INEP. *ENEM – Exame nacional do Ensino Médio*: documento básico. Brasília, 2000.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

MACEDO, Lino de. A Situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005. p. 29-36. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PERQUISAS EDUCACIONAIS. INEP. *ENEM - Exame nacional do Ensino Médio: Matriz de referência para o Enem 2009*. Brasília, 2009.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. OECD Publishing. Paris, 2006.

_____. *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. OECD, 2007. (v. 1: Analysis).

VIANNA, Heraldo M. Avaliações Nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>>.

Recebido em junho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

Artigos

Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização

Technological concepts and education: modeling, complexity, self-organization and decentralization

Renato Kraide Soffner

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana, SP, Brasil.
E-mail: renato.soffner@am.unisal.br

Resumo

O papel da tecnologia nos processos educativos é aqui discutido, tanto do ponto de vista de uma crítica à sua utilização de baixo desempenho pedagógico, bem como pela proposta de novas visões paradigmáticas em educação que sua eficaz aplicação pode proporcionar. Isto é fruto das tendências e descobertas que as fronteiras científicas da complexidade, da auto-organização e da descentralização nos apresentam, e que já se encontram disponíveis em nosso arsenal de planejamento pedagógico e educacional, no formato de processos, técnicas e ferramentas. Considera-se a necessidade de seu envolvimento nas práticas educativas, do ponto de vista de uma análise crítica da eficácia em sua utilização. Apresentam-se subsídios que permitam uma real e eficiente utilização da tecnologia na educação, norteada por visões e recursos modernos e inovadores, como forma de crítica às práticas conservadoras que ainda assolam a área. Busca-se, ainda, contextualizar o problema por meio de uma revisão de literatura, a partir da qual se procederá à apresentação de ideias provocadoras dentro do tema.

Palavras-chave

Tecnologia. Educação. Complexidade.

Abstract

The role of technology in educational processes is discussed here, both from the point of view of a criticism of its use with a low educational performance, as well as by the proposed new paradigmatic visions in education that its effective implementation can provide. This is the result of trends and discoveries that complexity, self-organization and decentralisation provide nowadays, and that we already have in our arsenal of educational and pedagogical planning. It is considered the need for their involvement in educational practices, from the point of view of a critical analysis of effectiveness in its use. Subsidies are presented that allow a real and efficient use of technology in education, guided by modern and innovative visions and features, as a form of criticism on conservative practices that still plague the education. The context of the problem is contextualized through a review of literature, from which the presentation of innovative ideas within the theme is presented.

Key words

Technology. Education. Complexity.

Introdução

Sêneca já considerava, séculos atrás, que deveríamos estudar para a vida, e não para a escola¹. Trata-se de crítica antiga, mas que pode ser facilmente reproduzida na atualidade, dado o modelo assumido pela educação formal tradicional, em que se valoriza essencialmente os meios, e não os fins. Do ponto de vista trabalhado neste artigo, tecnologia não é um *fim* em si, como equivocadamente parecem crer os tecnocratas, mas um *meio* para se ampliar as capacidades humanas. Precisamos, também, e antes de qualquer análise, definir o que seja tecnologia. De acordo com Litwin (1997), técnica e tecnologia têm etimologia idêntica – do verbo grego *tictēin* (criar, produzir, conceber, dar à luz). A técnica, para os gregos, tinha significado não apenas de meio ou ferramenta, mas incluía a ideia e o sujeito que usava o instrumento. Visão certamente diferente da atual. Sancho (1998) apresenta a definição de *techné* grega como sendo arte ou destreza, enquanto que o *logos* diz respeito à palavra; *tecnologia* é, portanto, o sentido e a finalidade das artes. Para os gregos, a técnica tinha relação direta com a arte, e um conceito bem prático e aplicado de saber fazer, de realização concreta. Finalmente, outra definição clássica nos diz que a tecnologia é tudo o que amplia os sentidos humanos, inclusive no seu papel dentro dos processos de aprendizagem, já que amplia nossos sentidos e nossa visão de mundo (SOFFNER, 2005).

¹ *Non scholae sed vitae discimus* – cf. *Epistulae Morales*, 106, 11-12.

A tecnologia e sua aplicação à educação tem sido motivo de muita polêmica nas últimas décadas, dados os fechamentos inconclusivos que a pesquisa no tema gerou. Desde cedo se percebeu a dificuldade grande que é medir indicadores de desempenho advindos do emprego de tecnologia nos processos educativos, já que a falta de homogeneidade nos níveis de avaliação e o grande número de propostas de metodologia tornaram a sonhada possibilidade de uma padronização irreal. A discussão chega a ser tão estéril e inócua, que chamamos de “bom senso pragmático” inferir qualquer conclusão sobre o retorno pedagógico real do emprego de recursos tecnológicos na educação. Para Papert (1980), no que tange o tema da aplicação de tecnologia à educação, vestimos “roupa nova em coisa velha”. As possibilidades de uso da tecnologia com preocupações pedagógicas e epistemológicas seriam devidas, basicamente, aos problemas do oferecimento de aulas tradicionais; computadores e tecnologia, que deveriam ser instrumentos de mudança e inovação na estrutura tradicional de educação, tornam-se um fim em si mesmos².

Isso nos preocupa em demasia, quando percebemos que muito investimento já foi feito no assunto, em termos de

² Esta discussão do papel da tecnologia na mudança do papel da escola pode ser encontrada nas obras de Seymour Papert: *Mindstorms – children, computers and powerful ideas* (1980); *The children's machine – rethinking school in the age of the computer* (1993); *The connected family – bridging the digital generation gap* (1996).

computadores, redes e infraestrutura de uso de recursos computacionais, além das enormes verbas já empregadas em *software*. Autores de trabalhos extensivos no tema, como Haertel e Means (2003), já haviam demonstrado a dificuldade inerente à padronização de procedimentos de avaliação do emprego de tecnologia na educação. Para esses autores, ampla disponibilidade e acesso à tecnologia, característica do mundo atual, não trazem necessariamente melhoria nos processos de uso e manipulação de tanta informação, como também afirma Almeida (2006). Este autor questiona, inclusive, o novo papel do “estudar”, já que até conceitos seculares de nossa tradição pedagógica estão sendo reavaliados, entre eles o papel do professor e do aluno dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Se antes estudar era memorizar informação e estar pronto para recuperá-la quando necessário, hoje a disponibilidade excessiva de informação torna este modelo, no mínimo, questionável. Ao que parece, e esta é a nossa proposição, estudar hoje é ser capaz de estabelecer relações entre assuntos e problemas, recorrendo a ferramentas que a moderna tecnologia nos fornece, e em busca de real aplicação para os resultados, qual seja, uma visão pragmática do assunto. Estabelecer estratégias para a vida, a partir da religação de saberes já dominados, e dentro de uma visão complexa (MORIN, 1995).

Nesta linha de novas visões, Antonio (2009) apresenta uma nova escuta para a educação e para o conhecimento do ponto de vista dos trabalhos de Prigogine, Morin

e outros autores de visão complexa e transdisciplinar da educação. A possibilidade de uma matriz epistêmica inovadora, com o reconhecimento interdisciplinar da complexidade do real, ou seja, um recursivo *novo conhecimento do conhecimento*. Ainda, “[...] novas concepções sobre a natureza do conhecer, sobre o universo, sobre a vida, trazem a consciência da necessidade de novas ideias e práticas pedagógicas, novos modos de ensinar, novas metodologias, novos diálogos educativos” (ANTONIO, 2009, p. 38).

O positivismo-determinista científico que marcou o século XIX verá aparecer, já no início do século XX, as teorias da complexidade, da auto-organização, do caos e da emergência, com visões essencialmente transdisciplinares das questões não só educacionais, mas científicas no geral. Momento de ruptura, surgirão questionamentos paradigmáticos a partir da incerteza de Heisenberg, da crítica ao absolutismo matemático e lógico proposta por Gödel (HOFSTADTER, 1989). Temos, portanto, a oportunidade única de propor novas visões para a educação, baseadas nos paradigmas da complexidade, da auto-organização e da complexidade. Para Lévy (2005), buscaremos a construção de novos *espaços do conhecimento*, pela substituição de representações pedagógicas de escalas lineares e paralelas, para saberes superiores, baseados em espaços de conhecimentos virtuais, abertos, e não lineares, que habilitam processos educativos inovadores, nossa proposta neste trabalho. Modelos hierárquicos e lineares – mecanicistas – baseados em causa e

feito, sempre reducionistas (pois analisam as partes), podem ser substituídos por um modelo orgânico e biológico, baseado no ponto de vista da auto-organização, emergência e complexidade, da ligação entre as partes, no qual a realidade é um todo.

Complexidade

A *complexidade* tenta explicar o *complexo* de uma forma simples. O nosso momento histórico gera perplexidade: nunca o meio em que vivemos nos apresentou tanta mudança, e num ritmo tão acelerado. Muitos já disseram que a única certeza é a incerteza que a mudança traz, como alerta Stacey (1996). Assim, são inevitáveis os questionamentos sobre o papel da ciência e da tecnologia na concepção de fronteiras temporais e espaciais. O que pode a nossa secular experiência científica apresentar neste momento de incertezas? E como tudo isso pode afetar os processos educativos do ponto de vista da práxis educativa?

Modelos clássicos não mais nos amparam, nem mesmo a ciência tradicional, antes sólida e garantia de bases estáveis. Mesmo as nossas discussões sobre o conhecimento e a informação confirmam características intangíveis.

Os problemas mais significantes com os quais nos deparamos não podem ser resolvidos pelo mesmo nível de pensamento que os criou. Ou seja, precisamos de ferramentas cognitivas superiores a fim de identificarmos soluções para os problemas avançados ou complexos. Sistemas que resolvem tais situações são, em geral, imprevisíveis, com uma profunda separação

entre as ações efetivadas e os resultados esperados no futuro (quebrando a relação de causalidade que caracteriza o mundo newtoniano).

A visão da Ciência da Complexidade seria uma das propostas de tratamento de tais problemas modernos: seriam propriedades fundamentais de redes de retroalimentação não-linear, em particular das redes adaptativas complexas, pela definição de Stacey (1996). Espera-se que auto-organização espontânea possa ocorrer, a fim de produzir resultados emergentes. Estes são, como visto, imprevisíveis, mas passíveis de ordem e padrões muitas vezes surpreendentes. É este o interesse pedagógico do tema, que traz associados à curiosidade e à descoberta.

Sistemas complexos caracterizam-se por mostrar comportamento global a partir de unidades dotadas de regras simples. Ou seja, agentes simples e instruídos de forma simples podem gerar sistemas maiores de comportamento caótico. O caos pode ser definido, do ponto de vista científico e de acordo com Stewart (1991), como o comportamento estocástico que ocorre num sistema determinístico. É uma visão oposta ao universo newtoniano (do relógio preciso e previsível), e das bases matemáticas e físicas supostamente previsíveis, de Laplace. Estocástico quer dizer *aleatório*, irregular, governado pelo acaso.

Estejamos atentos, de qualquer forma, ao alerta crítico de Behe (1997), que discute o relacionamento da complexidade e da auto-organização com a realidade biológica, uma das bases científicas da educação. O autor critica a falta de relação

que as simulações da vida artificial têm com a bioquímica, já que, segundo o autor, estas ficam apenas na dimensão do computador. Questiona também a relação que, por exemplo, uma concha criada por um computador tem com a fisiologia celular real.

Existe, portanto, a necessidade de se desenvolverem critérios e regras de decisão para se trabalhar com a complexidade, e de se buscarem meios pouco óbvios e indiretos de se atingir objetivos educativos.

O conceito de agentes e sua aplicação às práticas educativas

Simulação baseada em agentes múltiplos, de acordo com Colella, Klopfer e Resnick (2001), não busca uma modelagem perfeita do mundo real, ou do sistema em estudo, mas de seu comportamento global gerado por iniciativas determinísticas de seus agentes. Trata-se de pensar a descentralização, e não reproduzir a realidade de forma perfeita. O objetivo é o de forçar o usuário da simulação a pensar como o sistema real, e não entender como pensa o sistema real.

Busca-se explorar *micromundos*, e não simular a realidade. Isto está de acordo com as críticas de Behe, vistas acima. Os *micromundos* são criados para se trabalhar conceitos e formas de pensar. Algo fundamentalmente epistemológico.

Stagg (s/d) faz uma esclarecedora discussão sobre simulações por agentes. De acordo com a autora, num modelo baseado em agentes um sistema é representado como uma coleção de entidades

autônomas e sob estreita interação, chamadas de agentes. O comportamento destes agentes é decorrente de regras internas estabelecidas para cada um. Estas regras podem variar desde estruturas de decisão padrão de programação, tipo *if-then*, até algoritmos de aprendizagem como redes neurais ou mesmo redes bayesianas. A simulação baseada na modelagem desses agentes é executada, então, num determinado número de iterações. Ao final da execução, sua dinâmica interna e *output* externo dão aos usuários uma boa ideia de como o sistema do mundo real se comportaria sob tais condições.

Essas simulações são poderosas ferramentas estratégicas para análises de cenário do tipo *what-if*. Enquanto os usuários das simulações alteram as regras dos agentes, o impacto da mudança pode ser facilmente observado. E mais, o computador pode gerar estratégias que o usuário poderia nunca levar em consideração nas suas análises. Ou seja, modelar o mundo real de forma muito interessante e só possível pela tecnologia e poder de processamento hoje disponíveis.

O emprego de modelagem de sistemas, e posterior simulação através de *software* adequado, gera um melhor entendimento e acessibilidade pelos aprendentes. A simbologia abstrata do cálculo é substituída pelo emprego de computadores, que hoje são de aceitação ampla por qualquer faixa de idade de interessados em seus recursos.

Como diz Hofstadter (1989), computadores fazem apenas o que as pessoas pedem que eles façam, mas ninguém sabe,

com antecedência, as consequências do processamento, que pode muitas vezes ter resultados imprevisíveis e surpreendentes (como no caso das simulações maciçamente paralelas por agentes múltiplos).

Aprendendo sobre o mundo com a modelagem e a simulação

Existe um ditado em língua inglesa, citado por Resnick (1997), que pode ser traduzido como: “– *Dê a uma pessoa um martelo, e o mundo todo parecerá um prego*”. Parece dizer que a forma pela qual enxergamos o mundo é diretamente influenciada pelas ferramentas – e meios – de que dispomos, em determinado momento histórico. Se dermos apenas lápis e papel a um cientista, como suas ferramentas de trabalho, isto o levará a ver o mundo no formato de equações diferenciais. Conclusão direta desse fato é que se tivermos novas ferramentas e meios de trabalho, poderemos apreciar o mundo sob uma nova ótica (SOFFNER, 2007).

Noções arraigadas de poder central e de *mindset* (visões de mundo, modelos mentais) centralizado, características de todos nós, foram mostradas por Resnick (1997), e podemos inferir sua relação com a educação e o desenvolvimento do nosso senso comum. Somos criados para achar necessário um controle centralizador para tudo: governos, formações de pássaros, congestionamentos de veículos, e formigueiros. Interessa-nos, sobremaneira, discutir os efeitos epistemológicos de tal pensamento centralizado, bem como a visão alternativa de um *mindset* descen-

tralizado, já que tem tudo a ver com a proposta de emprego de tecnologia nos processos educativos aqui estudados. A própria educação prevê a existência de um ente centralizador, na figura do professor, que teoricamente “ensina”, enquanto os demais componentes do sistema (os alunos), dominados pelo agente detentor do controle, “aprendem”. Soffner (2005) apresentou uma alternativa a essa visão distorcida do processo de ensino e aprendizagem, com base num modelo de tecnologias de desenvolvimento de potencial humano.

A tecnologia pode modelar, e simular, e nos auxiliar na passagem de modelos mentais centralizados para visões descentralizadas do mundo, úteis na educação, com base em apreciações inovadoras providas pelo emprego de tais ferramentas e métodos. Para Soffner (2007), tal tarefa deverá “adotar alguns princípios centrais, característicos da modelagem descentralizada: encorajar a *construção de modelos* (e não apenas a manipulação dos modelos já existentes); repensar *o que* foi aprendido (e não apenas *como* é aprendido); estudar as possibilidades de *conexão pessoal entre assuntos* (e não apenas as abstrações matemáticas); e, finalmente, focar na *estimulação*, e não apenas na *simulação*”.

Tal iniciativa, a de permitir aos aprendizes uma nova forma de aquisição de conhecimento, através da construção de artefatos, foi citada por Papert (1980) como sendo de intensa influência em sua própria formação, quando componentes mecânicos e engrenagens moldaram seu interesse no entendimento de fenômenos

físicos e matemáticos. Em suas palavras,

I believe that working with differentials did more for my mathematical development than anything I was taught in elementary school. Gears, serving as models, carried many otherwise abstract ideas into my head. (PAPERT, 1980).

Para Papert, a tecnologia pode gerar inúmeras formas de representação, dada sua essência universal e poder de simulação. Tal modelo epistemológico acrescenta a ideia de que o aprendiz está inserido num contexto de engajamento consciente na construção de uma entidade pública (HAREL; PAPERT, 1991), desenvolvendo ferramentas que modelem sua natureza e a possa simular, obtendo-se entendimento sobre a tecnologia e prevendo comportamentos do sistema. Para Soffner (2007), tais ferramentas supõem que o aprendiz esteja no controle da máquina. Ele programa o computador e, dessa forma, embarca numa exploração sobre como ele próprio pensa, já que as rotinas, algoritmos e recursões são fruto de sua própria forma de enxergar e atacar os problemas a serem modelados. De acordo com Papert, esta experiência pode ser fantástica: *pensar sobre o pensar* faz do aprendiz um epistemólogo.

Essa atividade de modelar e pensar as visões de mundo, que podemos chamar de *micromundos*, exigirá que os modelos mentais centralizados dos aprendizes passem a descentralizados, gerando formas alternativas de conhecimento, do ponto de vista epistemológico. Simulação baseada em agentes múltiplos (cf. COLELLA; KLOPFER; RESNICK, 2001) po-

derá ser útil nessa etapa do processo, pois não busca uma modelagem perfeita do mundo real, ou do sistema em estudo, mas de seu comportamento global gerado por iniciativas determinísticas de seus agentes. Trata-se de pensar a descentralização, e não reproduzir a realidade de forma perfeita. O objetivo é o de forçar o usuário da simulação a pensar como o sistema real, e não entender como pensa o sistema real. O emprego de modelagem de sistemas e posterior simulação através de *software* adequado gera um melhor entendimento e acessibilidade pelos aprendizes.

Novas visões da Ciência

Stephen Wolfram (2002) gerou ampla polêmica no dia em que declarou, ao lançar seu livro *A New Kind of Science*, ter descoberto uma nova forma de se fazer e entender a ciência que, segundo ele, iria revolucionar a nossa visão de mundo.

A partir de seu trabalho prévio com simulações e modelagens de agentes computacionais, Wolfram afirmou que a natureza utiliza regras muito simples e de formato matemático e computacional para criar suas entidades vivas, e mesmo fenômenos difíceis de se modelar pela visão determinística do mundo.

O interesse para este trabalho da nova proposta de Wolfram é a possibilidade de se utilizar computação e computadores na modelagem e explicação do surgimento de componentes naturais, como fractais, colônias de seres vivos, árvores e galáxias, em emprego puramente educacional. É possível para as crianças, por exemplo,

entender como estas unidades naturais são criadas, e que leis regem o seu aparecimento; desnecessário enfatizar a importância epistemológica dessa possibilidade de descoberta, nos moldes apregoados anteriormente por Papert e colaboradores.

Ao invés de aplicarmos nosso instrucionismo secular de passagem de informação para o aprendente sobre o assunto em estudo, deixamos a seu cargo descobrir como a própria natureza cria seus elementos. Isto tem relevância pedagógica, já que provoca um entendimento sem precedentes inserido num contexto de descoberta. Ao invés de mostrar uma árvore e suas características aos aprendentes, podemos deixar que eles próprios criem suas árvores. A relação do criador com a criatura é bem mais motivadora do que a simples assimilação de informação, tradição de nossa educação tradicional e secular.

Considerações finais

Como tentativa de conclusão, o que devemos buscar hoje, em educação, é ensinar a pensar e a desenvolver a capacidade criativa. A mera transferência de informação, a partir do professor, está ultrapassada, embora ainda domine nos meios escolares formais. Como reconheceu Perrenoud (1999), o formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético-dedutivo, as faculdades de observação e pesquisa, portanto as competências que a educação moderna deveria prover, fincadas naquelas lógicas, epistemológicas e didáticas. As atividades pedagógicas modernas deveriam

se basear nos processos de exploração e descoberta, motivados pela curiosidade (ASSMANN, 1998), já que a competência de análise crítica do que se lê ou ouve, e mais, de inferência a partir do que se recebe, é fundamental para o indivíduo que se aventura a viver nestes dias difíceis e exigentes do século XXI.

Este trabalho tentou mostrar que as tecnologias da informática e da computação hoje disponíveis podem fornecer o contexto e as ferramentas para que conceitos complexos possam ser trabalhados pelos alunos, de forma a desenvolver as competências exigidas pela sociedade moderna, apresentando uma nova visão para educação formal. A modelagem e simulação de sistemas, dentro dos conceitos de complexidade, auto-organização e descentralização, oferecem aos aprendentes os instrumentos necessários para um novo entendimento dos fenômenos naturais, e mesmo sociais, levando a novas concepções de mundo de extremo valor para a prática educativa.

Podemos desenvolver modelos pedagógicos bastante avançados e inovadores através do emprego de padrões, relacionamentos, agentes, simulações, ideias, *insights*, conhecimento e inteligência. Ou seja, se considerarmos um grupo específico de competências de ampla aplicação em educação, estaremos criando reais condições de estabelecimento do modelo avançado de educação baseada nos conceitos da complexidade.

Em face do discutido neste trabalho, há que se repensar paradigmas pedagógicos, através da revisão da base histórica da tecnologia, e apresentar, como decorrência

de todos esses indicadores passados, uma nova visão da utilização da tecnologia na educação.

A tecnologia aplicada à educação deve ser a criação, gestão e regulação de situações de aprendizagem, e não apenas

aulas cada vez mais bem ilustradas, como erroneamente alguns interpretam. É uma pobre comparação entre o potencial de desenvolvimento de competências, oferecido pela tecnologia, e os recursos didáticos baseados em novas tecnologias eletrônicas.

Referências

- ALMEIDA, Custódio Luís de. Ainda é tempo de estudar? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 35, n. 141, p. 49-57, out/dez. 2006.
- ANTONIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.
- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998.
- BEHE, Michael J. *A caixa preta de Darwin: o desafio da bioquímica à teoria da evolução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- COLELLA, V. S.; KLOPFER, E.; RESNICK, M. *Adventures in modeling – exploring complex, dynamic systems with StarLogo*. New York: Teacher's College Press, 2001.
- HAERTEL, Geneva D.; MEANS, Barbara (Orgs.). *Evaluating educational technology*. New York: Teachers College Press, 2003.
- HAREL, Idit; PAPERT, Seymour (Eds.). *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Co., 1991.
- HOFSTADTER, Douglas. *Gödel, Escher, Bach – an eternal golden braid*. New York: Vintage Books, 1989.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- PAPERT, S. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. Brighton: Harvester Press, 1980.
- PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RESNICK, Mitchel. *Turtles, termites and traffic jams*. Cambridge: MIT Press, 1997.
- _____. Decentralized modeling and decentralized thinking. In: FEUERZEIG, W.; ROBERTS, N. (Eds.). *Modeling and simulation in science and mathematics education*. New York: Springer, 1999.
- SANCHO, Juana M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- STACEY, R. D. *Complexity and creativity in organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.
- SOFFNER, Renato Kraide. *As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento humano*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. *Estratégia, conhecimento e competências: visão integrada do potencial humano*. Piracicaba, SP: Degáspari, 2007.
- STAGG, A. *Agent-based modeling*. Texto disponível em: <<http://www.biosgroup.com/research/abm/abm.html>>. Acesso em: jun. 2002.
- STEWART, I. *Será que Deus joga dados? A nova matemática do caos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- WOLFRAM, S. *A new kind of science*. Champaign: Wolfram Media, 2002.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Respiração oral: um fator que pode prejudicar a aprendizagem da matemática

Mouth breathing: a factor that may disturb the learning of mathematics

Olinda Teruko Kajihara*

Cintia Megumi Nishimura**

* Dra. em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: olindakajihara@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Fonoaudióloga clínica. E-mail:cnishimura@bol.com.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo especificar as razões de chances (*odds ratio*) de os alunos respiradores orais apresentarem maiores dificuldades na matemática que os respiradores nasais. Foram avaliados 30 respiradores orais e 33 respiradores nasais de 3^o e 4^o séries do Ensino Fundamental. Tarefas de resolução de operações e de problemas dos campos aditivo e multiplicativo foram aplicadas. As chances de um aluno apresentar baixo desempenho na resolução de problemas e de operações são oito e quatro vezes maiores se ele for respirador oral do que respirador nasal. Na resolução de operações, verificou-se que as chances de um aluno cometer erros de atenção, no algoritmo e, ainda, de atenção e no algoritmo são 4, 4 e 18 vezes maiores se ele for respirador oral do que respirador nasal. Na resolução de problemas, as chances de o respirador oral apresentar erros de atenção e de interpretação são 10 e 9 vezes maiores que as do respirador nasal. Portanto, a respiração oral é um fator que favorece a ocorrência de dificuldades de matemática.

Palavras-chave

Respiração oral. Dificuldades de matemática. Dificuldades de atenção.

Abstract

Odds ratio with regard to greater difficulties in mathematics for mouth-breathing students than for nasal-breathing ones is investigated. Thirty mouth-breathing students and 33 nasal-breathing from the 3rd and 4th stages of the Primary School were evaluated. Solution tasks in operations and problems of Additive and Multiplicative Fields were applied. Chances that students will have a low performance in the solution of problems and operations are eight and four times higher in the case of mouth-breathing students than in nasal-breathing ones. It has also been confirmed that the chances students make attention mistakes, algorithm mistakes and attention and algorithm mistakes are four, four and eighteen times higher in the case of mouth-breathing students than nasal-breathing ones. Chances in problem solutions that mouth-breathing students have attention mistakes and interpretation mistakes are ten and nine times higher with regard to nasal-breathing students. Thus, the mouth respiration is a factor that favors the occurrence of mathematical difficulties.

Key words

Mouth breathing. Mathematical difficulties. Attention difficulties.

Introdução

A aprendizagem escolar é influenciada por fatores intraescolares, entre eles os currículos e programas, as práticas pedagógicas, a organização da escola e os recursos humanos, materiais e financeiros. Os contextos socioeconômico e cultural, assim como problemas cognitivos, emocionais e orgânicos também podem prejudicar o desempenho da criança.

Entre os fatores que interferem na aprendizagem escolar, os orgânicos têm sido pouco estudados pelos pesquisadores da área da Educação no Brasil. Cerca de 140 anos após George Catlin (1870) ter feito o primeiro registro das consequências da respiração oral no livro *Shut your mouth and save your life* (Feche sua boca e salve sua vida), a maioria dos educadores ainda desconhece o assunto. Esse pintor americano, que viveu durante muitos anos com tribos americanas, constatou que os indígenas conheciam a importância da respiração nasal e que as mães cuidavam para que seus bebês dormissem com os lábios bem selados. Catlin (1870) alertou que a respiração oral fazia a pessoa acordar fadigada e sonolenta e, por isso, dormir de boca fechada era condição indispensável para se ter um sono tranquilo e reparador.

Essas observações continuam atuais, pois estudos feitos por médicos e ortodontistas têm demonstrado que a respiração oral é prejudicial ao organismo. O fator que obriga a criança a mudar o padrão respiratório normal é uma obstrução nasal. Essa mudança não pode ser considerada uma adaptação fisiológica, pois promove uma

série de alterações no organismo infantil (CARVALHO, 2003; DIFRANCESCO, 2003).

Na infância, a hipertrofia das tonsilas faríngeas (“adenoides”), a hipertrofia das tonsilas palatinas (“amídalas”), a rinite alérgica e o desvio de septo são causas frequentes de obstrução das vias aéreas superiores (MOCELLIN; CIUFFI, 1997). Entretanto, poucas crianças reclamam de obstrução nasal ou admitem ter dificuldade em respirar pelo nariz. Muitos pais também não valorizam esse sintoma em seus filhos, assim como consideram normais os problemas decorrentes de obstrução nasal: respiração oral, voz nasalada e ronco noturno (PARADISE *et al.*, 1998).

A hipertrofia das tonsilas palatinas, ou seja, o aumento do tecido linfóide das amídalas leva a criança a apresentar respiração difícil e ruidosa, voz “abafada”, tosse, dificuldade de deglutir alimentos sólidos, inapetência, palidez, desânimo e perda de peso (CARVALHO, 2003; SÁ FILHO, 1994). O desvio de septo geralmente é provocado por luxação perinatal ou por acidente na infância, e acarreta ronco, cefaleia, hiposmia (diminuição do olfato), rinolalia (voz “abafada” ou “fanhosa”) e diminuição da acuidade auditiva (TSUJI; CHUNG, 2003).

O aumento fisiológico do tecido linfóide ocorre entre o nascimento e os 12 anos de idade, em resposta à estimulação imunológica (MARCUS, 2001). Em crianças com cerca de seis meses de idade, a hipertrofia das tonsilas faríngeas é a causa mais comum de obstrução das vias aéreas superiores (PRESCOTT, 1995). Além de congestão nasal, essa doença provoca respiração oral e voz nasalada (PARADISE

et al., 1998). As crianças e os adolescentes com hipertrofia das adenoides costumam apresentar, também, fadiga diurna, ronco, sono inquieto, transpiração noturna, despertares frequentes, postura anormal da cabeça e baixo crescimento físico (RAHBAR, 2004).

A rinite alérgica é uma inflamação da mucosa nasal provocada pela exposição aos agentes alérgenos (VINUELA, 2003). Ela é uma das doenças crônicas mais frequentes em pessoas com menos de 18 anos (CRAIG *et al.*, 1998; SKONER, 2001) e afeta cerca de 15 milhões de americanos, sendo a maioria crianças (LAMPASSO; LAMPASSO, 2004). A rinite alérgica é uma condição relativamente fácil de ser reconhecida nos adultos, pois tem como sintomas clássicos a obstrução nasal, o prurido nasal, a rinorreia (coriza) e os espirros em salva (CRAIG *et al.*, 1998; LACK, 2001; SKONER, 2001). A obstrução nasal provocada pela rinite alérgica pode ser bilateral, unilateral ou alternada, e provoca ronco, por ser mais pronunciada à noite (SKONER, 2001).

Na infância, o quadro clínico da rinite alérgica é variado, pois depende da duração da doença, da idade e da extensão das comorbidades. Os sintomas da rinite pediátrica são: obstrução nasal, tosse, espirros, prurido nasal, infecções recorrentes da garganta, halitose, angústia respiratória e voz nasalada. Nos casos de rinite alérgica crônica, a criança também apresenta fadiga diurna, diminuição do apetite e baixo crescimento físico. Um dos sintomas mais importantes da rinite alérgica na infância é a tosse crônica, decorrente de gotejamento

pós-nasal e de irritação da laringe (LACK, 2001).

O diagnóstico diferencial da rinite alérgica não é simples, visto que várias doenças podem provocar esses sintomas. A rinite alérgica e a sinusite, por exemplo, causam gotejamento pós-nasal que resulta em tosse, principalmente à noite. Os sintomas da sinusite crônica nas crianças diferem dos observados em adultos, pois as primeiras raramente têm sinais agudos de febre, cefaleia e rinorreia purulenta. Por outro lado, crianças apresentam frequentemente tosse crônica, infecção recorrente do trato respiratório superior, falta de apetite (com diminuição do ganho de peso), letargia, halitose, vômito e infecção recorrente de ouvido (LACK, 2001).

A criança com rinite alérgica não costuma assoar com frequência o nariz e, por isso, funga, respira com dificuldade e limpa repetidamente a garganta. Ela apresenta prurido nos olhos, na garganta e nos ouvidos, vermelhidão nos olhos e prejuízo na gustação. O prurido nasal leva o alérgico a fazer caretas e a tocar repetidamente o nariz, o que provoca epistaxe (sangramento). A “saudação do alérgico” é um sintoma muito comum: com a palma da mão, a pessoa esfrega o nariz para cima, o que produz uma prega nasal horizontal no terço inferior dessa estrutura. As congestões nasal e venosa provocam edema nos olhos e “olheiras alérgicas”, que tornam a região infraorbital azulada (SKONER, 2001).

A rinite alérgica tem um forte impacto na qualidade de vida, pois a congestão nasal impede a criança de dormir

bem e, por isso, causa sonolência, fadiga e dificuldade de atenção durante o dia (CRAIG *et al.*, 1998; LACK, 2001). A queixa de problemas de concentração entre os adolescentes com rinite alérgica é frequente, principalmente em relação às tarefas escolares (LACK, 2001).

A respiração nasal possibilita o aquecimento, a purificação e a umidificação do ar inspirado. A obstrução nasal obriga a criança a inspirar pela boca o ar atmosférico, que passa a chegar “frio” e “sujo” aos pulmões. Isso reduz a troca de gases e torna a criança mais susceptível às infecções repetitivas do aparelho respiratório (ARAGÃO, 1988).

A respiração oral leva ao rebaixamento da mandíbula e ao afastamento dos lábios, por isso a língua posiciona-se no assoalho da cavidade oral e deixa de oferecer suporte ao palato; os músculos elevadores da mandíbula podem atrofiar-se por causa de pouco uso. Essas alterações levam o respirador oral a apresentar: face alongada, mordida aberta anterior, palato ogival, expressão facial boquiaberta, gengiva anterior inflamada, plano mandibular exagerado, má oclusão dentária e sensação de aflição quando os lábios são selados (RUBIN, 1979).

A boca constantemente entreaberta faz com que a criança apresente sialorreia (salivação excessiva) e expõe os seus dentes e gengivas à ação de bactérias, o que favorece a ocorrência de cáries, de gengivites e de halitose (MENDES; BARBOSA; NICOLOSI, 2005). A falta de selamento labial, o posicionamento da língua no assoalho da boca, a hipotonia dos lábios

superior e inferior, da língua e do músculo bucinador tornam difícil a ingestão de alimentos sólidos e provocam problemas de alimentação. O respirador oral prefere comidas pastosas e necessita de líquido durante as refeições; realiza movimentos com a cabeça durante a deglutição e sente-se sufocado por ter de respirar e comer pela via oral (VALERA *et al.*, 2003). A obstrução nasal pode comprometer o olfato e o paladar. A dificuldade em discriminar odores e em sentir o sabor dos alimentos torna a alimentação desprazerosa (ROCHA; PINTO; SILVA, 2003).

Outra consequência da mudança do modo respiratório é o problema de postura. A retroposição da mandíbula obriga a criança a anteriorizar a cabeça para aumentar o espaço oronasofaríngeo. A modificação de postura provoca outras alterações corporais, pois a inclinação da cabeça desequilibra o corpo e obriga os músculos ligados ao pescoço e ao dorso a se ajustarem à nova posição (CARVALHO, 2003). A mudança de postura prejudica a expansão pulmonar, o que leva a criança a respirar de forma rápida e curta (MACIEL, 2005).

Uma criança passa quase metade de sua vida adormecida. Um recém-nascido dorme cerca de 16 horas por dia. Portanto os transtornos do sono relacionados à respiração merecem atenção especial durante a infância (MARCUS, 2001). A hipertrofia das tonsilas faríngeas pode causar apneia obstrutiva do sono, pois, para manter o fluxo aéreo adequado no lúmen diminuído pelo crescimento das adenoides, a criança precisa aumentar o esforço respiratório. Entretanto a pressão

negativa existente no lúmen durante a inspiração é aumentada pela obstrução da passagem do ar (RAHBAR, 2004). Isso faz com que o tecido mole ao redor do espaço orofaríngeo feche a via aérea e impeça o fluxo do ar (PRESCOTT, 1995).

Portanto a obstrução parcial e prolongada e/ou obstrução completa e intermitente das vias aéreas superiores perturbam a ventilação normal e os padrões normais do sono, ou seja, provocam a apneia obstrutiva do sono (AMERICAN THORACIC SOCIETY, 1996). Estima-se que o ronco habitual ocorra em mais de 10% das crianças com até 6 anos de idade (NIEMINEN; TOLONEN; LÖPPÖNEN, 2000), e que cerca de 3% apresentem apneia obstrutiva do sono (GISLASON; BENEDIKTSÓTTIR, 1995).

Ronco ruidoso interrompido por pausas associado à sonolência diurna, baixo desempenho escolar, problemas de comportamento, enurese, cefaleia matinal e baixo peso foram considerados, pela primeira vez, indicativos de apneia obstrutiva do sono, por Guilleminault *et al.* (1976). As crianças com esse tipo de transtorno do sono relacionado à respiração apresentam atividade motora excessiva e desatenção e, por isso, muitas vezes são diagnosticadas incorretamente como tendo transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (CHERMIN *et al.*, 2002).

Os mecanismos fisiopatológicos subjacentes a esses problemas neurocognitivos observados nas crianças com apneia não estão totalmente esclarecidos, mas acredita-se que eles sejam consequências da hipoxia intermitente e da fragmentação do sono provocados, respectivamente, pelas

paradas respiratórias e pelos despertares frequentes (OWENS *et al.*, 1998).

De forma geral, os transtornos do sono relacionados à respiração tornam a criança menos reflexiva, mais impulsiva e com déficits de atenção sustentada e de atenção seletiva. Blunden, Lushington e Kennedy (2001) avaliaram a atenção, a memória e a inteligência de crianças de 5 a 10 anos que roncavam, e verificaram que o déficit primário nos distúrbios respiratórios do sono é o prejuízo da atenção, o qual compromete a aprendizagem escolar.

Nos casos mais leves de transtornos do sono, em que não ocorre hipoxia intermitente, também são observados problemas de atenção e de aprendizagem. Urschitz *et al.* (2003) avaliaram 851 crianças, a maioria com 9 anos, e verificaram que os que roncavam frequentemente (mais de quatro vezes por semana), mas não apresentavam hipoxia intermitente, tinham três vezes mais chances de terem baixo desempenho na matemática do que aquelas que não roncavam ($p = 0,016$; *odds ratio* = 2,8; intervalo de confiança do *odds ratio* = 1,2 - 6,6).

Dificuldades de atenção e de matemática em crianças com doenças obstrutivas das vias aéreas superiores também têm sido registradas pelo Grupo de Pesquisa "Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM - PR). O primeiro estudo foi realizado por Godoy (2003), que avaliou 33 alunos (25 meninos e oito meninas), com média de idade de 11 anos, e que cursavam a terceira ou a quarta série em escolas públicas.

As crianças que participaram do estudo de Godoy (2003) apresentavam, de acordo com diagnóstico feito pela equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação, dificuldades de atenção e de aprendizagem e recebiam, de duas a três vezes por semana, atendimento pedagógico em Salas de Recursos. De acordo com dados coletados em entrevista realizada com os pais, tinham histórico de doenças obstrutivas das vias aéreas (rinite alérgica, hipertrofia das tonsilas faríngeas, hipertrofia das tonsilas palatinas, otite média e/ou sinusite), mas não tinham sintomas de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

Participaram, também, do estudo de Godoy (2003), outros três grupos, de mesmo nível de escolaridade e idade cronológica dos alunos com obstrução nasal: 33 colegas de classe do Ensino Regular dos alunos do grupo experimental que não apresentavam histórico de doenças obstrutivas das vias aéreas superiores, nem problemas de aprendizagem e de atenção (GC1); 35 colegas de classe das Salas de Recursos com sintomas de transtorno por déficit de atenção/hiperatividade e problemas de aprendizagem, mas sem sintomas de doenças obstrutivas (DA); 34 colegas de classe do Ensino Regular dos alunos do grupo DA, que não tinham sintomas de transtorno por déficit de atenção/hiperatividade, obstrução nasal e dificuldades de aprendizagem.

Para elaborar as tarefas de matemática, Godoy (2003) realizou um levantamento dos conteúdos considerados fundamentais pelos professores dos participantes de seu

estudo e, ainda, dos tipos de operações e de problemas resolvidos pelos alunos nos cadernos escolares. Entre os problemas aditivos, dois foram de composição de transformações e um de combinação. Nos problemas do campo multiplicativo, dois envolviam as ideias de proporção, um de medida de divisão e um de distribuição equitativa. Um item envolveu as ideias de proporção e de transformação. A aplicação dessa tarefa de oito problemas em um grupo piloto revelou um bom nível de consistência interna (alfa de Cronbach = 0,74).

A atividade de resolução de operações, elaborada por Godoy (2003), foi composta por 17 itens: adição com reserva, de milhares; adição com reserva, de milhares, centenas e dezenas; subtração com reagrupamento, de dezenas, de centenas; subtração com reagrupamento, de milhares; subtração com reagrupamento, de milhares; multiplicação com reserva, de centenas por unidades; multiplicação com reserva, de centenas por dezenas; multiplicação com reserva, de centenas por dezenas; multiplicação com reserva, de milhares por dezenas; multiplicação com reserva, de milhares por dezenas; multiplicação com reserva, de milhares por dezenas; divisão exata de dezenas; divisão exata, de centenas por dezenas; divisão não exata, de centenas por dezenas; divisão exata, de milhares por unidades; divisão não exata, de milhares por unidades; e divisão exata, de milhares por dezenas. Essa tarefa apresentou um bom índice de precisão (alfa de Cronbach = 0,829). As duas atividades de matemática foram utilizadas em outros estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa da UEM.

Godoy (2003) realizou avaliação neuropsicológica da atenção dos alunos com obstrução nasal (OVAS) e com sintomas de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (DA) por meio do Teste de Atenção Visual (TAVIS 2-R), construído e padronizado para a população brasileira por Duchesne *et al.* (s.d.). A habilidade de atenção dos dois grupos, com obstrução nasal e com sintomas de déficit de atenção, foi inferior ao do grupo de 11-12 anos que participou da padronização do TAVIS 2-R (Teste de Comparação de Duas Médias, OVAS e TAVIS, $p < 0,00$; DA e TAVIS, $p < 0,00$).

Em relação às tarefas pedagógicas, Godoy (2003) verificou que os grupos OVAS e DA, apresentaram, em relação aos seus colegas de classe do Ensino Regular, maior dificuldade na resolução de problemas (Teste de Spjotvoll e Stoline – HSD, OVAS e GC1, $p < 0,00$; DA e GC2, $p < 0,00$) e de operações (OVAS e GC1, $p < 0,00$; DA e GC2, $p < 0,00$). Nas duas tarefas, os grupos OVAS e DA (problemas, $p < 0,99$; operações, $p < 0,59$) e os grupos de colegas de classe (GC1 e GC2 – problemas, $p < 0,17$; operações, $p < 0,99$) apresentaram desempenhos semelhantes.

Godoy (2003) analisou os erros cometidos pelos alunos na resolução das operações, e verificou que o principal fator que prejudicou o desempenho dos escolares com obstrução nasal foi a dificuldade de atenção. Um erro foi considerado como sendo de atenção quando a criança demonstrou domínio do algoritmo, ou seja, usou corretamente as técnicas operatórias em várias operações, mas, em um ou dois itens, apresentou as seguintes dificulda-

des: trocou os sinais das operações (+, - e x) e, por isso, efetuou, por exemplo, uma operação de multiplicação como se fosse de adição; subtraiu a parcela superior (minuendo) da inferior (subtraendo); transportou a reserva, mas não a adicionou aos outros números das parcelas ou fatores. Por exemplo, ao iniciar a resolução da operação “18579 + 6775”, o aluno fixou o foco de sua atenção nas unidades “9” e “5”, somou-as e registrou a dezena de reserva (“1”); depois, deslocou o foco para o novo alvo, ou seja, as dezenas “70” e “70”. Ao fixar-se nesses estímulos, deixou de reagrupar a dezena “10” e, por isso, obteve, como total parcial, “140”.

Os alunos com obstrução nasal e com sintomas de TDAH realizaram mais erros de atenção nas operações que os seus colegas do Ensino Regular (Teste de Spjotvoll e Stoline – HSD, OVAS e GC1, $p < 0,00$; DA e GC2, $p < 0,00$). As médias de erros de atenção dos grupos OVAS e DA ($p < 0,71$), assim como dos grupos GC1 e GC2 ($p < 0,99$) foram semelhantes (GODOY, 2003).

Dificuldades de atenção e de matemática também foram observadas em estudos posteriores do Grupo de Pesquisa da UEM. Leal (2004) avaliou 30 crianças (18 meninos e 12 meninas) com diagnóstico médico de hipertrofia das tonsilas faríngeas e de respiração oral que estavam realizando tratamento em uma clínica-escola de Odontologia de uma instituição de ensino superior de Maringá. Os alunos estudavam em escolas públicas, sendo que 29 alunos cursavam a terceira ou a quarta série, e um escolar, a quinta série do Ensino Fundamental.

Silva (2005) avaliou 30 escolares (12 meninas e 18 meninos) com diagnóstico de respiração oral realizado por odontólogo ou otorrinolaringologista, e que estavam recebendo atendimento em clínicas-escola de Odontologia ou de Fonoaudiologia de instituições de ensino superior de Maringá. Apenas uma criança estudava em escola particular. Vinte e cinco alunos cursavam a terceira ou a quarta série; os demais cursavam a segunda ($n = 2$) ou a quinta ($n = 3$) série do Ensino Fundamental. Todas as crianças, de acordo com informações constantes das fichas médicas e/ou fornecidas pelos pais, apresentavam rinite alérgica.

Leal (2004) e Silva (2005) compararam os seus resultados com os dos grupos avaliados por Godoy (2003). Somente os alunos com hipertrofia das tonsilas faríngeas apresentaram, nas duas tarefas de matemática (Teste de Spjotvoll e Stoline – HSD, operações $p < 0,01$; problemas $p < 0,00$), desempenhos inferiores aos dos colegas do Ensino Regular sem obstrução nasal (GC1). Os desempenhos dos grupos com hipertrofia das adenoides e com rinite alérgica foram semelhantes (operações $p < 0,68$; problemas $p < 0,14$), mas este apresentou menor nível de dificuldade de atenção na resolução de operações do que aquele ($p < 0,04$).

Filus (2006) avaliou 24 respiradores orais que haviam participado dos estudos de Leal (2004) e de Silva (2005), e outras 12 crianças que, segundo entrevista realizada com os pais, apresentavam histórico de doenças obstrutivas das vias aéreas superiores e, pelo menos, seis problemas decorrentes de respiração oral. Os resul-

tados desses 36 respiradores orais foram comparados com os de 18 colegas de turma que, de acordo com informações fornecidas pelos pais, não apresentavam histórico de doenças obstrutivas nem sintomas de respiração oral. Todos os escolares cursavam a 5ª série do Ensino Fundamental.

Filus (2006) analisou a existência de correlação entre problemas de postura e dificuldades de matemática em crianças com obstrução nasal. A postura corporal dos alunos foi avaliada por meio de um simetógrafo, ou seja, de um tabuleiro de 1,95m de altura por 0,90m de largura e dividido em quadrados de 0,075m de lado. O instrumento foi disposto junto a uma parede, de acordo com as recomendações de Adams *et al.* (1985). A avaliação foi registrada por meio de fotografias.

Para avaliar os alinhamentos dos segmentos pescoço, ombros, coluna torácica, tronco, coluna lombar e abdome, Filus (2006) utilizou os critérios propostos por Kendall *et al.* (1995). A postura lateral foi considerada normal quando foi possível traçar uma linha vertical do meato auditivo externo até a parte anterior do maléolo lateral, passando pela articulação do ombro, pela parte posterior dos eixos de articulação do quadril e pela parte anterior do joelho.

Filus (2006) constatou que os respiradores orais apresentavam maior número de segmentos corporais alterados que os respiradores nasais (Teste U de Mann-Whitney - soma dos postos dos respiradores orais = 1118; soma dos postos dos colegas de classe = 367; $U = 196$; $Z = 2,35$; $p = 0,02$).

O desvio no pescoço foi mais frequente nos respiradores orais que nos colegas de classe (Prova Qui-Quadrado para Duas Amostras Independentes, correção de Yates = 4,90; $p = 0,03$).

Não houve correlação linear significativa entre as variáveis “problemas de postura” e “dificuldade na resolução de operações” (Teste t - GRO $t = 0,00$; $p = 0,99$; GCC $t = -0,44$; $p = 0,67$) e entre “problemas de postura” e “dificuldade na resolução de problemas” (GRO $t = -0,84$; $p = 0,40$; GCC $t = -0,58$; $p = 0,57$). Portanto não é possível estimar o desempenho do respirador oral nas operações e nos problemas de matemática com base em seus problemas de postura (FILUS, 2006).

Gomes (2007) reavaliou 11 respiradores orais que haviam participado, dois anos antes, do estudo de Leal (2004), e 13 da pesquisa de Silva (2005). Os desempenhos dos respiradores orais, na tarefa de resolução das 17 operações, foram semelhantes na 3ª e na 5ª séries (Teste t para Amostras Dependentes - $t = 1,18$; g.l. = 23; $p = 0,25$): em 2003, eles erraram, em média, 8,3 operações (d.p. = 2,98); e em 2005, 7,5 operações (d.p. = 2,23). Portanto, na 5ª série, os respiradores orais continuaram errando cerca de 50% da tarefa.

A pesquisadora analisou os erros cometidos pelos alunos na resolução das operações e dos problemas. Nas operações, os principais tipos de erros observados foram os de atenção e no algoritmo. Nos problemas, além de erros de atenção e no algoritmo, também ocorreram erros de interpretação dos enunciados. Além dos tipos de erros de atenção registrados por Godoy

(2003), Gomes (2007) verificou que os seus alunos calcularam corretamente o número de vezes que o dividendo continha o divisor, mas registraram o número errado (na operação $2823 \div 5$, ao dividirem 23 por 5 registraram 5 no quociente, ao invés de 4); trocaram um algarismo do multiplicando ou do multiplicador por outro (na operação 245×25 , ao invés de multiplicarem as unidades “ $5 \times 5 = 25$ ”, fizeram “ $5 \times 2 = 10$ ”).

Um erro foi considerado como sendo no algoritmo quando os escolares apresentaram, em várias operações, as seguintes dificuldades: não calcularam corretamente o produto da divisão do divisor pelo quociente ou da multiplicação do multiplicando pelo multiplicador; não calcularam corretamente quantas vezes o dividendo continha o divisor; não conseguiram realizar operações contendo zero (na operação “ 7000×10 ”, fez “ $7 \times 0 = 7$ ”); não conseguiram multiplicar o multiplicando pela dezena do multiplicador (na operação 12876×54 , somente multiplicaram 12876 pelas 4 unidades); não concluíram as operações de divisão envolvendo decimais, pois não conseguiram utilizar a vírgula para separar a parte inteira da parte decimal, e transformar as unidades em décimos.

Gomes (2007) verificou que os respiradores orais continuaram apresentando, nas operações realizadas na 5ª série, os mesmos níveis de dificuldade de atenção e no algoritmo observados na 3ª série (Teste de Wilcoxon para Dados Emparelhados - erros de atenção $T = 50$; $Z = 1,81$; $p = 0,07$; erros no algoritmo $T = 92$; $Z = 0,82$; $p = 0,41$). Resultados semelhantes foram

observados na resolução de problemas: na 5ª série, os respiradores orais continuaram apresentando o mesmo desempenho registrado na 3ª série (Teste *t* para Amostras Dependentes - $t = 1,96$; g.l. = 23; $p = 0,06$), ou seja, continuaram errando cerca de 50% dos oito problemas. Na 5ª série, os níveis de dificuldade de atenção (Teste de Wilcoxon para Dados Emparelhados - $T = 68$; $Z = 0,40$; $p = 0,69$) e no algoritmo ($T = 20,50$; $Z = 0,24$; $p = 0,81$) continuaram semelhantes aos verificados na 3ª série. Apenas a dificuldade de interpretação dos enunciados dos problemas diminuiu ($T = 18$; $Z = 2,39$; $p = 0,02$).

O estudo de Gomes (2007) evidenciou que as dificuldades de matemática dos respiradores orais persistem no decorrer da escolarização. No intervalo entre a 3ª e a 5ª série, eles não desenvolveram satisfatoriamente as habilidades de matemática. Nas duas avaliações, erraram 50% das operações e 50% dos problemas. A pesquisa demonstrou que, se a escola não for capaz de atender às necessidades educacionais dos respiradores orais, eles não poderão superar suas dificuldades de atenção e de aprendizagem da matemática.

Dando continuidade aos estudos do Grupo de Pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar” da UEM, foi realizada esta pesquisa, que teve como objetivo avaliar a magnitude da associação entre respiração oral e dificuldades na matemática, ou seja, analisar as razões de chances (*odds ratio*) de os respiradores orais terem maior dificuldade nas operações e problemas que os respiradores nasais.

Método

Participantes

O grupo experimental foi composto por 30 meninos e meninas, de 8 a 10 anos, que cursavam a terceira ou a quarta série do Ensino Fundamental em escolas públicas de Maringá. As crianças apresentavam diagnóstico, realizado por otorrinolaringologista, de respiração oral decorrente de rinite alérgica e/ou de hipertrofia das tonsilas faríngeas (adenoides). A seleção das crianças foi realizada a partir de análise das fichas médicas dos pacientes atendidos pelo setor de otorrinolaringologista de um posto de saúde municipal. Todos os pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando os filhos a participarem do estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, sob número 407.

Os resultados dos 30 respiradores orais nas tarefas de matemática foram comparados com os das 33 crianças avaliadas por Godoy (2003), de mesmo nível de escolaridade, sem sintomas de doenças obstrutivas das vias aéreas superiores e de respiração oral (GC1).

Materiais e procedimentos

Para caracterizar o grupo experimental, os pais das 30 crianças foram entrevistados. O instrumento aplicado foi a “Triagem de crianças com características de respirador oral”, elaborado por Kajihara (2007). As questões da primeira parte do

questionário permitiram coletar informações sobre o histórico de saúde da criança e de presença de sintomas atuais de rinite alérgica e de hipertrofia das tonsilas faríngeas, os tratamentos realizados e os resultados obtidos. As questões da segunda parte do instrumento visaram identificar presença de problemas dentários, fonoarticulatórios, alimentares, comportamentais, noturnos (sono) e de aprendizagem, típicos do respirador oral.

Os alunos realizaram as tarefas de resolução de operações e de problemas elaboradas por Godoy (2003). Os resultados do estudo foram analisados por meio do Modelo de Regressão Logística Simples, que permite determinar o grau de dependência de uma variável em relação à variável independente, quando os valores da variável dependente são binários (AYRES *et al.*, 2003). A magnitude da associação entre respiração oral e dificuldades na matemática foi avaliada por meio do cálculo do *odds ratio* (razões de chances). O software SAS 9.0 (SAS/STAT, 2002-2003) foi utilizado na análise estatística dos dados, e o intervalo de confiança (IC) considerado foi de 95%.

Resultados

As entrevistas com os pais revelaram que, entre as 30 crianças do grupo experimental, 26,7% apresentavam histórico de hipertrofia das tonsilas faríngeas (adenoides), 20% tinham rinite alérgica, e 53,3% possuíam as duas enfermidades. Os sintomas de doenças obstrutivas mais frequentes no grupo foram: halitose (80%), obstrução nasal (76,7%), saudação do alérgico (73,3%), prurido nasal (66,7%),

função (66,7%), coriza (50%), espirros (50%), olhos avermelhados (46,7%) e olhos lacrimejantes (43,3%).

As características de respiradores orais mais apresentadas pelos escolares foram: boca entreaberta (76,7%), desatenção (70%), irritabilidade (63,3%), cefaleia recorrente (56,7%), baixa resistência para atividades físicas (43,3%) e fadiga (40%). Os problemas de sono mais frequentes foram: boca sono agitado (80%), entreaberta (70%), ronco (60%), sialorreia (56,7%), transpiração excessiva (46,7%), bruxismo (40%) e engasgos (40%). Em relação à alimentação, as dificuldades mais citadas foram: mastiga pouco os alimentos (56,7%), come rápido (53,3%), come com a boca aberta (50%) e ingere grande quantidade de líquido durante as refeições (50%).

Na atividade de matemática, como cada aluno resolveu 17 operações, o grupo de respiradores orais ($n = 30$) realizou, no total, 510 questões, e os colegas sem obstrução nasal ($n = 33$), 561 itens. Os respiradores orais apresentaram 334 (65,49%) erros, e os respiradores nasais, 173 (30,84%) erros.

A regressão logística simples demonstrou que a chance de apresentar dificuldades na tarefa de operações é cerca de quatro vezes maior em aluno respirador oral do que em aluno respirador nasal ($p < 0,01$; *odds ratio* = 4,26; intervalo de confiança do *odds ratio* = 3,29 - 5,50).

Os tipos de erros cometidos pelos alunos na tarefa de resolução de operações de matemática foram analisados, e os mais frequentes foram: de atenção e no algoritmo. Os tipos de erros de atenção e no algoritmo realizados pelos escolares

foram os mesmos observados por Gomes (2007). Ocorreram casos em que, em uma única operação, foram registrados erros de atenção e no algoritmo. A regressão logística simples dos tipos de erros nas operações demonstrou que as chances

de um aluno apresentar erros de atenção, erros no algoritmo e erros de atenção e de algoritmo são, respectivamente, 4 (*odds ratio* = 4,13), 4 (*odds ratio* = 3,59) e 18 (*odds ratio* = 17,64) vezes maiores em respirador oral do que em respirador nasal.

Tabela 1 - Comparações dos tipos de erros cometidos pelos grupos RO e GC1 nas operações

Tipos de erros	Valor de p	<i>Odds ratio</i>	Intervalo de confiança do <i>odds ratio</i>
Erros de atenção	0,01*	4,13	2,84; 6,00
Erros no algoritmo	0,01*	3,59	2,65; 5,06
Erros de atenção e de algoritmo	0,03*	17,64	2,19; 142,07

* Valores significativos: $p \leq 0,05$.

Em relação à tarefa de resolução de problemas, como cada aluno resolveu oito itens, o grupo RO ($n = 30$) realizou, no total, 240 problemas: 35 (14,58%) foram resolvidos corretamente. O grupo GC1 ($n = 33$) realizou 264 problemas: 154 (58,33%) foram resolvidos corretamente.

De acordo com os resultados da regressão logística simples, a chance de um aluno ter dificuldade na resolução dos problemas é oito vezes ($p = 0,01$; *odds ratio* = 8,20; intervalo de confiança do *odds ratio* = 5,51 - 12,66) maior em respirador oral (RO) do que em respirador nasal (GC1).

Os erros cometidos pelos alunos na tarefa de resolução de problemas foram

classificados em: de atenção, no algoritmo e de interpretação do enunciado. Os critérios utilizados para classificar os erros de atenção e os erros no algoritmo nos problemas foram os mesmos utilizados nas operações.

A regressão logística simples dos tipos de erros observados nos problemas demonstrou que as chances de um aluno apresentar erros de atenção e erros de interpretação são, respectivamente, dez (*odds ratio* = 10,12) e nove (*odds ratio* = 9,17) vezes maiores no respirador oral do que no respirador nasal. Apesar de um respirador oral ter uma chance 1,68 maior de apresentar erros no algoritmo do que um respirador nasal, esse resultado não foi significativo ao nível de 5%.

Tabela 2 - Comparações dos tipos de erros cometidos pelos grupos RO e GC1 nos problemas

Tipos de erros	Valor de p	<i>Odds ratio</i>	Intervalo de confiança do <i>odds ratio</i>
Erros de atenção	0,01*	10,12	4,42; 23,17
Erros no algoritmo	0,74	1,68	0,69; 4,10
Erros de interpretação	0,01*	9,17	5,77; 14,58

* Valores significativos: $p \leq 0,05$.

Discussão

Os pais dos respiradores orais entrevistados neste estudo souberam indicar as doenças obstrutivas que os seus filhos apresentavam, ou seja, hipertrofia das tonsilas faríngeas (adenoides) e/ou rinite alérgica, mas desconheciam a relação existente entre obstrução nasal e respiração oral. A maioria dos pais sabia que o filho permanecia com a boca entreaberta durante o dia e o sono. Assim como assinalado por Paradise *et al.* (1998), os familiares dos participantes deste estudo também não consideravam que respirar pela boca fosse um comportamento anormal.

Os respiradores orais apresentaram problemas relatados na literatura médica (MARCHESAN, 1994; SÁ FILHO, 1994) como decorrentes da modificação do padrão respiratório: mastigavam pouco os alimentos, comiam rápido, comiam com a boca aberta e ingeriam grande quantidade de líquido durante as refeições. Durante a noite, apresentavam sono agitado, sialorreia, transpiravam muito e roncavam. Problemas descritos por Assencio-Ferreira (2003), Lusvarghi (1999) e Marchesan (1994) como decorrentes da má qualidade do sono também foram observados nos respiradores orais desta pesquisa: cefaleia matinal, irritabilidade e desatenção.

Os resultados dos alunos nas tarefas demonstraram que a respiração oral é um “fator de risco” para a criança apresentar dificuldades de matemática. A modificação do padrão respiratório prejudica principalmente a capacidade de o aluno resolver problemas: a chance de um respirador oral ter dificuldade nessa tarefa é oito vezes maior que a de

um respirador nasal. Essa alta dependência da variável “desempenho nos problemas” em relação ao modo respiratório parece decorrer da dificuldade de atenção e de interpretação.

Nos primeiros estudos do Grupo de Pesquisa da UEM, a principal dificuldade dos respiradores orais na resolução de problemas era de atenção. Entretanto, nas pesquisas realizadas a partir do ano de 2005, além da desatenção, outro fator passou a contribuir para o baixo desempenho desses alunos, ou seja, a dificuldade de interpretação dos enunciados. Isso sugere que a qualidade do ensino oferecido aos alunos, nos últimos anos, está decaindo, pois os problemas de interpretação parecem estar associados à dificuldade de leitura.

Apesar de uma nova variável ter influenciado os resultados do grupo experimental avaliado neste estudo, a desatenção ainda foi o principal fator que prejudicou o seu desempenho: um respirador oral teve 4 vezes mais chance de cometer esse tipo de erro nas operações, e 18 vezes mais chance de cometer erros de atenção e de algoritmo que um escolar sem obstrução nasal.

Considerações finais

Estudos realizados na última década pelo Grupo de Pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar” (UEM-PR) têm confirmado relatos de profissionais da área médica, como, por exemplo, de Sá Filho (1994) e de Rodrigues (1996), que, a partir de experiência no atendimento clínico de crianças respiradoras orais, observaram que a modificação do padrão respiratório nasal prejudica o desempenho escolar.

Nos vários grupos de respiradores orais de 3ª a 5ª séries do Ensino Fundamental, avaliados nesses dez anos de pesquisa, foram observadas dificuldades na resolução de problemas e de operações de matemática decorrentes, principalmente, de desatenção. Essas dificuldades, constatou Gomes (2007), persistem no decorrer da escolarização, e a magnitude da associação (*odds ratio*) entre respiração oral e problemas na matemática, conforme demonstrou este estudo, é grande.

A aprendizagem escolar do respirador oral, assim como de seus colegas sem obstrução nasal, depende de inúmeros fatores intra e extraescolares. No entanto, no caso do aluno que apresenta rinite alérgica ou hipertrofia das tonsilas faríngeas, a desatenção é um fator que pode prejudicar o seu desempenho na matemática. A obstrução nasal faz com que o respirador oral desperte várias vezes durante a noite, e a fragmentação do sono, segundo Owens *et al.* (1998), parece ser responsável pela desatenção diurna.

A respiração oral é um “fator de risco” (*odds ratio*) para dificuldades de matemática, por isso a criança que respira pela boca necessita de um atendimento educacional que lhe permita desenvolver a capacidade de atenção e, assim, superar os erros que comete nas tarefas. Por causa da desatenção, por exemplo, o respirador oral registra a quantidade transportada, mas não a acrescenta às dezenas ou às centenas. É preciso que ele desenvolva a capacidade de atenção seletiva, para que, na resolução da operação “79 + 65”, fixe o foco de sua atenção nas unidades “9” e “5”, some-as e registre a dezena de reserva

(“1”); depois, desloque o foco para o novo alvo, ou seja, as dezenas “70” e “60” e a quantidade (“1”) transportada, e some-as para que possa obter o resultado 144.

Urschitz *et al.* (2003) observaram que, quando o sintoma “ronco” está presente, a chance de a criança com transtorno leve do sono ter baixo desempenho na matemática é três vezes maior do que quando esse sintoma não ocorre (URSCHITZ *et al.*, 2003). Entre os respiradores que participaram do presente estudo, 80% tinham sono agitado e 60% roncavam; seria interessante investigar, em outra pesquisa, se a magnitude da associação (*odds ratio*) entre respiração oral e dificuldades na matemática é maior entre os respiradores orais que roncam do que entre os que não roncam.

O significativo impacto (*odds ratio*) da respiração oral na aprendizagem da matemática, verificado nesta pesquisa, fortalece a posição de que o atendimento precoce é fundamental. Estudo realizado por Kazakevich, Neves e Kajihara (2008), com 129 alunos da Educação Infantil, demonstrou que o impacto da respiração oral é tão forte que crianças de 3 a 5 anos já apresentam má oclusão dentária, alterações faciais e problemas alimentares e de sono. Considerando que normalmente as famílias têm poucos conhecimentos sobre a respiração oral e que o tratamento precoce é fundamental para que esse modo respiratório não se torne crônico, o professor, além de atuar no atendimento das necessidades educacionais, pode ajudar a identificar e encaminhar o respirador oral para o otorrinolaringologista e/ou para o alergologista.

Referências

- ADAMS, Ronald C. *et al. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico*. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.
- AMERICAN THORACIC SOCIETY. Standards and indications for cardiopulmonary sleep studies in children. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, New York, v. 153, n. 2, p. 866-878, feb. 1996.
- ARAGÃO, Wilson. Respirador bucal. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 64, n. 8, p. 349-352, ago. 1988.
- ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. Alterações dos pares cranianos devida à respiração oral. In: KRAKAUER, Lilian Huberman; DIFRANCESCO, Renata C.; MARCHESAN, Irene Queiroz (Orgs.). *Respiração oral*. São José dos Campos: Pulso, 2003. p. 37-40.
- AYRES, Manuel *et al. BioEstat: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biomédicas*. Versão 3.0. Belém: Sociedade Civil Mamirauá/CNPq, 2003.
- BLUNDEN, Sara; LUSHINGTON, Kurt; KENNEDY, Declaen. Cognitive and behavioural performance in children with sleep-related obstructive breathing disorders. *Sleep Medicine Reviews*, London, v. 5, n. 6, p. 447-461, Dec. 2001.
- CARVALHO, Gabriela Dorothy de. *S.O.S. respirador bucal: uma visão funcional e clínica da amamentação*. São Paulo: Lovise, 2003.
- CATLIN, George. *Shut your mouth and save your life*. London: Trübner and Company, 1870.
- CHERVIN, Ronald D. *et al.* Inattention, hyperactivity and symptoms of sleep-disordered breathing. *Pediatrics*, Illinois, v. 109, n. 3, p. 449-456, Mar. 2002.
- CRAIG, Timothy. J. *et al.* Nasal congestion secondary to allergic rhinitis as a cause of sleep disturbance and daytime fatigue and the response to topical nasal corticosteroids. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, New York, v. 101, n. 5, p. 633-637, May 1998.
- DIFRANCESCO, Renata C. Definindo a respiração oral. In: KRAKAUER, Lilian Huberman; DIFRANCESCO, Renata C.; MARCHESAN, Irene Queiroz (Orgs.). *Respiração oral*. São José dos Campos: Pulso, 2003. p. 15-17.
- DUCHESNE, Mônica *et al. Teste de atenção visual 2-R*. Rio de Janeiro: Centro de Neuropsicologia Aplicada, [s.d.].
- FILUS, Josiane Fujisawa. *Estudo de problemas posturais e de aprendizagem em alunos respiradores orais*. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- GISLASON, Thorarinn; BENEDIKTSÓTTIR, Bryndis. Snoring, apneic episodes, and nocturnal hypoxemia among children 6 months to 6 years old: an epidemiological study of lower limit of prevalence. *Chest*, Illinois, v. 107, n. 4, p. 963-966, Apr. 1995.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. *Problemas de aprendizagem e de atenção em alunos com obstrução das vias aéreas superiores*. 2003. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

GOMES, Thaís de Sá. *Avaliação do desenvolvimento escolar de alunos respiradores orais*. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

GUILLEMINAULT, Christian *et al.* Sleep apnea in eight children. *Pediatrics*, Illinois, v. 58, n. 1, p. 23-30, July 1976.

KAJIHARA, Olinda Teruko. *Estudo de fatores orgânicos que influenciam na aprendizagem escolar: a respiração oral decorrente de obstrução nasal*, 2007. Projeto de Pesquisa.

KAZAKEVICH, Juliana Godoi; NEVES, Juliana Amazilia; KAJIHARA, Olinda Teruko. As consequências da respiração oral no desenvolvimento infantil. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 27., 2008, Foz do Iguaçu.. *Anais...* Foz do Iguaçu: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. p. 1-4.

KENDALL, Florence Peterson *et al.* *Músculos: provas e funções*. 4. ed. São Paulo: Manole, 1995.

LACK, Gideon. Pediatric allergic rhinitis and comorbid disorders. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, New York, v. 108, n. 1, S9-S15, July 2001.

LAMPASSO, Judith D.; LAMPASSO, James G. Allergy, nasal obstruction, and occlusion. *Seminars in Orthodontics*, Orlando, v. 10, n. 1, p. 39-44, Mar. 2004.

LEAL, Luiz Donadon. *A hipertrofia das tonsilas faríngeas e suas repercussões na atenção e na aprendizagem escolar*. 2004. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

LUSVARGHI, Luiza. Identificando o respirador bucal. *Revista da Associação Paulista dos Cirurgiões Dentistas*, São Paulo, v. 53, n. 4, p. 265-274, jul./ago. 1999.

MACIEL, Roberto Nascimento. Distúrbios do sono (respiratório) no respirador bucal. In: COELHO-FERRAZ, Maria Júlia Pereira (Org.). *Respirador bucal: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Lovise, 2005. p. 225-246.

MARCHESAN, Irene Queiroz. O trabalho fonoaudiológico nas alterações do sistema estomatognático. In: MARCHESAN, Irene Queiroz *et al.* (Orgs.). *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo: Lovise, 1994. p. 83-96.

MARCUS, Carole L. Sleep-disordered breathing in children. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, New York, v. 164, n. 1, p. 16-30, July 2001.

MENDES, Adébora Francis Tozzi; BARBOSA, Teresa Cristina; NICOLSI, Regina. O respirador bucal na visão da fonoaudiologia: enfoque fonoaudiológico. In: COELHO-FERRAZ, Maria Júlia Pereira (Org.). *Respirador bucal: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Lovise, 2005. p. 181-194.

MOCELLIN, Leônidas; CIUFFI, Claudia Valéria. Alteração oclusal em respiradores bucais. *Jornal Brasileiro de Ortodontia e Ortopedia Maxilar*, Curitiba, v. 2, n. 7, p. 45-48, jan./fev.1997.

- NIEMINEN, Peter; TOLONEN, Uolevi; LÖPPÖNEN, Heikki. Snoring and obstructive sleep apnea in children: a 6-month follow-up study. *Archives of Otolaryngology, Head and Neck Surgery*, Chicago, v. 126, n. 4, p. 481-486, Apr. 2000.
- OWENS, Judith *et al.* Sleep and daytime behavior in children with obstructive sleep apnea and behavioral sleep disorders. *Pediatrics*, Illinois, v. 102, n. 5, p. 1178-1184, Nov. 1998.
- PARADISE, Jack L. *et al.* Assessment of adenoidal obstruction in children: clinical signs versus roentgenographic findings. *Pediatrics*, Illinois, v. 101, n. 6, p. 979-986, June 1998.
- PRESCOTT, Christopher. Nasal obstruction in infancy. *Archives of Disease in Childhood*, London, v. 72, n. 4, p. 287-289, Apr. 1995.
- RAHBAR, Reza. Adenotonsillar hypertrophy: The presentation and management of upper airway obstruction. *Seminars in Orthodontics*, Philadelphia, v. 10, n. 4, p. 244-246, Dec. 2004.
- ROCHA, Fabiana Paz; PINTO, Márcia Mirella de Albuquerque; SILVA, Hilton Justino da. A diminuição do olfato como uma consequência da respiração oral. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, Curitiba, v. 4, n. 14, p. 56-58, jan./mar. 2003.
- RODRIGUES, J. Respiração bucal. *Jornal Brasileiro de Ortodontia e Ortopedia Maxilar*, Curitiba, n. 1, p. 44-46, 1996.
- RUBIN, Robert M. Facial deformity: a preventable disease? *The Angle Orthodontist*, Massachusetts, v. 49, n. 2, p. 98-103, Apr. 1979.
- SÁ FILHO, Floriano Peixoto Gomes de. *As bases fisiológicas da ortopedia maxilar*. São Paulo: Santos, 1994.
- SAS/STAT. Version 9. Cary: SAS Institute Incorporation, 2002-2003.
- SILVA, Marta Damásio da. *Problemas de aprendizagem em escolares com rinite alérgica*. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- SKONER, David P. Allergic rhinitis: Definition, epidemiology, pathophysiology, detection, and diagnosis. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, New York, v. 108, n. 1, p. S2-S8, July 2001.
- TSUJI, Domingos Hiroshi; CHUNG, Daniel. Causas de obstrução nasal. In: KRAKAUER, Lilian Huberman; DIFRANCESCO, Renata C.; MARCHESAN, Irene Queiroz (Orgs.). *Respiração oral*. São José dos Campos: Pulso, 2003. p. 91-100.
- URSCHITZ, Michael S. *et al.* Snoring, intermittent hypoxia and academic performance in primary school children. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, New York, v. 168, n. 4, p. 464-468, Aug. 2003.
- VALERA, Fabiana C. P. *et al.* Muscular, functional and orthodontic changes in pre school children with enlarged adenoids and tonsils. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, Clare, v. 67, n. 7, p. 761-770, July 2003.

VINUELA, Liliansa Palma. Rinite alérgica em pediatria. In: SIH, T.; CHINSKI, A; EAVEY, R. *III Manual de otorrinolaringologia pediátrica da IAPO*. São Paulo: International Association of Pediatric Otorhinolaryngology, 2003. p.133-139.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Docentes paulistas e atuação política no período de democratização pós-ditadura militar

São Paulo teachers and political performance during the democracy period after the military dictatorship

Antonio de Pádua Almeida*
Vania Regina Boschetti**

* Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Professor efetivo de História na Rede Pública Estadual. E-mail: prof_antoniodepadua@hotmail.com

** Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Professora Titular do Curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba. E-mail: vania.boschetti@prof.uniso.br

Resumo

O artigo analisa a ação docente no período de transição da ditadura militar para a redemocratização; faz considerações sobre a política educacional implantada e como os professores lutaram por melhores salários e condições de trabalho, tendo atuação importante no processo de reabertura política, com a realização de fóruns de discussão para participação dos professores e da comunidade escolar.

Palavras-chave

Educação. Professores. Política Educativa.

Abstract

The article analyses the teaching actions during the transition period between the military dictatorship and the new democracy; it focuses on the introduced educational policy and, on how the teachers have fought for better wages and better work conditions, and, therefore, they have performance an important role on the political opening process through the organization of meeting worth the purpose to discuss the participation of the teachers and the school community.

Key words

Education. Teachers. Educational Polity.

Passadas duas décadas de ditadura militar, os professores representavam uma categoria profissional que tinha crescido numericamente, mas não contava com boas condições de trabalho e salários dignos. As deficiências formativas decorrentes das variadas estruturas dos cursos de formação, em parte podem ser entendidas como consequência do projeto educativo dos governos militares que, por meio de reformas educacionais, reduziram os cursos de formação de professores para apenas dois anos, introduzindo as chamadas licenciaturas curtas¹. No mesmo viés de valorização da quantidade em detrimento da qualidade, outras medidas restritivas foram adotadas, sempre na perspectiva de evitar ou mesmo impedir manifestações e reflexões públicas em prol da educação e das suas necessidades, tais como as passeatas estudantis e suas reivindicações, e monitoramento das atividades dentro das escolas e universidades. Era a consolidação

¹ As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, num contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação deveria se dar prioritariamente nas regiões de maior carência de professores. Porém, se proliferaram por todo o país. Foi amplamente rejeitada desde o início de sua instituição, pois muitos afirmavam que lançava no mercado um profissional com formação deficitária em vários sentidos. Definitivamente extintas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 foram transformadas, paulatinamente, em Licenciaturas Plenas. (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Licenciatura curta" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

de um modelo educacional de aceitação dos determinantes governamentais para manter a sociedade submissa e facilmente controlada.

Os militares no poder procuram colocar o aparelho escolar a serviço de suas propostas e para isso se empenham. As reformas educacionais na Universidade em 1968, como no segundo grau em 1971, através da lei 5692/71, confirmam essa afirmação e revelam com bastante clareza o teor do que se pretendia fixar como objetivo de educação formal e com que teorias se iria trabalhar. A perspectiva governamental se desenvolveu pelo prisma do capitalismo internacional em que o país estava inserido. Sob o ponto de vista de uma economia que se transnacionalizava, era oportuno que as instituições fossem funcionais colaborando com a concretização dos interesses modernizadores do momento e que não se situavam na grande produção científica, ou, na valorização ética das atividades educacionais, mas na expansão de um capitalismo de mercado. (BOSCHETTI, 1993, p. 31).

Mesmo assim, as dificuldades econômicas impostas aos trabalhadores pelos governos autoritários, e a própria ditadura em si, fizeram surgir movimentos de contestação e reivindicação de direitos que eclodiram a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980. Paralelamente aos movimentos sociais e operários que estavam emergindo, o professorado paulista enquanto representativa categoria profissional, mal remunerada e, muitas vezes, mal formada profissionalmente e

politicamente, foi adquirindo consciência dos limites latentes ao universo educativo. Começou a ter atuação de destaque nas manifestações públicas, marcando presença e procurando se fazer ouvir. Conforme Ferreira e Bittar (2006) os profissionais do magistério aderiram à tradição das reivindicações operárias e passaram a lutar pela superação de suas dificuldades materiais, realizando greves e manifestações.

A atuação do professorado foi igual à adotada pela maioria dos trabalhadores: manifestar-se publicamente por melhores condições de trabalho. O aspecto principal das lutas e greves ocorridas nesse período estava voltado para o enfrentamento das questões econômicas, visando corrigir a perda salarial e a consequente queda em seu padrão de vida. Observa-se, pois, que apesar da formação superior intelectualizada e possível consciência política, os docentes não articulavam prioritariamente nenhuma proposta de estrutura social contrária ao modelo capitalista da relação custo-benefício. Aos poucos é que alguns profissionais de liderança e interesse se engajaram em movimentos políticos partidários, movimentos sindicais, da mesma forma que havia ocorrido com os operários fabris.

Premida pelo achatamento salarial e pela rápida queda no seu padrão de vida e de trabalho, a categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º grau foi desenvolvendo uma consciência política que a situava no âmago do mundo do trabalho, tal como já estava posta para a classe operária fabril. Em outros termos: incorporou a tradição da luta operária

- nos marcos da expressão sindical
- e transfigurou-se numa categoria profissional capaz de converter as suas necessidades materiais de vida e de trabalho em propostas econômicas concretas. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1169).

O poder de organização dos docentes em nenhum momento foi fácil como poderá ser observado. Apesar das mobilizações, greves e do enfrentamento à ditadura, o movimento sindical representativo da categoria começou a apresentar dificuldades para arregimentar número significativo de professores para participar das assembleias e dirigir suas ações. Isso começou a ser sentido no início da década de 1980, quando os líderes sindicais também não eram prontamente atendidos às convocações para as atividades coletivas do sindicato. Esse comportamento de omissão, ou mesmo de resistência, pode ser associado a vários fatores: dificuldades quanto ao atendimento das reivindicações, desgaste ocasionado pelas greves, autoritarismo governamental, repúdio da coletividade às mobilizações e problemas sociais que as greves traziam às comunidades.

Apesar dos embargos à organização dos professores enquanto categoria, os profissionais do Estado de São Paulo, juntamente com a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), realizaram várias manifestações e greves nesse período. Demonstavam pela paralisação o descontentamento com a política governamental para a educação, com a defasagem salarial, com a falta de perspectivas profissionais.

Também cobravam melhores condições de trabalho, alteração do plano de carreira, atitudes pedagógicas mais expressivas. Foi um período de conquistas, mas também de derrotas.

Essas greves causavam grande repercussão, pois criavam problemas para os estudantes e seus familiares e traziam à tona os problemas da educação, levando inclusive a imprensa a se manifestar através de reportagens e posicionamentos, como fez o *Jornal Cruzeiro do Sul*, de Sorocaba, SP, que, no editorial do dia 25/4/1989 (período em que aconteceu uma das mais longas greves do magistério paulista), analisou a situação dos professores, a postura do governo em relação às reivindicações, os problemas sociais ocasionados pela greve, chamando a atenção para a delicada situação em que se encontrava a educação pública.

Há, porém, que se dar atenção a um prejuízo mais sério, que as crianças e as famílias vêm sofrendo, ao longo dos últimos anos, quer as atividades das escolas estejam se desenvolvendo em aparente normalidade, quer estejam suspensas por força de uma greve: é um prejuízo ocasionado pela perda de qualidade do ensino e pela formação, na escola, de um ambiente nada favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

A permanente insatisfação em que estão vivendo os professores, em decorrência dos maus salários que percebem do governo do Estado, tem muito a ver com esse clima pouco favorável ao processo de ensino/aprendizagem. (MAGISTÉRIO..., 1989, p. 02).

Para uma categoria profissional ampla e presente em todo o estado, entrar e manter greve por longo período era muito difícil por vários motivos. Não se podia pensar em assembleias permanentes ou grandes assembleias, até porque muitos dos professores, também trabalhadores em instituições particulares, não conseguiam coordenar horários; por ser uma grande rede e com níveis diferentes de atuação e vinculação (professor I, professor II, professor III, professor temporário)² a adesão dos vários segmentos era muito difícil e entendida de maneiras diversas; uma constante era a de considerar greve como agitação, baderna, ação antipatriótica, contrária a tudo o que deveria ser o professor enquanto educador exemplar. Apesar disso, o sindicato dos professores, a APEOESP, procurava organizar e dirigir o movimento para formar o maior número possível de caravanas que, do interior, ia à capital paulista, onde normalmente realizavam-se as assembleias. Enquanto

² O governo estado de São Paulo mantinha categorias diferenciadas de professores, a partir da formação, efetivação por concurso, etc., distinguindo assim os dispositivos de contratação/enquadramento funcional: **Professor I** – respondia pela docência da 1ª a 4ª série do 1º Grau, era predominantemente, formado pelos antigos Cursos Normais; **Professor II** – docente de 5ª a 8ª séries do 1º Grau, formado em curtas licenciaturas; **Professor III** – docente de 5ª a 8ª série do 1º Grau e das três séries do 2º Grau, licenciado pleno. **ACT** – Professor Admitido em Caráter Temporário, atuando, de acordo com a formação, no 1º e/ou 2º Graus. Havia ainda professores estáveis por dispositivos legais e os que haviam obtido, judicialmente, a contratação pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

isso, as sub-sedes da APEOESP faziam as assembleias regionais.

Outra dificuldade para manter a greve estava relacionada com a questão financeira, pois os professores dependiam de seus salários e, durante a greve, ficavam sem recebê-lo. Enfrentavam ainda a pressão por parte da mídia e principalmente do governo, que tentava descaracterizar o movimento levando para o grande público a ideia do professor como o grande responsável pela deficiências da educação (sem considerar suas condições de formação e de realização do trabalho escolar). Durante as greves, travava-se uma batalha entre o governo e os professores, com promessas governamentais de corte do salário dos dias parados, falseamento dos dados de adesão à greve com vistas à desmobilização, suposições sobre o enfraquecimento da greve o que era sempre contestado pelo sindicato. Em alguns casos, o governo não tinha como negar a legalidade e a legitimidade das solicitações, mas, mesmo assim, tomava medidas contrárias ao movimento, tentando levá-lo ao fim sem atender às reivindicações, como transcrito do Jornal Cruzeiro do Sul.

Tomando a greve de 1989 como referência, pode-se destacar:

Todos os dias de aulas não ministradas em virtude da greve do magistério serão repostos, os professores terão seus dias descontados e as férias de julho serão canceladas nas escolas onde ocorreu adesão. Essas medidas serão adotadas pelo secretário de Estado da Educação, Chopin Tavares Lima, conforme anunciou

em entrevista concedida ontem ao **Cruzeiro**. Garantiu que efetuará os descontos embora julgue “legítima e justa” a greve por melhores salários.

Chopin disse ainda acreditar que os índices da greve de todo o Estado deverão diminuir a partir da próxima semana. “A greve já atingiu seu ponto máximo e está perdendo força”.

Mas, segundo a conselheira da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Tânia Baccelli, a greve deverá “aumentar na próxima semana”. (CHOPIN..., 1989, p. 26).

À medida que os períodos da greve se estendiam, aumentavam também as dificuldades para o movimento continuar com força. Isso ficou evidente na greve de 1989, quando o governo ameaçou demitir professores, caso não encerrassem a paralisação, forçando muitos a voltarem ao trabalho. Outra questão que atrapalhava (e ainda atrapalha) o movimento grevista era a postura de muitos diretores (gestores) de escola, que, embora enfrentando as mesmas dificuldades no trabalho cotidiano da educação pública, colocavam-se contra o movimento esforçando-se para garantir, a qualquer custo, a normalidade das aulas nas suas unidades escolares. Esse confronto direto e imediato em todas as movimentações grevistas se apresentou como obstáculo difícil de ser transposto para muitos professores: fazer o enfrentamento com a direção da escola, na melhor das hipóteses significava ficar sob a possibilidade de problemas futuros. Isso porque muitos trabalhavam como ACTs (Admitidos

em Caráter Temporário) e temiam uma perseguição ou atitude retaliadora do diretor, que poderia lhes dificultar a manutenção das aulas no momento de atribuição. Tais motivos levavam muitos professores a não aderir ou grevistas a abandonar o movimento, conforme publicado no Jornal Cruzeiro do Sul:

Com medo de serem demitidos pelo governo e, em vários casos, devido à pressão de seus diretores, muitos docentes estão resolvendo voltar às aulas, quebrando a unidade do movimento grevista do magistério. Se a greve que já dura setenta dias acaba ou continua de uma vez, só será decidido em assembléia que irá acontecer hoje à tarde na praça da República, em São Paulo. (DIVIDIDOS..., 1989, p. 12).

Se tomar a decisão de iniciar e manter uma greve é difícil para qualquer categoria profissional, terminá-la sem conseguir minimamente terem atendidas as reivindicações é mais difícil ainda. E para os docentes, essa dificuldade representava um peso maior, pois envolvia outros segmentos sociais, como alunos e seus familiares, com reflexos que se fizeram presentes em suas vidas, além do posicionamento crítico da sociedade, atingida direta e indiretamente pela situação. Muitos alunos se sentiram prejudicados em seus projetos de estudo, como no preparo para o vestibular, por exemplo. Os familiares não concordavam com as reposições de aulas durante as férias, período em que poderiam estar viajando ou porque provocava alteração em outros projetos da família. Na verdade,

constatava-se que, mesmo entendendo a legitimidade, não eram as considerações educacionais as que mais pesavam no momento de apoiar ou não a mobilização dos professores. Todas essas questões afloravam à mente do professor, dando-lhe sentimento de culpa. Embora existissem outras partes envolvidas no conflito, era o professor que deveria se explicar aos seus alunos e comunidade escolar. O recorte do Jornal Cruzeiro do Sul, exemplifica:

“Se a gente voltar, vamos ter que encarar com vergonha os nossos alunos. Os mais conscientes vão querer saber o que ganhamos com esta greve. Estragamos as férias deles. Atrapalhamos a vida deles e a nossa vida por mais de setenta dias. E vamos ser humilhados porque não ganhamos nada”. Foi o tom do desabafo de um professor da EEPSP “Prof^º Joaquim Izidoro Marins”, feito na assembléia de professores, realizada ontem na Concha Acústica, ao prever a derrota do movimento paredista. (ABATIDOS..., 1989, p. 18).

A greve é uma das maneiras que os trabalhadores dispõem para enfrentar o patronato: é uma oposição de forças, que evidencia a luta de classe, formada de um lado por patrões e de outro por proletários ou operários. No setor fabril, uma greve significa a perda de ganhos por parte do empresário, que durante a paralisação fica sem explorar a mais-valia, fonte de seus lucros. Nessas condições, o empresário tem pressa em solucionar o conflito, e acaba cedendo um pouco e atendendo pelo menos parte das reivindicações de seus

operários, pondo fim ao movimento. Já na greve de professores do sistema público de ensino, a disputa ocorre entre professores e Estado enquanto poder político, e no caso empregador, e as consequências desse conflito refletem sobre a sociedade. Por esse motivo e em função das muitas greves realizadas pelo magistério nesse período, o debate sobre a escola pública se fazia necessário numa sociedade, em que a população contribui com seu trabalho produtivo, pagamento de impostos e, por princípios legais e sociais, tinha o direito e o dever de exigir uma educação de qualidade. De acordo com o editorial do jornal *Cruzeiro do Sul* de 1/7/1989, abaixo apresentado, o debate sobre a educação antes restrito a alguns grupos culturais específicos, em função da greve atingia a sociedade de maneira mais extensiva, que deveria considerar a melhora da educação pública, como algo de interesse coletivo.

A greve dos professores, que completa hoje 73 dias, serviu para demonstrar que, também no que diz respeito ao ensino, a comunidade é altamente mobilizável. Até por ter imposto aos pais de alunos uma preocupação real, essa greve – atinja ou não seus objetivos – já obteve um sucesso, que foi justamente tornar acessível e popular o debate sobre o ensino público.

Quase sempre restrito às chamadas elites culturais (professores, universitários, sociólogos, etc.), esse debate ganhou vida e força nas últimas semanas, levando cada pessoa a refletir mais profundamente sobre a escola pública, posicionando-se sobre o assunto. Na imprensa, poucos

temas tiraram das pessoas tantas e tão variadas manifestações de opinião. Grupos de pais decidiram reforçar os protestos dos professores, fazendo coro com suas reivindicações, enquanto outros preferiram condenar a greve e pedir a volta às aulas.

Já que a greve, em si, provocou tamanha mobilização na sociedade como um todo, seria interessante, também, que o debate não se esgotasse com o eventual retorno às atividades escolares. Constatada a realidade, que é das mais deprimentes, seria absurdo que os pais de alunos, bem como os alunos, retornassem à aparente normalidade dos dias de aula sem tentar, pelo menos, avançar o debate em favor deles próprios, procurando detectar os muitos defeitos do ensino que se oferece na rede estadual e pressionando pela sua melhoria. (A HORA DO ENSINO, 1989, p. 02).

Essas greves protagonizadas pelos professores paulistas trouxeram à tona os problemas enfrentados pela educação e mostraram a capacidade de organização desses profissionais, que não aceitaram a desvalorização de suas atividades profissionais de forma passiva. O arrocho salarial provocado pela inflação e pela tímida evolução funcional da carreira faziam da greve o recurso a ser usado na tentativa conseguir amenizar essa situação, visto que as autoridades governamentais se mostravam insensíveis à formas mais atenuadas de reivindicação. Mesmo considerando não terem muitos professores boa formação política devido ao processo formativo do período militar, não se pode generalizar,

pois também muitos se apresentavam com concepções políticas críticas, e o sindicato da categoria, a APEOESP, contava com dirigentes bem preparados politicamente e com grande capacidade de convencimento, características importantes para atuação sindical. Outros ainda compartilhavam com seus pares e refletiam, direta e objetivamente, sobre as questões educativas mais amplas, como qualidade de ensino, organização das estruturas escolares, recursos materiais e pedagógicos para o exercício de uma prática educativa que realmente fosse capaz de atingir aos ideais de formação pessoal e social.

A adesão às greves não era unânime, como já observado. Existiam divergências, e era comum nas escolas alguns pararem e outros não. Muitos tinham medo do que poderia acontecer, temendo inclusive perder o emprego. Outros não pensavam em arriscar, com faltas sucessivas, o vencimento de adicionais, licença-prêmio e contagem de tempo para a aposentadoria. Eram questões singulares, pessoais que se sobrepunham aos anseios coletivos e ao próprio entendimento da identidade profissional.

Para além das questões financeiras, as grandes mobilizadoras dos movimentos de paralisação, convém destacar que, como resultado agregado ao posicionamento docente, as greves levaram a público a problemática educativa com todos os seus limites, deram maior visão de mundo para os professores possibilitando-lhes discutir em salas de aulas questões mais amplas, relacionadas a políticas salariais do país, organização dos trabalhadores, democra-

cia na escola e na sociedade.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. A maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

As greves como resultado de ação conjunta serviram para muitos, como aprendizado e superação de medos, pois ao se perceberem como sujeitos de um acontecimento democrático, os docentes ganhavam um quesito a mais em sua formação.

A greve apresenta um conteúdo de aprendizagem, um processo em que a informação e o conhecimento aparecem como elementos de construção de uma relação de confiança entre os professores da escola e também entre estes e a direção do movimento grevista. O medo e a insegurança que acompanham qualquer trabalhador no momento de tomar a decisão sobre a adesão ou não à greve, também são sentidos pelos professores. (SOUZA, 1996, p. 148).

Muitos professores tinham a consciência de que a greve de professores por si só já era uma vitória, no sentido de mostrar para a sociedade os problemas da educação pública e também suas condições de trabalho. Abria para a sociedade aspectos frágeis do contexto escolar e mostrava sim que se por um lado, o objetivo de educação

de qualidade deveria ser conquistado por todos os segmentos sociais, por outro, os professores deveriam ser entendidos e respeitados como profissionais no exercício de sua prática e não como missionários dispostos a todos os sacrifícios. No momento em que a sociedade caminhava para retornar ao estado de direito buscando a modernização das esferas políticas, administrativas e sociais, inclusive pelo avanço tecnológico, a educação não poderia retroceder ainda mais, nos seus valores e na operacionalização das suas finalidades. Entretanto,

O governo militar não teve na educação, seu principal objetivo ou prioridade e quando deliberou sobre ela o fez em função de determinantes políticos e econômicos destinados a adaptação do país mais ao desenvolvimento capitalista internacional do que ao seu próprio desenvolvimento. (BOSCHETTI, 1993, p.141).

O discurso oficial não condizia com a realidade. Políticos faziam discursos colocando a educação como prioridade, e a própria Constituição delegava à educação o dever de preparar os indivíduos para a cidadania, através da emancipação humana.

Mas como conseguir esse objetivo constitucional com a real situação da escola pública? Os problemas eram tantos que colocar a culpa só nos professores acusando-os de despreparados e corporativistas, tentando desqualificar suas greves, não tinha sentido. O problema atingiu tamanha proporção que levou a ampla abordagem social por parte daqueles que se propunham a analisá-lo, o que foi feito por segmentos acadêmicos, sociais e econômicos. Dividiram-se as pos-

turas analíticas. Na perspectiva teórica deste artigo, pode-se destacar aquela representada pelos pensadores de esquerda, críticos do capitalismo e comprometidos com ideais voltados ao socialismo. Para eles essa crise na educação era inerente ao sistema capitalista, que queria perpetuar a dominação sobre as classes trabalhadoras, não possibilitando sua emancipação através de uma educação de qualidade. O acúmulo de problemas era tanto, que só podia ser explicado dessa forma.

O quadro a que está reduzida a escola pública é melancólico: desinteresse dos governos, professores mal remunerados, despreparados, desanimados; crianças famintas, precocemente envolvidas no trabalho ou na marginalidade, empobrecidas culturalmente face às suas condições de vida, prejudicadas escolarmente por uma escola inadequada; escolas sujas, vidros quebrados, falta de recursos didáticos etc. Ou seja, os governos estão deixando que a escola permaneça numa agonia sem fim, não para matá-la, mas para mantê-la dentro dos limites mínimos de sobrevivência, tal como vem fazendo com o povo. Não está nos planos dos governos a elevação da qualidade da escola, porque não interessa à classe dominante a formação cultural verdadeira que libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de consciência dos mecanismos de dominação capitalista. (LIBÂNEO, 2002, p. 80).

A organização dos professores nesse período foi marcada pela luta de reivindicações de melhoria salarial e também pela

cobrança de uma escola pública com condições de atender a todos com qualidade. Paradoxalmente, quando as autoridades políticas falavam em uma escola para atender a todos, o que se via era uma escola pública carente de recursos, com limites pedagógicos e até físicos. Diante desse quadro, os professores reagiram e se organizaram nesse sentido. Nas reivindicações da categoria, sempre constava a cobrança pela melhoria da escola pública.

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves [...]. (SAVIANI, 2010, p. 404).

Apesar dessas manifestações e da organização dos professores em torno da APEOESP, os professores continuaram alheios a políticas educacionais e pedagógicas elaboradas pelos representantes do Estado e dirigidas aos professores, para que estes simplesmente a cumprissem. Já no início da década de 1980, surgiram iniciativas governamentais no sentido de revisão e reformas curriculares.

No início dessa década, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas) continuou a executar o projeto de elaboração dos “Subsídios para a implantação dos guias curriculares”. Os subsídios foram elaborados com uma linguagem bem coloquial, pois apresentaram-se sob a forma de manuais para o professor, como um “receituário”, indicando a distribuição do conteúdo, do tempo, a avaliação e até palavras que o professor deveria usar. Era enorme, portanto, o grau de detalhamento e especificação, buscando direcionar e controlar a prática docente. (GARROSSINO, 2007, p. 16).

Essa política educacional implantada pelo Estado reduzia a autonomia do professor em sala de aula, pois esse profissional tinha seu trabalho orientado por teorias alheias à prática docente cotidiana e, muitas vezes, até mesmo sem perceber, transmitia a ideologia dominante, representada pelas diretrizes impostas pelo Estado.

Um dos aspectos decisivos do processo de redução da autonomia do trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo é o fato de que a produção teórica que orienta este trabalho ocorre quase que invariavelmente fora da prática docente cotidiana, pelo menos em nível do trabalho docente na escola básica. Na condição de trabalhador o professor acaba aceitando esta pseudoteoria sem se aperceber muitas vezes que se transformou em um “hospedeiro da ideologia dominante”. Este fenômeno leva a uma falsa expectativa de que a teoria que é produzida no exterior da prática docente possa dar conta dos problemas concretos da prática educativa cotidiana. (NOTÁRIO, 2007, p. 88-9).

Durante a década de 1980, e apesar de o estado estar sendo governado desde 1983 pelo mesmo partido, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo enfrentou dificuldades na condução do sistema de ensino. Isso em parte se deveu aos graves problemas em que se encontrava a educação paulista, e também à organização combativa dos professores que realizaram várias greves, cobrando melhorias de salários, de trabalho e da educação pública.

Passaram pelo governo do Estado de São Paulo, no período de 1983 a 1990, dois governadores do mesmo partido político, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Esse poderia ser um fator positivo para a continuidade das políticas educacionais implantadas no Estado de São Paulo, entretanto, a administração da Secretaria Estadual da Educação, nesse período, passou por sete secretários, comprometendo, dessa forma, a continuidade administrativa e as políticas educacionais. (CASADO, 2006, p. 54).

Os professores, ao mesmo tempo em que se organizavam para combater a política educacional do Estado e pressionar o governo a atender suas reivindicações, caminhavam para uma grande divergência interna, com formação de várias correntes políticas, cuja ideologia teórica e métodos de organização eram conflitantes.

Durante a década de 80, os Congressos Estaduais foram momentos privilegiados para a avaliação e formulação de propostas do sindicato às políticas governamentais em todas

as esferas, porém, com o afastamento do sindicato da base da categoria, sobretudo com o aprofundamento do sindicalismo de massa que privilegiou, sobretudo após 1986, a luta salarial e a estratégia de mobilização da categoria como grupo de pressão, fez com que os Congressos se tornassem arena de conflitos viscerais entre as correntes sindicais atuantes na APEOESP.

Assim, os Congressos Estaduais, tornaram-se momentos de debate e disputa de projetos de sociedade, de sindicato, de luta, entre militantes. Este fator é importante, pois condiciona a formulação dos textos-tese apresentados aos congressistas. (GOULART, 2004, p. 165).

Apesar das divergências entre as correntes internas, as resoluções dos Congressos apresentavam propostas tidas como de esquerda ou no mínimo de centro-esquerda, marcando oposição ao governo em vários aspectos e, dessa forma, colocando a APEOESP na luta por mudanças sociais amplas, não se limitando apenas a questões corporativas. Como exemplo dessa postura, a resolução do 6º Congresso Estadual da APEOESP, que aconteceu em outubro de 1985, na Cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo, e que tratava da questão da dívida externa do país e da relação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), da seguinte forma:

A APEOESP deve se posicionar pelo não pagamento da dívida externa, mas deve assumir a posição da Conferência Sindical Latino-Americana

e Caribenha contra a dívida externa e rompimento com o FMI, em uma grande articulação intersindical e popular supra-partidária; organizar um grande movimento que cobre e dê sustentação a uma nova política econômica contra a dívida externa, que rompa com o FMI.

Encaminhamentos: elaborar um documento com linguagem popular sobre o tema da Dívida Externa para os professores utilizarem em sala de aula. (CONGRESSO..., 1985, p. 07).

Nesse mesmo Congresso, foi aprovada uma posição sobre a Reforma Agrária, em oposição ao projeto do Governo Sarney.

A APEOESP, ao lado da CUT e do Movimento Popular, deve manifestar a sua oposição ao projeto demagógico de Reforma Agrária do Governo Sarney e insistir na luta por uma nova política agrícola e por uma Reforma Agrária radical, sob controle dos trabalhadores, não incluindo na distribuição as terras que representam os interesses de vida, sobrevivência e cultura dos povos indígenas (alertando para a necessidade imediata de ampliação das terras demarcadas).

Encaminhamento: a APEOESP deve fornecer subsídios e promover debates sobre a Reforma Agrária, e participar da Campanha Nacional pela Reforma Agrária. (CONGRESSO..., 1985, p. 07).

O posicionamento da APEOESP era divulgado nas escolas, através de debates organizados por seus militantes e em formas de material impresso diversificado

para ser trabalhado com os alunos (CONGRESSO). Tal prática tinha como base a ideia de que a escola é um espaço onde também acontece a luta de classes, mesmo que a comunidade escolar não tenha consciência disso.

O espaço escolar é um espaço de interesses distintos de classe: é um espaço de lutas de classes, pois, mesmo que os professores não tenham consciência de sua condição de classe, ele está submetido objetivamente às necessidades de reprodução ampliada do capital. Mesmo não produzindo diretamente mais-valia o professor contribui para a formação da força de trabalho desenvolvida no interior das escolas que vai ser explorada nos diversos setores da economia. (NOTÁRIO, 2007, p. 103).

Outra questão importante a ser destacada é que, enquanto sindicato oficial que representa os professores, a APEOESP nem sempre tinha suas posições aceitas por toda a categoria, pois muitos profissionais permaneciam avessos a às discussões que aconteciam no âmbito da entidade, e muitos sequer concordavam com sua prática. Mesmo nos momentos de luta como as greves, muitos professores não aderiam aos movimentos por convicção contrária à prática e também por divergirem do movimento sindical, como anteriormente argumentado.

No interior da APEOESP, e como fator de luta interna, alguns grupos consideravam que a entidade precisava passar por um processo de democratização, superando a divisão entre os que dirigiam a entidade e

os grupos de oposição, para se promover uma prática sindical unitária, e dessa forma atingir os interesses do conjunto dos professores. A tese “Por uma APEOESP unitária, democrática e de lutas” apresentada no XIII Congresso da entidade, em agosto de 1994, chamava a atenção para esse ponto.

Consideramos extremamente importante construir uma prática sindical que busque a ampla unidade e democracia da categoria. Essa é a única forma de forjarmos a força necessária para lutarmos pelas nossas reivindicações. Infelizmente a prática hoje instalada na APEOESP divide artificialmente a categoria impondo um muro entre aqueles alinhados à “diretoria” e aqueles alinhados ao “movimento de oposição”, criando um ambiente de patrulhamento político, sectarismo e divisão que prejudica a ampliação e fortalecimento do sindicato, impedindo na prática o livre debate de idéias e o diálogo entre as diferenças. Por isso, um dos nossos principais objetivos é construir uma prática sindical unitária, democrática e ligada aos interesses do conjunto dos professores. (TESES..., 1994, p. 15).

Pode-se concluir que as dificuldades materiais enfrentadas pelos docentes fez com que esses profissionais se organizassem coletivamente para lutar por melhores condições de vida. E por meio dessas lutas, iniciadas por pela busca de melhorias salariais, os professores foram se conscientizando politicamente e passaram a almejar conquistas mais amplas como: a melhoria do ensino, melhor distribuição de renda no país, reforma agrária etc. O envolvimento do sindicato dos professores com questões sociais amplas, opinando sobre assuntos políticos que envolvem a sociedade, contribuiu para algumas modificações sociais. E a participação dos professores nessas discussões do sindicato, na escola junto com o corpo docente, alunos e comunidade escolar, demonstrava empenho no fortalecimento dos movimentos sociais e da participação da escola para a vida além dos seus muros. Portanto pode-se dizer que a atuação política docente nesse período foi rica, superando em parte as deficiências de formação profissional e política, e deu grande contribuição para o processo de redemocratização pelo qual o país estava passando.

Referências

- A HORA DO ENSINO. *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, SP, ano 86, n. 24.612, p. 2, 1º jul. 1989.
- ABATIDOS, professores pensam em voltar. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, SP, ano 86, n. 24.614, p. 18, 4 jul. 1989.
- BOSCHETTI, Vania Regina. A universidade brasileira do pós-64. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 1993.
- CASADO, Maria Inês Miquelato. *O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do estado de São Paulo*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2006.

CHOPIN promete reposição das aulas. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, SP, ano 85, n. 24.555, p. 26, 29 abr. 1989.

CONGRESSO ESTADUAL ANUAL DA APEOESP, 6. Caderno de Resoluções. *APEOESP em Notícias*, São Paulo, p. 07, out. 1985.

DIVIDIDOS, os professores vão decidir hoje os rumos da greve. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, SP, ano 86, n. 24.608, p. 12, 27 jun. 1989.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 97, set/dez. 2006. Campina, SP. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

GARROSSINO, Sílvia Regina Barbosa. *A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987)*. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007.

GOULART, Débora Cristina. *Entre a denúncia e a renúncia: “A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)”*. 2004. 226 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MAGISTÉRIO EM GREVE. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, SP, ano 85, n. 24.555, p. 02, 25 abr. 1989.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOTÁRIO, Antonio Carlos Soler. *Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical*. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou Professor, Sim Senhor! representações do trabalho docente*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

TESES para o XIII Congresso da APEOESP. *Caderno de Teses*. Educação no Centro das Atenções: uma urgência nacional. São Paulo, agosto 1994.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2012

Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente

Beginner teacher: permanently or temporarily in the teaching profession

Marta Regina Brostolin

Pedagoga, Mestre em Educação (UCDB), Doutora em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri/Espanha, atua na graduação e pós-graduação Programa de Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: brosto@ucdb.br

Resumo

Atualmente, muitos são os desafios enfrentados pelos professores mediante as condições de formação e trabalho, condições essas que são objeto de um vasto campo de investigação que gera conhecimentos e que auxilia os profissionais a refletirem sobre suas práticas e a construção de sua identidade e saberes profissionais. Nessa perspectiva, apresentamos um recorte de uma pesquisa-formação, de abordagem autobiográfica, desenvolvida por um grupo colaborativo interinstitucional formado por acadêmicos concluintes em estágio/pré-serviço do curso de Pedagogia de universidades públicas e privadas, professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino, professores formadores e pesquisadores. A operacionalização do projeto ocorre por meio de encontros mensais cujas pautas são planejadas e elaboradas previamente pelo coletivo de professores formadores que destacam os referenciais teóricos promotores de reflexão e discussão a serem desenvolvidos. O recorte aqui apresentado tem por objetivo analisar as narrativas de professores iniciantes que atuam na educação infantil com a finalidade de discutir o ser e estar na profissão docente. Os achados da pesquisa evidenciam que a identidade não é algo adquirido ou uma propriedade ou produto, é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. É uma construção que permeia a vida do professor com destaque para o momento de escolha da profissão, da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão.

Palavras-chave

Pesquisa-formação. Professor iniciante. Ser e estar na profissão docente.

Abstract

At the moment there are many challenges facing teachers due to the conditions and training for work, which conditions are the object of a vast field of investigation which generates knowledge and that helps professionals to reflect on their teaching practice and the construction of their identity and professional knowledge. From this perspective this article presents a part of the research done into training with an autobiographical approach, developed by an institutional group of collaborators made up of final year students in the phase of teacher training from the Pedagogy course from public and private universities, teachers initiating their career in the Municipal Teaching Network, university teachers and and researchers. The project is brought about by way of monthly meetings the agenda of which is planned and previously elaborated collectively by university teachers who bring out theoretical references which promote reflection and discussion to be developed in the meeting. The part here presented aims at analyzing the narratives

from teachers initiating their career who work in infant education with the aim of discussing being in the teaching profession and continuing in the teaching profession. Results of the research give evidence of the fact that identity is not something acquired or a property or a product, it is a place of struggles and conflicts, a space in construction of ways to be in and to continue in the teaching profession. It is a construction that permeates the life of the teacher with emphasis on the moment of the choice of the profession, the initial training and the different institutional spaces where the profession is developed.

Key words

Research on training. Beginner teacher. Permanently or temporarily in the teaching profession.

Considerações Iniciais

As aceleradas transformações pelas quais o mundo vem passando a partir das últimas décadas do século XX afetaram substancialmente a Educação, tornando-a mais complexa. Consequentemente, se a educação está mais complexa, o mesmo deverá ocorrer com a profissão docente, pois a sociedade, de uma forma geral, deposita inúmeras expectativas em relação à docência como profissão.

Nesse cenário, o professor não pode mais ser entendido como aquele que domina os conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-la. Espera-se que o profissional da educação, em qualquer nível de ensino, forme cidadãos criativos, atualizados e preparados para viver, conviver e atuar criticamente no mundo globalizado e tecnológico. Agora, exige-se que o professor saiba lidar com um conhecimento em construção, que seja capaz de trabalhar em grupo, conviver com as mudanças emergentes e com as incertezas de um novo papel social de sua profissão.

Atualmente, muitos são os desafios enfrentados pelos professores mediante as condições de formação e trabalho, condições essas que são objeto de um

vasto campo de investigação que gera conhecimentos e que auxilia os profissionais a refletirem sobre suas práticas e a construção de seus saberes profissionais.

Nessa perspectiva, os conhecimentos produzidos em investigações de professores, a partir da reflexão sobre a própria prática, possuem um caráter distinto daquele dos acadêmicos, por mostrarem com mais propriedades, sob o olhar específico dos professores, os dilemas, o cotidiano, as dificuldades, os pensamentos, os valores, hipóteses e teorias que embasam esses profissionais em suas práticas pedagógicas (ZEICHNER *apud* SUDAN, 2005).

A reflexão sobre a prática constitui-se num movimento de apropriação do sentido da docência, possibilitando “terreno fértil” para a construção de autonomia profissional. Os professores tornam-se mais conscientes “do que e por que fazem e o que fazem” e dos conhecimentos que produzem no ambiente escolar. Mais autônomos, desenvolvem maior poder de escolha e de decisão em suas práticas, escolhem onde e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando e tornam-se capazes de transcender o imediato e o individual (ZEICHNER *apud* SUDAN, 2005, p. 12).

É a partir deste panorama que o presente texto, recorte de uma pesquisa em andamento, se propõe a analisar as narrativas de professores iniciantes que atuam na educação infantil com a finalidade de discutir o ser e estar na profissão docente.

A pesquisa: contexto e método

Para Leitão (2004), a pesquisa-formação se constitui em espaços de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação, sendo este seu maior sentido e significado. A palavra formação muitas vezes tem um sentido simplista e limitado quando se refere a algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, que se fundamenta nas mais altas teorias, em conteúdos atualizados e que, só a partir desses percursos, chega à ação.

Entretanto o que se observa é que nem sempre essas referências trazem modificações substanciais às práticas, nem garantem uma relação afetiva, um melhor desempenho no aprendizado ou uma prática mais democrática, se os professores não estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessa mudança. Portanto são os professores que podem contribuir revelando o que sabem, o que desejam, o que querem, o que não querem, o que necessitam, contribuindo com o que tem a dizer, com o que fazem e como pensam e representam o que fazem.

Para a autora, os processos de formação estão relacionados ao que saber, por que saber e aos modos de saber na

relação entre as pessoas, considerando as expressões das culturas locais, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que as fazem.

Nesse sentido, os espaços educativos devem favorecer a vivência e o aprendizado da diversidade, o convívio com as diferenças, as práticas coletivas, solidárias e fraternas, possibilitando o exercício da reflexão, da discussão. Se o que dá sentido à busca é a possibilidade de encontro, e entendendo a educação como um espaço que permite o encontro, a convivência entre diferentes pessoas, essas questões precisam permear esse espaço para que, discutidas coletivamente, possam de fato contribuir para o alargamento do que somos e do que sabemos, diminuindo nossa ignorância a respeito daquilo que desconhecemos e nos enriquecendo nesse encontro com os outros, outros que também somos nós (LEITÃO, 2004).

Para Nóvoa (1999), nos últimos anos, tem-se insistido no que se refere aos programas de formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, em cursos que apresentam tendências claras para a escolarização e para a academização. Nesse caminho, os resultados conduziriam novamente a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias.

O desafio então é encontrar outra concepção que situe o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos da sua vida e que contemple a construção de lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno,

como estagiário, como professor iniciante e professor experiente e encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Para o autor, as abordagens autobiográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva e o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

Nessa perspectiva, tratando-se de uma pesquisa-formação, em que os sujeitos, segundo Josso (2004), são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam nela, o objeto de estudo volta-se então para os profissionais da educação infantil considerados iniciantes (HUBERMAN, 2007), em torno de vinte, que compõem um grupo colaborativo interinstitucional constituído por acadêmicos concluintes em estágio/pré-serviço do curso de Pedagogia de universidades públicas e privadas, professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino, professores formadores e pesquisadores. O objetivo da pesquisa é construir diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, através de acompanhamento pedagógico, investigação e construção/aplicação de tecnologias sociais para a formação docente. A operacionalização do projeto ocorre por meio de encontros mensais cujas pautas são planejadas e elaboradas previamente pelo coletivo de professores formadores que destacam os referenciais teóricos promotores de reflexão e discussão a serem desenvolvidos. As

pautas dividem-se em três eixos, a saber: identidade profissional, trabalho docente e prática pedagógica.

O recurso utilizado para dar sustentação às reflexões é o da produção de narrativas autobiográficas que são estimuladas através de recursos mnemônicos, tais como fotos, filmes, objetos etc, e sistematizados na forma de diários descritivos reflexivos. Isso não quer dizer que se referem apenas ao nível de descrição de experiências docentes, mas sim, que as narrativas devem ser produzidas com o objetivo de o professor pensar em si mesmo, desenvolvendo uma atitude investigativa e escutando o que seus pares têm a dizer através de situações de troca de experiências no grupo.

O acompanhamento e a avaliação do percurso do grupo são realizados mediante registros escritos e gravados de todos os encontros dos participantes, para análise e discussão no coletivo. A metodologia escolhida visa ser formativa e investigativa para todos os participantes, portanto as necessidades e dificuldades que surgem no desenvolvimento do trabalho são ajustadas ao longo dele e não só em seu final.

O desafio, portanto, consiste em se fazer fazendo, nos modificarmos no próprio percurso, refletindo sobre essa trajetória coletivamente, considerando que é a partir do desejo e dessa luta que podemos, comprometidamente, refazer caminhos, descobrir as alternativas que já se anunciam e criar outras possibilidades que precisam de tempo para amadurecer.

Achados da pesquisa: processos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes de educação infantil – o ser e estar na profissão

Entendendo o termo profissão como uma palavra de construção social que requer formação profissional para o seu exercício, Veiga (2008) compreende que a formação de professores constitui o ato de educar o futuro profissional para desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Portanto essa formação articula-se com as escolas, com seus projetos, com a consolidação de um profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.

Estudos indicam que os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que virá a ser. Durante esse percurso, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento e identidade profissional.

Nesse contexto, os professores que iniciam na profissão precisam aprender a gerir seus dilemas, próprios de sua atividade profissional, sem que se tornem uma fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional. Nessa perspectiva, torna-se necessário que os professores iniciantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver, em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão, o seu próprio projeto

de formação continuada que lhes permita, por meio da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua autoestima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente.

Nesse processo, Imbernón (2010) afirma que é imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação da subjetividade dos professores, da identidade docente como dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências.

Para o autor:

[...] o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais já que o ensino requer uma implicação pessoal, portanto, a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem. (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Essas indagações propostas por Imbernón também se encontram subjacente à problemática da investigação cujas narrativas escritas durante o segundo encontro do primeiro eixo, ou seja, identidade profissional, provocaram reflexões e discussões pautadas na significação social da profissão e professor, ou seja, a

docência como atividade profissional. Os relatos abaixo, fragmentos de um universo maior da pesquisa, evidenciam o (re)conhecimento do ser e estar professor dos docentes iniciantes que atuam na educação infantil da Rede Pública Municipal de Campo Grande/MS.

Fazendo uma projeção da realidade vivida atualmente [...] desejo ser identificada como uma pessoa esforçada, que gosta de inovar, de fazer o diferente, de ser diferente. Tenho orgulho da profissão que tenho [...] luto para que minhas ações em sala com as crianças sejam capazes de proporcionar aprendizagens com significado, contribuindo para o crescimento deles [...]. (P1)

Nesse fragmento, a professora demonstra ter uma relação positiva com a profissão, mas deixa transparecer certo idealismo ainda remanescente da formação universitária. Porém, os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas e na estruturação do trabalho docente que se desenvolvem no âmbito de uma carreira da qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional.

Essa análise é confirmada pelo relato abaixo:

[...] talvez por um ideal romântico de acadêmica, quero ser reconhecida pelo bom envolvimento com as crianças, pela boa prática como professora. Quero também ser merecedora do respeito dos meus colegas de trabalho, meus professores formadores e

principalmente merecer o carinho e respeito de meus alunos. (P2)

O depoimento acima demonstra o compromisso da professora com a educação, a crença no ser humano e sua disposição para conhecer e compreender o aluno, pautada em um componente ético e emocional. Percebe-se seu envolvimento e preocupação com o coletivo, seu grupo de pertença profissional buscando integrar-se ao contexto sociopolítico.

Essa referência, segundo Veiga (2008), permite vislumbrar que a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor.

O relato abaixo sustenta a análise anterior:

A formação da criança tem começo e continuidade na escola, daí a ideia de que possa ser reconhecida e identificada como uma profissional que oferece oportunidades para que as crianças sejam respeitadas para que sejam indivíduos críticos e participativos na sociedade. (P3)

Revela também o compromisso do professor de educação infantil com a formação da criança pequena nos seus diversos aspectos, a saber, físico, social, cultural, emocional. Segundo Barbosa (2009), considerar a ética da responsabilidade como dimensão articuladora dos princípios educativos e das práticas curriculares que orientam as bases para as

práticas cotidianas na educação infantil afirma o compromisso dos docentes com os processos de aprendizagem das crianças, através da convivência comum e das ações educativas nela sustentadas.

Nessa ótica, a responsabilidade da educação infantil e de seus profissionais é imensa, porque inclui garantir a saúde e a proteção física, bem como os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Promover uma integração que articule nas práticas cotidianas a atenção compartilhada pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas, modifica a forma como concebemos e fazemos acontecer as práticas na educação infantil.

Essa crença no ser e estar docente também transparece no fragmento abaixo:

[...] quero ser reconhecida como a professora que respeita o ser humano e que soube só não transmitir conhecimento científico, mas também valores humanos, ideais e alegria por ser professora [...] ser referência para meus alunos [...] (P4).

Nessa perspectiva, a professora torna-se um agente dinâmico cultural, social e curricular que deve, segundo Imbernón (2010), ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em contextos determinados e elaborar projetos e materiais didáticos em colaboração com os colegas sendo a instituição educativa o centro da profissionalização docente.

O relato abaixo confirma a análise acima:

Durante meu processo acadêmico, e agora como professora iniciante, sempre desejei ser uma professora competente, coerente com minhas concepções, respeitada e querida pelos meus alunos [...] e para alcançar este objetivo procuro sempre fazer e dar o meu melhor [...] buscando constante estudo, pesquisar e planejar atividades significativas e prazerosas para que as crianças se sintam estimuladas e provocadas a participarem ativamente [...] busco sempre inovar, trazendo recursos e materiais diversos [...] só assim poderei fazer a diferença frente aos meus alunos (P5).

A professora demonstra, em seu relato, a vontade em romper com a inércia e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão. Esta é uma prática muito positiva que pode levá-la a tornar-se uma profissional que participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de mudança a partir de seu próprio contexto em um processo dinâmico e flexível.

Outra professora assim se expressa:

Fui marcada positivamente por alguns professores, então acredito que posso fazer o mesmo, não quero perder o olhar romântico, desejo continuar me dedicando, apostando que a base para um trabalho de qualidade é o amor e o empenho (P6).

Sabemos que a identidade docente é uma construção que permeia a história de vida do professor desde os primeiros ensinantes e seu processo de escolarização marcado por trajetórias e experiências

como aluno. As imagens positivas e ou negativas deixadas podem boicotar ou não o desejo de ser professor e investir na profissão. É evidente que os percursos e valores pessoais são importantes na configuração do profissional docente, é a partir de referenciais diversos que o professor se apoia para construir sua identidade e desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Parafraseando Nóvoa (1995), a identidade não é algo adquirido ou uma propriedade ou produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. É uma construção que permeia a vida do professor com destaque para o momento de escolha da profissão, da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão. Sua configuração é marcada pelas opções tomadas e as experiências realizadas pautadas por uma ética e que sofre constante processo de revisão dos significados sociais.

De acordo com Veiga (2008), a identidade profissional constrói-se também

pelo significado que cada professor dá à atividade docente no cotidiano, sua visão de mundo, como se situa frente à vida e à profissão, a suas angústias, anseios, saberes e sentidos.

Nesse processo de construção de identidade e desenvolvimento profissional, a contribuição da pesquisa-formação por meio de grupos colaborativos é fundamental, pois assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão e de estímulo crítico ao constatar a complexidade e contradições da profissão e sociedade.

Finalizando, espera-se que os pontos de discussão aqui apresentados possam contribuir e fomentar o debate a respeito do ser e estar na profissão docente, destacando a importância do estabelecimento de um diálogo entre pesquisadores, professores formadores, alunos-professores, professores iniciantes e experientes em prol de uma formação que busque a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/UFGRS, 2009.
- JOSSO, Maria Cristine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

NÓVOA, Antonio. *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SUDAN, Daniela Cássia. *Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

VEIGA, Ilma. Passos. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2012

Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela

Of the malaise to abandonment of the teaching profession: the story of Estela

Flavinês Rebolo

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br

Resumo

Acreditando que os baixos salários e a desvalorização profissional não são os únicos fatores que influenciam o mal-estar docente e a evasão de professores, a pesquisa que deu origem ao texto aqui apresentado teve como objetivo identificar os fatores intervenientes no abandono da profissão. Considerando o abandono da docência como um processo que se desenvolve durante o percurso profissional do professor, a abordagem metodológica que se mostrou mais adequada foi a das histórias de vida. A história de Estela, uma entre as dezesseis histórias constantes da pesquisa maior, foi coletada por meio de entrevista semiestruturada. Com as análises foram identificados os diversos fatores de satisfação e insatisfação com o magistério e de que forma esses fatores se enredam e se combinam a ponto de levarem à ruptura definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente.

Palavras-chave

Abandono do magistério. Mal-estar docente. Histórias de vida

Abstract

Believing that low wages and professional devaluation is not the only factors that influence teacher malaise and evasion of teachers, the research that led to the text presented here aimed to identify factors involved in the abandonment of the profession. Considering the abandonment of teaching as a process that develops during the course of the teacher, the methodological approach that was more appropriate was the life stories. The story of Estela, one of the sixteen stories contained in the larger study was collected through semi-structured interview. With the analysis identified the various factors of satisfaction and dissatisfaction with the teaching and how these factors combine and become entangled as to lead to the final rupture of the bonds established with the school and the teachers' work.

Key words

Abandonment of the teaching. Teacher malaise. Life stories.

Introdução

O artigo retrata a trajetória profissional de uma ex-professora a partir da qual se discute o mal-estar docente e a constituição do processo de abandono da profissão professor. Os dissabores e o desencanto com o trabalho docente presentes na história de Estela deixam entrever diversos aspectos que geram grande desânimo e a vontade de 'largar tudo'. Os baixos salários do magistério público e a desvalorização profissional aparecem com frequência na mídia e na fala de muitos professores, fazendo-nos acreditar, num primeiro momento, que estas seriam as únicas causas para a evasão dos docentes. Acredita-se, no entanto, que esses fatores não são os únicos que influenciam o mal-estar docente e a decisão de abandonar a profissão, e que o abandono da docência é resultado de um processo muito mais complexo, no qual à influência de fatores externos somam-se as características individuais de cada professor, as suas representações sobre o trabalho que realiza e o seu projeto de vida. Nesse sentido, a pesquisa que deu origem ao texto aqui apresentado teve como objetivo delimitar e caracterizar a evasão de professores, fenômeno que vem se acentuando nos últimos anos e, também, identificar, para além dos baixos salários e da desvalorização do professor, outros fatores presentes nessa rede de conexões que chamamos de processo de abandono e que é formada durante a vida profissional do professor.

Buscando examinar o abandono da docência não como um ato isolado, apenas

dependente da situação profissional vivida no momento da exoneração, mas como um processo que se origina a partir do mal-estar docente e se desenvolve durante o percurso profissional do professor, a abordagem metodológica que se mostrou mais adequada foi a de histórias de vida ou método autobiográfico (BOURDIEU, 1996; FERRAROTTI, 1988; NÓVOA; FINGER, 1988).

As histórias de vida se constituem em relatos complexos, em que se entrelaçam a origem social, os valores, os interesses e as opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir, incluindo, aí, a sua opção pela profissão docente e, também, a decisão de deixá-la. Moita (1992, p. 116) afirma que "só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos". Os relatos de histórias de vida também permitem o afloramento de fatos e experiências únicas da vida profissional de cada professor possibilitando que se desvele, através das "relações sutis que [os] articulam, e que há que desvendar, [...] traços profundos de unidade que estruturam todos os destinos pessoais" (CAVACO, 1993, p. 15) Isso possibilita situar o processo de abandono no âmbito de processos mais amplos da história da profissão docente no Brasil e de processos pertinentes às rápidas e profundas transformações da sociedade contemporânea.

A história de Estela, uma entre as dezesseis histórias de vida de ex-professores

da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que participaram da pesquisa maior, foi coletada por meio de entrevista semiestruturada que permite ao entrevistado narrar mais livremente a sua história, fornecendo elementos importantes para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredam e se combinam a ponto de produzirem o mal-estar docente e o abandono da profissão.

Após a transcrição da entrevista, as análises foram realizadas a partir de duas formas de organização dos dados: uma ordenação cronológica e outra temática. Na ordenação cronológica, o relato foi reorganizado a partir de referências temporais que se encontravam dispersas ao longo da narrativa. Na ordenação temática, fatos e acontecimentos narrados foram reorganizados em função da natureza – pessoal ou profissional – e da relevância atribuída a eles, sendo que o critério para determinar a relevância dos fatos foi principalmente o tempo que o professor se demorava nele e a quantidade de detalhes e pormenores que utiliza para descrevê-lo, bem como as emoções e os sentimentos que dizia terem sido desencadeados a partir dessas situações. A articulação dessas duas reorganizações, realizada através de sucessivas justaposições, permitiram observar os diferentes aspectos que atuaram na escolha da profissão, as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos da profissão e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional, bem como de que forma esses fatores se constituíram em elementos importantes

para a ruptura definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente.

Sonho e realidade na escolha de ser professora...

A minha opção de ser professora... Bem... eu resolvi fazer Biologia. Fui para a área de Biologia e falei: 'You ser professora!'

Essa decisão de Estela está sendo tomada aos vinte e quatro anos, depois de já ter ela cursado dois anos do curso de Direito.

O fato de eu ter ido para o Direito é influência do meu pai, que queria que eu fosse advogada. Meu pai era advogado...

O pai advogado, certamente, se constitui em exemplo, em um modo possível de vir-a-ser que agrada Estela. Para Bohoslavsky (1977, p. 53) “a escolha sempre se relaciona com os outros (reais ou imaginados). O futuro nunca é pensado abstratamente, nunca se pensa numa carreira despersonalizada”. Além disso, na história de Estela, aparecem outros aspectos que dizem respeito aos imaginários sobre as profissões e os modos de exercê-las que podem ter influenciado a não escolha do magistério como primeira opção profissional:

Sabe... existem determinadas famílias onde os pais moldam muito, eles sonham muito. A minha irmã mais velha foi educada para ser médica e eu, que era falante e gostava muito de

ler, fui orientada para ser advogada. Meus pais orientavam a gente para ganhar a vida, para sermos profissionais que ganhassem a vida, que não dependessem do marido.

O sonho dos pais para o futuro das filhas aparece na orientação dada pela família à Estela e, com relação à escolha profissional, contém dois aspectos valorativos: as representações acerca das qualidades pessoais necessárias para o exercício de uma determinada profissão e a possibilidade de se autossustentar financeiramente com essa profissão. Mas a influência do grupo familiar não se faz apenas pela valoração positiva de determinada ocupação. E, nesse sentido, a par da influência que se poderia dizer positiva em relação ao Direito, o relato de Estela mostra uma influência negativa em relação ao magistério:

Minha mãe queria que a gente se sustentasse, que fosse profissional... e professora, nessa época, acho que já não era assim... não era uma profissão. Era uma profissão feminina. Quer dizer, a mulher podia cuidar dos filhos, cuidar da casa e também ter uma profissão. Mas não servia, para a gente não servia.

Nesse caso, percebe-se que a questão da escolha profissional está calcada em expectativas que os pais acreditam que não serão satisfeitas com o magistério. Assim, antes de decidir-se pela profissão docente, há uma recusa dessa mesma profissão. As influências do grupo familiar de Estela, explicitadas até este ponto de seu relato, passam a ser vistas, pela Estela de

hoje, como imposições que a desviaram da área de conhecimento e da profissão que a atraía: a Biologia e o ser professora. Mas de onde vem o gosto pela Biologia? E a vontade de tornar-se professora?

Eu gostava de dar aula... Quando eu terminei o ginásio eu montava, na vizinhança, curso de alfabetização para empregada doméstica... não tinha método nenhum mas eu gostava, eu sentia que eu gostava.

Ah! eu lembro... era sempre um professor... eu lembro bem do curso de Ciências. Sempre o pessoal de Ciências me chamava muito a atenção, me encantava... principalmente a parte de laboratório. Sempre fui monitora nos laboratórios, ajudava os professores... Eu gostava muito.

Segundo Bühler (*apud* BOHOSLAVSKY, 1977, p. 44), “a vinculação dos indivíduos às ocupações passa, evolutivamente, por cinco etapas” e, na primeira delas, que se estende até por volta dos 14 ou 15 anos, “predominam, sucessivamente, as fantasias, os interesses, as capacidades”. Ao terminar o ginásio, Estela encontra-se nesta fase e sente-se capaz de ocupar-se com o ser professora. Há, ainda, o laboratório, que possibilita uma relação com determinados instrumentos de trabalho que a encantam. Esse encantamento pode ser resultado das características mágicas atribuídas por ela a esses instrumentos bem como de sua “posição de ajudante” do professor, que de certa forma lhe confere uma distinção dentro do grupo-classe. Em toda profissão, como afirma Bohoslavsky (1977, p. 32),

“há uma relação com objetos que estão ‘fora’ do espaço próprio” (outras pessoas, ferramentas, movimentos sociais), e essas relações incluem “componentes ou qualidades mágicas”, que levam as pessoas a sentirem-se onipotentes, a acreditarem que, “aprendendo determinadas ações ou movimentos, podem chegar a conseguir efeitos na realidade”.

Frequentei muito movimento estudantil e eu achava que para se mudar alguma coisa neste país tinha que ser através da educação. Então foi um dos grandes objetivos... mudar as coisas através da educação... Isso teve muita influência, eu fui bem militante do movimento estudantil...

O encantamento com a Biologia e com o ser professora, o sentido de cooperação social e de utilidade que enxerga na profissão docente acabam por gerar um conflito, pois estão em desacordo com os valores familiares relacionados ao magistério. Esse conflito, que de certa forma foi negado, fica em estágio letárgico, não resolvido, e ela vai fazer o curso de Direito, que lhe oferecerá uma “profissão de verdade”, um meio satisfatório de subsistência e, principalmente, um não confronto com a família. No segundo ano do curso de Direito, após casar-se, decide: “...*Vou ser professora!*” Faz o vestibular novamente e ingressa no curso de Biologia.

O início da docência...

O início na profissão se deu, para Estela, em uma escola particular, antes de ter concluído o curso de formação.

Comecei a dar aula quando estava no segundo ano da Biologia. Num colégio particular. Dava aula de Ciências para o supletivo de primeiro grau. Depois peguei o colegial e o curso profissionalizante de Patologia Clínica. Quando terminei Biologia estava realmente muito envolvida com a Educação.

O tempo todo que eu dei aula no particular eu fui muito feliz. No começo, meu filho era bem pequeno e eu o deixava com a empregada, às vezes com febrinha. Podia até ir dar aula preocupada, mas a hora que eu pisava na sala de aula... Eu fui muito feliz nessa escola. Eu adorava! Fazia passeios, levava os alunos no Butantã, no museu de Zoologia, planejava atividades extracurriculares... Me sentia muito bem.

Estela tem um grau de autonomia dentro da escola que lhe permite organizar o seu trabalho da maneira que entende ser a melhor. Ainda que, obviamente, deva cumprir horários e exigências burocráticas da escola, o espaço de liberdade que possui para gerir o trabalho pedagógico permite que coloque em prática alguns de seus ideais ou de suas representações sobre os objetivos da educação. Sente-se integrada ao ambiente da escola e também aceita pelos colegas e diretor, aspectos que determinam, em grande medida, a satisfação e o envolvimento com o trabalho. Huberman (1992, p. 39), ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores descreve sete fases, sendo que a primeira (a entrada na carreira) é percebida em sua globalidade como uma fase positiva, embora tenha um

estádio que ele denomina de “sobrevivência” e que “traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque com o real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” que é superado ou minimizado por outro estágio, o da “descoberta”. Entretanto Estela parece não ter sofrido esse “choque com o real”; o início na profissão docente, para ela, se traduz nos aspectos que, segundo Huberman fazem parte do estágio da “descoberta”, que são os seguintes:

[...] o entusiasmo inicial, a exaltação por estar em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Outra fonte de satisfação para Estela, nesse período, é fazer parte de um grupo profissional dinâmico e envolvido com o trabalho, em que o ser professor é vivenciado, segundo ela, com seriedade. Estar envolvida com o trabalho docente e perceber que o grupo no qual está inserida também se envolve é sentir-se reconhecida e ver reconhecidos seus ideais e suas aspirações.

Tinha um diretor muito bom, um cara super presente, que se dedicava de corpo e alma. Ele não era o dono da escola, mas gostava do que fazia. [...] Na rede particular era tudo muito dinâmico, porque o professor que não entrasse e não desse aula ele não ficava, ele era mandado embora...

Esses aspectos que a tornam “muito feliz”, satisfeita com a profissão, com a escola particular e com o trabalho docente,

levam-na a reafirmar sua decisão de ser professora e, como consequência, se envolve cada vez mais, vai fazer o mestrado em genética e parece estar realizada com a escolha que fez. Durante o curso de mestrado, sem deixar a docência no ensino médio, começa a lecionar no ensino superior.

Eu comecei dando aula na licenciatura curta, que eu achava ridícula, e depois peguei a plena. Veja bem, estava formando professores. E eu peguei o quarto ano. Eu reprovei sete alunos... Mas não tinha jeito, eu não podia dar diploma para esses caras, eram muito ruins. Eu não queria compactuar com isso, formar péssimos professores. Entreguei a nota e fui chamada na direção. ‘Eu ia ter que alterar as notas...’ Não fiz isso, mas houve uma reunião de professores e aprovaram seis. Isso fez muito mal para mim, muito mal mesmo. Aliás, eu acho que talvez tenha sido aí que eu comecei a decair, foi muito ruim mesmo. Não que eu me senti injustiçada, mas acho que eu cresci. Virei adulta, deixei de ser adolescente, deixei de sonhar...

Deixar de sonhar um sonho construído desde a adolescência. Sonho de ser professora, de ‘mudar a sociedade’, de trabalhar com Biologia (laboratórios), aspectos importantes do projeto de vida de Estela. A escolha de uma profissão é apresentada por Bohoslavsky (1977, p. 83) como um processo de definição do futuro, no qual não se escolhe somente uma carreira, escolhe-se “com quê” e “para quê” trabalhar, com o objetivo não apenas de inserir-se no mundo do trabalho, mas procurando, ao mesmo tempo, um sentido

para a vida. Nesse sentido, o sonho de Estela não é apenas um sonho, é parte de um projeto de vida que ela vê ser frustrado, ainda que parcialmente, por condições externas. A frustração, segundo Sawrey e Telford (1974), pode levar a uma variedade de reações, entre as quais estão a fuga, a reação extrapunitiva e a mudança de motivos, que foram utilizadas por Estela nesse momento de sua vida. Ela deixa a faculdade em que está lecionando, foge do ambiente que coíbe sua livre ação e a realização de seus ideais e vai fazer o concurso público para tornar-se professora efetiva da rede pública de ensino.

O concurso público: estabilidade e decepções...

A realização do concurso público não foi apenas uma reação à sua frustração provocada pelo incidente na faculdade. Os pais, que até então haviam se calado e aceitado a sua decisão de ser professora, voltam, segundo ela, a influenciar seu percurso profissional.

O concurso público foi bastante influência do meu pai. Meu pai era advogado aposentado, ele foi funcionário público. Ele tem aquela mentalidade assim: 'Você precisa ter cargo público para você se garantir, por causa da instabilidade econômica desse país'. [...] Então ele vivia na minha cabeça: 'Presta o concurso, presta o concurso, presta o concurso...' e eu prestei.

A interiorização dos valores e normas familiares tornaram o "autossustentar-se", o "não depender do marido" e o "ter

estabilidade no emprego" objetos internos que, por não estarem totalmente satisfeitos na escola particular, reclamam reparação. A instabilidade política e econômica que atravessa o país nesse período é outro fator que reforça a necessidade dessa reparação. Estela faz o concurso público e torna-se professora efetiva. É a possibilidade que vê para continuar sendo professora.

Quando eu entrei no concurso eu fui chamada a assumir logo em seguida. Nessa época eu estava dando aula na faculdade, na licenciatura curta. Era uma noite só, mas compensava financeiramente. E estava também no colégio particular e também terminando o mestrado. Então é meio complicado; e aí eu tive que optar. [...] Eu tinha que escolher, não podia ficar no estado, no particular, na faculdade e ainda terminar o mestrado. E eu fui atrás do meu sonho, que era ser professora da rede oficial, ter cargo, entendeu? Não ter mais que me preocupar em ser mandada embora e tudo.

Mas com o passar do tempo e o desenrolar dos acontecimentos, o que era possibilidade de solução se torna fonte de insatisfações.

Foi a pior coisa que eu fiz na minha vida, porque se eu tivesse continuado no particular, eu jamais teria deixado de ser professora e jamais seria veterinária.

Eu passei [no concurso], escolhi e fui trabalhar lá na periferia de São Paulo, porque eu não tinha ponto nenhum, nunca tinha dado aula no estado. Quer dizer, na verdade eu tinha umas

substituições, mas o meu forte era o colégio particular, então não contava ponto nenhum. Nem o curso de mestrado contava pontos. Eu já achei uma injustiça. Na verdade eu achei uma sacanagem mesmo. Tudo bem, eu fui dar aula lá na periferia.

A pós-graduação que Estela havia feito com o propósito de se aprimorar, acreditando que era importante para uma atuação profissional melhor e mais competente, ao não ser valorizada pelo estado empregador a desagradar, não só pela divergência com os seus valores, mas principalmente pela consequência que essa divergência gera: ir trabalhar em uma escola da periferia. Benavente (1991, p. 172) diz que o “empenhamento dos professores, ou seu conhecimento da realidade sócio cultural, a sua integração numa comunidade e num projeto pedagógico”, são aspectos fundamentais para o sucesso do ensino e “dependem da possibilidade de fazerem a sua própria escolha de colocação e do tempo de permanência numa escola”. Assim, ainda que a estabilidade adquirida com o concurso público prometa maior segurança no emprego, maiores possibilidades de ajustar e organizar a vida profissional e pessoal, no caso de Estela a efetivação trouxe problemas com os quais ela não contava, e que acabaram por desagradar mais do que satisfazer. Pesaram, principalmente, o modo como funciona o sistema educacional, que destina ao professor iniciante as escolas mais distantes, através do sistema de atribuição de aulas e de remoções, bem como lhes atribui as turmas da noite, as “piores” turmas da

escola etc. Mas ela vai, mesmo chateada, para a escola da periferia.

Entrei com tudo e encontrei uma estrutura falida, não tinha a menor ideia de como estavam as coisas no estado. Eu fui dar aula na periferia de São Paulo, parei no Campo Limpo. Fiquei tão desesperada que logo no ano seguinte tirei licença, não dei aula o ano inteiro. Entrei com aquela licença 202... No ano seguinte eu pedi outra licença... depois afastamento sem vencimentos...

Outras insatisfações com o magistério e os abandonos temporários...

As licenças que Estela tira podem ser consideradas pequenos abandonos, ou abandonos temporários, pois ela se afasta apenas da unidade escolar mas mantém o vínculo de emprego com a instituição. São ardis utilizados para se esquivar das dificuldades originadas pelas diferenças entre a escola real e a escola idealizada. Se pensarmos que o choque com o real se dá logo no início da carreira profissional, no caso de Estela poderíamos afirmar que a mudança de escola se constituiu não apenas em uma mudança de local de trabalho, mas em um novo começo em que, mesmo exercendo a atividade que já exercia, enfrenta todas as dificuldades de uma iniciante. Mas agora já sem muita convicção, o que faz com que a distância entre o real e o idealizado não seja minimizada pelo “entusiasmo inicial”, referido por Huberman (1992), e vivenciado por ela quando começou na escola particular.

Desde quando decide pela primeira vez ser professora até este momento, passaram-se catorze anos e a decisão de ser professora, apesar dos percalços vividos, é reafirmada. É como se ela estivesse fazendo uma nova escolha, eliminando, novamente, outras possibilidades e abandonando outros projetos. Mas o fato de decidir fazer o doutorado já indica que a renúncia a outros projetos não é total. E, nesse sentido, mesmo ponderando que Estela possa estar considerando o doutorado como um caminho de aprimoramento para sua prática docente, como já havia feito com o mestrado, pode-se supor que, após as frustrações sofridas até agora no magistério e ainda, após a maturidade adquirida nesses catorze anos, esse ato de escolher e renunciar adquiriu configurações diferentes daquelas que esse mesmo ato teve anos atrás. No entanto, essa suposição só poderá ser esclarecida com o passar do tempo. Nesse momento, Estela volta para a mesma escola da periferia:

E lá eu fui muito feliz, apesar de tudo... Eu dava aula à tarde. Eu peguei duas turmas de magistério e foi muito gostoso... peguei também primeiro e segundo colegial. Eu dava aula de citologia, dava genética, foi muito legal. A diretora não era diretora, ela era substituta, mas ela tinha boa vontade, ela cobrava... Era substituta de muitos anos, ela conhecia muito a escola... porque ela foi professora daquela escola... e ela era da comunidade... Então ela gostava muito da escola... Meu relacionamento foi muito bom, os alunos, em geral, gostavam de mim, eu não tinha problemas. Eu

dava aula assim, com muito tesão... não tem outra palavra. Depois eu comecei a fazer o doutorado na saúde pública e comecei a me voltar para o meio ambiente. Então nós fizemos um trabalho na comunidade de um esgoto que estava escorrendo numa das ruas. Expus o trabalho na saúde pública, tem entrevistas com o pessoal da comunidade...

O sentido social e de solidariedade que os professores encontram no trabalho é o que, segundo Cavaco (1993, p. 177), atenua o choque que ocorre no início da profissão, início este que geralmente acontece em “condições de profunda insatisfação em relação a necessidades como segurança e a integração no trabalho, o respeito e o prestígio social e a realização de si”. No caso de Estela, esse sentimento, relativo a um de seus reinícios na profissão, é o que a faz sentir-se bem por algum tempo. Também o fato de poder realizar um trabalho no qual acredita e acha importante, a possibilidade de tomar decisões sobre o seu fazer docente, a postura profissional da diretora e a amizade dos alunos são fatores de satisfação para Estela.

No entanto esses aspectos que contribuem para um equilíbrio maior das disparidades existentes entre as suas expectativas e a realidade da escola da periferia logo se mostram ineficientes para manter sua satisfação com o trabalho.

Só que, veja bem, eu era do Brooklin, eu estava longe, lá na periferia, com aquele carrão. E aí, por mais que eu quisesse me integrar com eles... Eu não era de lá, então sempre tinha

aquele ar professoral, um ar de superioridade... Talvez eu não tenha feito grandes coisas mas... valeu...

A diferença de nível socioeconômico em relação aos alunos e aos colegas da escola da periferia aparece para Estela como um empecilho para a sua satisfação no trabalho. É a explicação que encontra para o seu não envolvimento com a comunidade escolar e para, talvez, o trabalho realizado de modo incoerente com a sua concepção do que deveria estar realizando. Participa, então, de um concurso de remoção.

E eu tive uma sorte, porque teve concurso de remoção e eu me removi aqui para o bairro onde eu moro. Uma escola linda, maravilhosa, uma construção maravilhosa. Eu estudei lá, os meus irmãos estudaram lá, era um colégio maravilhoso... Mas a hora que eu voltei...

A mudança para uma escola próxima à sua residência, em um bairro mais central e com uma clientela que, segundo supunha Estela, seria a mesma de quando ela era estudante, parecia ser a solução para os seus conflitos. A remoção, um dispositivo através do qual o estado oferece aos professores efetivos a possibilidade de mudança de escola, de acordo com algumas regras, como por exemplo, a disponibilidade de vagas na escola pretendida, o número de pontos e o tempo de serviço do professor, se torna, na maioria das vezes, um mecanismo de fuga oficializado. É evidente o benefício desse mecanismo oferecido pelo Estado, pois, para os professores que dele usufruem, possibilita ajustes na

vida privada (trabalhar próximo ao local em que reside) e na vida profissional (deixar um local de trabalho onde não está satisfeito). Mas nem sempre essa possibilidade resulta em um ajustamento satisfatório, e este é o caso de Estela que, ao remover-se acaba encontrando mais problemas.

Só que a escola estava igualzinho a da periferia... igualzinho, igualzinho... Uma estrutura péssima, sem direção, alunos marginais, biblioteca fechada por falta de pessoas, laboratório destruído... Foi uma tentativa de ficar, mas eu vou ser franca, eu nunca me adaptei, eu nunca aceitei as coisas que eu via, nunca...

Ao mudar de escola, Estela tem a expectativa de encontrar elementos que lhe possibilitem trabalhar em um ambiente agradável, com alunos de uma determinada classe social, com certos materiais e equipamentos, ou seja, de encontrar uma escola como aquela vivenciada por ela na infância e a partir da qual construiu o seu modo de vir a ser professora. É certo que a infraestrutura das escolas, que abrange, segundo Batista e Odélius (1999, p. 324), “os meios ou ‘ferramentas’ de trabalho do professor [e] os recursos que promovem melhores condições de trabalho”, quando parcialmente ausente ou deficitária “afeta as condições de trabalho e com elas a saúde mental do trabalhador” e, quando faltam os recursos que promovem melhores condições de trabalho, pode ser detectado “um baixo envolvimento pessoal no trabalho e exaustão emocional”. A ausência ou *déficit* de instrumentos e condições satisfatórias de trabalho exigem um dispêndio de

energia física e psicológica que, muitas vezes, está além da capacidade do indivíduo, requerendo a criação de força e vontade para a execução da tarefa. É essa criação de força e vontade que leva à exaustão (física e emocional) e que, somada ao fato de impossibilitar, ainda que parcialmente, a autorrealização com o trabalho, acaba por gerar um desequilíbrio e desencadeia reações de defesa que visam à restauração do equilíbrio. É o que Estela fará.

E como eu estava com as portas abertas para outras coisas, que era o meu estudo, o doutorado, talvez eu não tenha me empenhado muito em lutar... Mas eu acho que eu me empenhei sim, porque eu fiquei quatro anos dando aula nessa escola... Tinha hora que eu entrava em completo desespero. Eu acabei pedindo exoneração nessa escola.

A ambiguidade de sentimentos em relação à origem da frustração e do desencantamento (no “eu” ou no “outro”) é uma reação denominada por Sawrey e Telford (1974, p. 272) de “intropunitiva”, que, apesar de oferecer uma justificativa para a situação, leva a pessoa a “considerar-se inferior, sem merecimentos, e sentir-se impotente ou deprimida”. Logo a seguir Estela busca, então, reconsiderar essa situação para amenizar a culpa e prolonga a justificativa em termos de completo desespero, desespero que justifica o empreendimento de ações contraditórias aos seus valores e ideais. Esses momentos de completo desespero, pode-se dizer, são gerados pelo

[...] funcionamento simultâneo de impulsos opostos ou contraditórios,

[...] de tendências ou sentimentos antagônicos que foram desencadeados e é necessário fazer uma opção sem a qual o conflito não se resolverá e redundará em frustração. (CABRAL; NICK, 1974, p. 70).

Essa opção, no caso de Estela, seria deixar definitivamente a escola. No entanto, fazer essa opção não parece fácil, e ela ainda permanece como professora por mais um ano. Talvez tentando realizar o sonho de um ensino idealizado. Talvez com a esperança de que alguma coisa mudasse. Talvez, ainda, como uma tentativa de reafirmar a autonomia e a liberdade conquistadas quando fez a opção pelo magistério. Mas o choque entre o real e o idealizado vai se avolumando com a sucessão de problemas, tanto na esfera profissional como na vida pessoal.

A dificuldade em fazer essa opção está no fato de ela implicar, segundo Bohoslavsky (1977), o abandono de objetos e formas de ser que fazem (ou fizeram) parte do projeto de futuro da pessoa, isto é, a pessoa escolhe “quem” quer ser, “com o que” e “para que” quer trabalhar e, ao se deparar com uma realidade incoerente e contraditória, que implica a impossibilidade de concretizar seu projeto, deve abandonar “quem” se tornou. Estela nos dá, em seu depoimento, um conjunto de exemplos dessa realidade social, profissional, familiar e pessoal incoerente e contraditória em que se encontra.

Uma outra coisa que eu tinha muita vergonha, meu filho não estudava na escola que eu dava aula. Isso para mim era uma contradição muito

grande. Quando ele estava no colegial eu passei a pagar mais do que eu ganhava. Eu me sentia assim... Falava: 'Meu Deus, por que que ele tem direito e os coitados aqui não têm direito?' Isso era uma contradição interna muito grande, muito grande mesmo.

Estela se sente conivente com a desigualdade de oportunidades dadas às pessoas em nossa sociedade. Esse sentimento é gerador de conflito na medida em que, uma de suas premissas ao escolher a profissão docente era a de que “para se mudar alguma coisa neste país tinha que ser através da educação”. Uma escolha que apontava para grandes realizações que não foram concretizadas, no seu entender, por várias razões advindas do contexto social mais amplo, do modo como está organizado o sistema de ensino e a escola e, ainda, por causa do desinteresse e apatia das pessoas envolvidas no processo educacional. Um dos primeiros aspectos apontados por ela é a falta de determinação política:

O ensino público vem sofrendo já há muitos anos, não é coisa de agora. Uma falta de valorização porque não interessa. Não existe determinação política de se resolver a questão do ensino. Talvez porque não dê votos ou talvez porque realmente não interessa que o povo seja instruído.

Estela se refere também à falta de apoio dos pais dos alunos. No entanto essa falta de apoio não se refere às questões pedagógicas, ou seja, ela não se queixa, em nenhum momento, da falta de auxílio

dos pais nas lições de casa dos filhos, por exemplo. Ela espera uma movimentação dos pais no sentido de cobrança, de exigir do governo melhores condições organizacionais e materiais para a realização do trabalho docente que possibilitem uma educação mais competente e de melhor qualidade.

A partir do momento que a classe média começou a não ter dinheiro para colocar seus filhos na escola particular, eu achei que ia ter um movimento de pais na comunidade para tentar salvar a escola pública. Não houve, pelo menos que eu saiba, nada significativo...

Esse apoio não vem, ou pelo menos não vem da forma que ela espera. Não há um movimento dos pais que leve a uma efetiva melhoria do ensino público e, com isso, vem o sentimento de que seus ideais não são compartilhados, o que gera certo descompromisso, de sua parte, com a escola pública. O comprometimento com uma causa social e o envolvimento com o trabalho que resulta desse comprometimento, só tem sentido para a pessoa se há a percepção de que o esforço realizado será reconhecido e recompensado e, para tanto, é necessário que haja um consenso quanto aos objetivos a serem atingidos e, também, quanto aos meios para a efetivação desses objetivos.

No estado foi muito... não fui alienada, mas o meu compromisso era na sala de aula, com os alunos... eu dava realmente aula, nunca fui de ficar sentada, enrolando... Mas saiu dali eu ia embora. Eu achava que tinha...

que a comunidade realmente tinha que ajudar mais... era uma coisa que eu acreditava...

O afastamento de Estela das atividades da escola que não fossem a aula, pode ser visto como um mecanismo defensivo, utilizado geralmente quando a pessoa “percebe os outros como fonte de desconforto e sofrimento e acha o isolamento social menos penoso ou menos ameaçador” (SAWREY; TELFORD, 1974, p. 58). Assim, Estela deixa de frequentar “*as reuniões, as festas juninas da escola...*” e passa a se dedicar exclusivamente aos alunos. Mas esse compromisso com os alunos, dentro da sala de aula, passa também a ser reavaliado, pela percepção de que os próprios alunos mudaram.

Os alunos mudaram, estão cada vez mais agressivos. A vida dos jovens vem piorando muito, as famílias são muito desestruturadas... e depois eles não vêm para estudar. É uma falta muito grande de perspectiva da parte deles também.

É verdade que a escola de hoje, em seu modo de funcionamento e em sua concepção, é fruto da necessidade de se adaptar as pessoas às novas exigências que surgiram juntamente com a era industrial. Entretanto, com as mudanças ocorridas na sociedade, parece que esse modelo de escola não está mais respondendo às expectativas sociais. E essa falta de coerência entre o que a escola oferece e o que é esperado dela é um fator de conflito para Estela, que se pergunta: *Eu vou ensinar ‘o quê’ e ‘para quem’? Os*

alunos falavam para mim: ‘Mas para quê que eu vou saber Biologia? Para ser igual a senhora?’

Segundo Lévy-Leboyer (1994, p. 77)

É certo que, atualmente e de maneira geral, os diplomados tenham mais chance do que os não diplomados de encontrar um emprego. Mas esse emprego situa-se freqüentemente abaixo de sua qualificação e daquilo que certamente esperavam ao escolher a sua formação. Assim, no caso dos possuidores de um diploma do curso de Letras ou de Ciências Humanas [...] deve-se notar que [a grande maioria] teve acesso apenas a cargos administrativos, o que representa uma real desqualificação.

Essa desvalorização dos certificados escolares, analisada por Bourdieu (1998) no texto *Classificação, Desclassificação, Reclassificação* e que aparece na fala dos alunos, vai reforçar um conflito que Estela já vinha enfrentando: a escolha de uma ocupação que não lhe proporciona a autorrealização. Esteve (1992, p. 33), ao analisar os indicadores do mal-estar docente, refere-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência como fatores que “incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho”, o que acaba por afetar a “eficácia docente ao promover um decréscimo da motivação do professor e de sua autorrealização”.

Mas esse conflito vivido por Estela não tem na desvalorização do certificado escolar a única causa. A expectativa da sociedade e da instituição escolar em relação

ao trabalho docente também colabora para intensificar esse conflito. Estela pergunta: “O que querem? Que o professor seja um ventre materno?”. E prossegue dizendo:

‘Ah! Mas a história de vida dele é essa: perdeu a mãe, o pai é bêbado, ele é maconheiro...’ Isso daí é outro problema, não é mesmo? A escola pública não pode fazer um trabalho assistencial nesse nível.

Esse trabalho assistencial que é indiretamente cobrado dos professores, não só pela sociedade, mas principalmente, pelos diretores e outros superiores hierárquicos do sistema educacional. Quando o diretor pede para que sejam considerados os problemas extraescolares que acarretam o baixo rendimento da aprendizagem dos alunos há, implícito nesse pedido, no entender de Estela, uma desvalorização do trabalho pedagógico. Esse desvirtuamento é contrário às suas concepções sobre o papel e as funções da escola, e ela não aceita exercer esse papel.

Eles querem que você passe a mão na cabeça do aluno...

Mas, mais do que isso, sente-se cobrada a empreender determinadas tarefas para as quais afirma não estar preparada.

Porque o professor não tem nem preparo... Eu sou uma pessoa que fez Biologia, não tenho nem Psicologia, como é que eu vou ajudar um cara desse? Você tem que ter outro local para mandar esse indivíduo. Não é que eu não quero ajudá-lo, não é que o problema não é meu... é que se eu for tentar ajudá-lo eu vou prejudicá-lo

porque eu não tenho preparo para isso... O quê que o governo quer? Que o professor seja um ventre materno? Que resolva tudo?

Ainda que encontre uma justificativa para esse dilema, continua se sentindo pressionada pelas cobranças indiretas feitas pela escola e pela sociedade, o que acaba por gerar um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza.

Eu dou aula de Biologia, eu tenho que cobrar o que é célula, o que é cromossomo... Não posso cobrar se ele é uma pessoa boa na vida aí fora, eu não tenho nem meios de saber isso. E compreender os problemas é complicado.

Estela se sente cobrada por algo que, no seu entender, está fora de suas atribuições, e que, no entanto, entende como necessário. Ao mesmo tempo, ocorrem reestruturações no sistema de ensino que, embora não digam respeito às séries com as quais trabalha, acabam atingindo diretamente o seu trabalho.

A preocupação é promover, chama promover, não chama passar, chama promover. Isso aí é um negócio absurdo, eu não concordo com isso. Você vai promover o quê? Ignorantes? Está chegando no colegial gente semialfabetizada, sabe. O que significa isso? Deixar a vaga para os outros? Essa filosofia não vai resolver muito, a consequência é um povo totalmente ignorante, que não sabe se defender, que não sabe absolutamente nada e que fica à mercê do que a gente vê por aí.

A implantação do ciclo básico, com a promoção automática dos alunos nas séries iniciais do primeiro grau, tinha como objetivo proporcionar à criança uma continuidade no processo de aprendizagem que era rompida quando ocorria a reprovação. Essa continuidade, no entanto, não acontece na prática, e o que ocorre é que os alunos são promovidos, passam de uma série para outra, sem terem adquirido os requisitos mínimos, que por sua vez não serão, também, fornecidos na série seguinte. Ao chegarem ao colegial, esses alunos “semialfabetizados” exigirão do professor um esforço redobrado para que o programa e os conteúdos do ensino sejam cumpridos. Mas Estela não se queixa, pelo menos não explicitamente, da dificuldade em trabalhar com alunos “semialfabetizados”; o que mais a incomoda é a perspectiva posta por essa situação de que não será possível concretizar um dos objetivos que tinha ao optar pela docência, qual seja o de transformar o país por meio da educação. Por outro lado, ela também se vê obrigada a promover os alunos, pois, mesmo não existindo a lei que a obrigue, segundo ela há um mecanismo que pode ser utilizado pelos alunos e que é usado pelo diretor, segundo ela, como um mecanismo de coação.

Tem uma coisa que eu nunca entendi, o tal do recurso. Ele (aluno) tem o direito de recorrer com você, pedir segunda vista de prova, mas o mecanismo, esse mecanismo do recurso é um mecanismo de terrorismo contra o professor. Desde o início do ano, dos primeiros conselhos de classe, a

gente era aconselhada pela direção: 'Oh! Cuidado! O recurso...'. Era uma ameaça. A gente era aconselhada a guardar as provas porque você tinha que provar... Provar o quê? Eu não entendia isso.

O “recurso” é a possibilidade que o aluno tem de, ao ser reprovado, recorrer à delegacia de ensino, pedindo a revisão e a reconsideração da decisão do professor. Não cabe, no âmbito deste trabalho, discutir a validade ou a pertinência desse mecanismo, mas, no momento em que ele passa a ser utilizado como uma forma de coagir os professores a aprovarem os alunos e se torna, como diz Estela, um “mecanismo de terrorismo”, ele tira do professor a autonomia de avaliar o aluno e também serve de desestímulo para os alunos se dedicarem com mais afinco aos estudos.

O aluno, a hora que ele sabe do recurso... O aluno não é bobo, ele vê que o fulano não veio, não veio, não veio e passa, e tudo isso é um desestímulo pra aqueles que querem estudar. Vou me esforçar para quê, se o outro não faz nada e passa?

A percepção de inutilidade do trabalho que está realizando, elaborada a partir das situações descritas acima, juntamente com a percepção de impotência em realizar as mudanças necessárias e em resistir às mudanças impostas pelo sistema e com as quais não concorda, desencadeia uma série de conflitos e contrariedades que levam à frustração. Segundo Sawrey e Telford (1974) a frustração pode dar origem a uma grande variedade de comportamentos

(agressão, regressão, fixação, retraimento, fuga) através dos quais a pessoa procura minimizar os conflitos e as contrariedades. Segundo os autores, a origem desses comportamentos nem sempre é apenas a frustração, mas é certo que, quando a frustração é excessiva, as reações podem conter um, ou alguns, desses comportamentos. No caso de Estela, a frustração com o trabalho e com a educação levam-na a ter atritos com os alunos, como ela mesma afirma:

Eu fui passando a ter atritos com os alunos de forma proporcional ao meu desencanto com o meu trabalho e ao meu nível de insatisfação. Quanto mais aumentava o meu nível de insatisfação pior eu ia me dando com o pessoal.

Eu estava dando aula à noite, com um pessoal meio da pesada. Eu fui ameaçada, ameaçada de morrer mesmo. Um aluno falou assim: 'Qualquer dia vou ver a senhora mortinha...' Ele morreu, graças à Deus, dois meses depois. Ele era traficante. Mas eu tive medo. Mas é evidente que eu não tive psicologia, que eu não tive maturidade para levar... Em outra ocasião, se eu tivesse fazendo a coisa com amor, não teria chegado a isso...

Em 94, que foi o último ano que eu dei aula, eu fiz coisas absurdas. Pelo menos uma vez por mês eu abandonava a classe. O aluno não quer... ele não queria sair, então saía eu.

Então, ou eu ia ficar nessa ou eu ia procurar uma outra saída para minha vida. Aí eu falei: 'Já que não estou colaborando com coisa nenhuma, eu vou acabar entrando em depressão. Eu vou procurar outra forma de ser profissional.'

Mas não são apenas essas dificuldades descritas até agora que a levam a repensar a escolha profissional. Outros aspectos, como a baixa remuneração, a apatia dos outros professores, são também apontados por ela como provocadores de conflitos.

O salário que Estela recebe como professora é baixo, mesmo que ela não precise dele para sobreviver, pois o marido *"ganha bem e dá para manter um bom nível de vida"*. Mas é justamente aí que está outro conflito de Estela. Segundo Dejours (1991, p. 51), o salário possui inúmeras significações, entre as quais, a concretização de "projetos de realização" e, no caso de Estela, uma das realizações pretendidas e para a qual foi direcionada desde criança pelos pais é *"ser profissional, não depender do marido..."*. Assim, mesmo tendo um estilo de vida que a satisfaça, que permite o consumo de determinados bens e serviços, o fato de ter acesso a essas coisas através do trabalho do marido, e não do seu, gera um conflito com seus próprios valores:

Eu tinha vergonha do carro em que eu ia dar aula, eu tinha um monza prateado na época. Eu tinha vergonha porque eles sabiam que eu não tinha aquele carro com o salário de professora". Alguns alunos e alguns professores expressaram mesmo: 'Ah! Para você é fácil fazer greve, você não precisa desse salário'...

O salário de professora não é o que mantém o seu padrão de vida e, de acordo com os valores transmitidos pelo seu grupo familiar, isso se torna um problema.

Sente-se envergonhada diante dos colegas professores e dos alunos pela dissonância entre o seu salário e o seu estilo de vida. Mais do que isso, essa situação faz com que se sinta sozinha quando procura lutar por algo em que acredita, ou seja, acredita que as greves sejam uma forma de obter melhorias nas condições salariais e de trabalho, mas, para a maioria dos colegas, essa mesma greve implica deixar de receber o salário que mantém a sobrevivência.

Então eu estava muito fora. Não é que eu era rica e dava aula. Tinha outras pessoas também que estavam bem de vida, mas essas não se metiam. Eu sou muito falante, eu não sei enfiar só o dedinho nas coisas, eu vou até o fundo do braço...

O salário que recebe é ainda dissonante com a sua formação, aspecto constantemente lembrado por sua família:

O meu salário era ridículo e a minha família falava muito: 'Você tem mes-trado, fazendo doutorado, vai ficar aí?' Talvez eu tenha me hiper-valorizado, achava que a escola não me merecia. Aí eu pirei. Larguei o doutorado e bati pé firme que eu ia só dar aula mesmo...

Seria este, então, o problema? Estela estaria realizando um trabalho aquém de suas qualificações? Se para continuar sendo professora era necessário parar de estudar, de se aperfeiçoar, então ela faria isso, pois queria continuar. Porém a semente de um novo conflito já está plantada. Ela já possui o título de mestre, está quase terminando o doutorado e, para a

família, a disparidade entre a sua qualificação e a desqualificação do trabalho que realiza não se alterará. A percepção dessa disparidade e a insatisfação que traz faz Estela se sentir cada vez mais pressionada a abandonar a docência:

Meu marido... Ele não queria que eu desse mais aulas de jeito nenhum. Ele inventava compromissos, jantares, que era coisa do trabalho dele e que eu tinha que ir. Ele falava: 'Já que você não sustenta a casa então pelo menos deixa eu sustentar...' Então eu tinha que fazer a figura de mulher para acompanhá-lo. Hoje em dia eu sei, uma pressão desgraçada, ele não queria que eu desse mais aulas...

Ninguém vive de sonho. Se eu pudesse apresentar para ele um holerite significativa e falar: 'Olha, eu não vou te acompanhar, não vou ter como profissão básica na minha vida, ser sua mulher, mas o básico vai ser professora. Mas eu não tinha isso, então fiquei muito dividida.

Não tinha argumento. Porque era assim: 'Eu quero lutar...'. E ele falava: 'Mas você já lutou. Chega!' Ele queria que eu pedisse exoneração mesmo. Ele fez uma pressão muito grande, eu estava vivendo um inferno astral na família por causa de insistir em dar aula.

Com os conflitos gerados pela desvalorização profissional, somados a todos os outros que Estela já vinha enfrentando, o trabalho se torna um fardo difícil de ser carregado. Um trabalho que, é preciso lembrar, já não está oferecendo tudo, ou

pelo menos uma parte que seja, daquilo que Estela espera alcançar. Sente-se infeliz e acredita que não conseguirá, por causa dessa sua infelicidade, deixar os alunos felizes. Trata-se de um conflito interno, no qual não é possível transferir para outros (sujeitos ou objetos) o sentimento de culpa pelo desconforto que provoca com suas atitudes.

Quando você levanta para trabalhar sentindo um peso no ombro é melhor largar esse trabalho. Porque você vai fazer os outros infelizes, você não vai fazer a coisa direito. O dinheiro é importante, mas é importante você se sentir bem no que está fazendo...

Estela resolve, então, procurar outra forma de “ser profissional” e recebe o apoio do marido para tal empreitada.

Meu marido me ajudou bastante, me ajudou a procurar outra saída para minha vida. Em 92 abriu a faculdade de Veterinária na UNIB e eu fui fazer.. Entrei no 2º ano, dispensei uma série de matérias... E ele pagou a faculdade para mim, porque com o que eu ganhava não ia pagar, não dava. Então eu tive essa sorte, então é fácil você dizer: ‘Ah! Eu fiz e aconteceu.’ Mas eu tinha um respaldo atrás, eu tinha o respaldo dele.

Mesmo tendo a possibilidade de deixar o trabalho docente, ainda por algum tempo, insiste em continuar. Porém está cansada, desmotivada e com a atenção voltada para outra atividade, o que dificulta ainda mais o seu envolvimento com o trabalho. Afasta-se de toda e qualquer atividade que aconteça na escola que não

seja a aula, a relação direta com os alunos. Mas até mesmo essa relação com os alunos vai se deteriorando, como já relatado anteriormente, quando diz que o atrito com os alunos aumenta à medida que o seu desencanto e o nível de satisfação com o trabalho diminui.

Eu entrei na faculdade [de Veterinária] e fui levando as aulas[na escola estadual]... e em 94, eu fui a professora mais relapsa que você possa imaginar... Eu faltava muito. Quando eu estava dentro da sala de aula, eu dava aula legal, mas não preparava absolutamente nada, não dava exercício, não dava trabalho, porque eu não tinha tempo para corrigir. Então era tudo feito ali, eu estava dando aula à noite, 45 minutos, foi assim um horror. Eu me senti muito mal, muito mal...

Em 94 eu queria que tivesse uma greve por mês, porque eu estava no 3º ano de Veterinária e estava até aqui de coisas para fazer.

Estela já desistiu da docência, mas ainda está lá. Realiza o mínimo necessário para manter-se no cargo. Essa dificuldade em romper definitivamente todos os vínculos com o trabalho e com a instituição parece estar relacionada a vários fatores. Não é, como já ficou claro, o baixo salário, pelo menos não pela importância ou significância material. Ela não depende desse dinheiro para sobreviver. E isso fica ainda mais claro quando afirma:

Eu tentei arrumar uma substituta de forma que eu não perdesse o vínculo. Não tenho vergonha de falar isso.

Pessoas que estavam começando a carreira, estavam no 3º ano de Biologia e loucas para dar aula, até pessoas animadas como eu fui no início. Eu iria uma vez por semana na escola e assinaria. Isso é corrupção declarada, mas eu propus isso para a assistente de direção. Foi uma tentativa... Ela não pôde aceitar, lógico.

Parece se tratar, então, de não querer romper o vínculo de emprego. Os vínculos com o trabalho já estão rompidos, ela não se importa em não trabalhar, em deixar de dar aulas, mas se importa em deixar de ser professora efetiva, funcionária pública. Para não perder esse vínculo, tenta de tudo, inclusive atos ilegais, que ela chama de "corrupção". Essa resistência para romper o vínculo de emprego com o Estado provavelmente se deva à estabilidade obtida com o concurso público, algo muito valorizado pela sua família.

Mesmo não tendo convicção de sua decisão, decide pedir a exoneração. No entanto tem esperança de que peçam para ela ficar, que alguma solução seja encontrada; mas, ao contrário do que espera, recebe apoio e incentivo para sair, tanto por parte do diretor, quanto dos colegas. Decepcionada, sai mesmo, rompe o último vínculo que a liga à docência.

Quando eu comuniquei à direção da escola que eu ia pedir exoneração, a diretora deu a maior força, falou que eu devia pedir mesmo, já que eu podia... E os colegas também, todos apoiaram. Dava a impressão que eles estavam se realizando através de mim. Acho que todos gostariam

de sair também. Falavam: Vai mesmo, você pode...! Talvez se a diretora tivesse falado para eu ficar, prá gente tentar uma solução juntas. Mas não... Aí eu saí mesmo...

A dor e os sentimentos após o abandono definitivo:

Eu senti muito, muito, muito. É um negócio que ainda dói. Não sei nem se pelo fato de gostar de dar aula ou pela sensação de ter sido derrotada, a sensação de ter lutado e não ter conseguido

Quando você não dá certo em alguma coisa nunca só o outro lado é o errado. Acho que eu também devo ter tido muitos erros. Só que eu ainda não consigo enxergar. Eu só sei que eu tentei, eu me esforcei...

Eu tenho alunos que até hoje me ligam. Eu tenho alunos que foram fazer Veterinária porque eu fui fazer. Eu tenho aluno que foi fazer Biologia e falou: 'Eu fui fazer por sua causa'. Então é uma coisa que me dói, não sei se um dia eu vou superar isso, porque eu me preparei para ser professora.

Considerações finais

Ao narrar seu percurso de formação e de vida profissional, a ex-professora, aqui chamada de Estela, forneceu elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram na trama de sua vida e se combinaram a ponto de produzir o mal-estar

docente e o abandono da profissão. Esses aspectos dizem respeito ao modo como a profissão é escolhida, às insatisfações relacionadas ao salário, ao plano de carreira, às relações com os alunos e com outros atores da escola e do sistema educacional, à precarização e desvalorização do trabalho, ao sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza e à impossibilidade de autorrealização e da realização de projetos pessoais.

Recuperando, por meio de sua fala, o modo como Estela sentiu e vivenciou o seu trabalho durante seu percurso profissional, é possível compreender os vários aspectos e os dilemas que exercem influência e podem ser determinantes na evasão de professores, pois os vários fatores que produziram insatisfações e frustrações são, certamente, causadores de mal-estar, também, para muitos outros professores.

O desvelamento desses fatores e da inter-relação entre o mundo interno (de cada professor) e externo (escola, sistema educacional e sociedade), bem como a identificação das estratégias de enfrentamento utilizadas frente às situações adversas e conflituosas do trabalho, permitiu conhecer de que modo os vários espaços (físicos, sociais e psicológicos em que a pessoa circula) interferem na

dinâmica evolutiva do vir-a-ser professor e do deixar de sê-lo. Mesmo entendendo o abandono como uma decisão individual de Estela, é certo que a sua amplitude vai para além das questões de foro pessoal, pois deixa entrever insatisfações com o trabalho docente que refletem tanto um processo de transformações e mudanças que está ocorrendo na sociedade e que atingem as instituições e as pessoas, como as especificidades do sistema educacional e do modo como o trabalho docente está organizado na escola contemporânea.

É importante considerar que, ao tomar a decisão de abandonar, muitos professores encontram-se no limite de suas possibilidades para enfrentar as situações que vivem, o que não permite afirmar que essa decisão ou escolha esteja isenta dos constrangimentos que eles vêm sofrendo no decorrer da carreira. Assim, compreender o abandono da rede estadual de ensino por parte dos professores implica uma análise que contemple diferentes perspectivas, já que se apresenta como o resultado de um jogo de forças, internas e externas, no qual o embate entre os limites e as possibilidades do professor (pessoa e profissional) e da educação (instituição social e local de trabalho) resultará, ou não, no abandono do magistério.

Referências

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas e *Burnout* nos professores. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 324-332.

- BENAVENTE, A. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e resistência à mudança. In: STOER, S. R. (Org.). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 171-186.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 145-183.
- CABRAL, Â.; NICK, E. *Dicionário técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CAVACO, M. H. *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré, 1991.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- LÉVY-LEBOYER, C. *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas, 1994.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformações. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. *Psicologia do ajustamento*. São Paulo: Cultrix, 1974.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Formação de professores das disciplinas específicas da educação básica: panorama das pesquisas sobre licenciaturas no Brasil pós-LDB

Education of teachers for the specific subjects of basic education: overview of research about undergraduate courses in Brazil after LDB

Graziela Giusti Pachane*

Rodrigo Peres Lopes Domiciano**

* Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: graziela@ielachs.uftm.edu.br

** Graduando em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: rodrigo.pld@hotmail.com

Resumo

Busca-se conhecer as tendências das pesquisas sobre formação de professores para lecionar as disciplinas específicas da educação básica. Trata-se de uma pesquisa de estado-da-arte, cujos resultados apontam que o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um dos principais fóruns de divulgação de trabalhos sobre a formação nas licenciaturas. Demonstrem, também, ampliação da quantidade de teses e sobre a temática no período em análise. Entre as temáticas, destacam-se estudos sobre estágios e currículo, focando, sobretudo, as licenciaturas de modo geral, sem se concentrar em um curso específico. Matemática, Educação Física e Ciências Biológicas sobressaem-se como as licenciaturas mais estudadas. As análises demonstram a necessidade de maior visibilidade e legitimidade às pesquisas sobre a temática, bem como de maior estreitamento de relações entre a área da educação e as áreas específicas de formação dos licenciandos.

Palavras-chave

Licenciaturas. Estado da arte. Produção do conhecimento em educação.

Abstract

The aim is to know the trends of research on teacher training to teach the specific disciplines of basic education. It is a state of the art survey, which results indicate that the Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) is a key forum for the dissemination of productions about teacher education. It also demonstrates the expansion of theses on the subject in the period. Among the standing themes are: trainee programs and curriculum studies, of courses in general, without focusing on a specific one. Mathematics, Physical Education and Biology stand out as the most studied courses. The analysis shows the need for greater visibility and legitimacy for researches on the topic, as well as closer links between higher education and the specific areas of study of undergraduates.

Key words

Undergraduate. State of the art. The production of knowledge in education.

Introdução

Objetivando conhecer mais a fundo o panorama das pesquisas sobre a formação de professores para lecionar as disciplinas específicas da educação básica, vimos realizando, desde 2007, um projeto intitulado *Tendências da pesquisa sobre formação de professores de disciplinas específicas da educação básica (licenciaturas)*, um estudo que buscava mapear a situação das licenciaturas no país a partir de dois pontos de vista: da situação expressa pelas estatísticas educacionais (com base em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]) e da perspectiva da literatura na área de formação de professores.

Os resultados obtidos a partir dos dados do INEP contrariaram nossas hipóteses iniciais quanto à diminuição do interesse dos estudantes por cursarem licenciaturas, uma vez que, de maneira geral, apontam para o crescimento do número de cursos, ingressantes e concluintes das licenciaturas presenciais, apesar, inclusive, da ampliação da oferta de cursos de formação de professores à distância (PACHANE, 2010a).

Os dados relativos à análise da literatura da área de formação de professores, sobre os quais pretendemos nos ater no presente artigo, foram obtidos a partir da elaboração de um “estado-da-arte”, conforme definido por Ferreira (1999 e 2002), Haddad (2000) e Puentes *et al.* (2005).

Para tanto, realizamos um estudo a partir de periódicos disponibilizados no portal SciELO, do banco de teses e

dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) e de dois eventos nacionais da área de educação: as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o ENDIPE, enfocando produções realizadas a partir de 1997.

A partir dos resultados preliminares obtidos, ficou clara a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre o ENDIPE, que vem se constituindo como o principal fórum de discussão de temáticas relativas às licenciaturas no país.

É válido ressaltar que, estando nossa preocupação voltada aos estudos sobre a formação inicial (graduação) de professores para lecionar disciplinas específicas da educação básica, não nos ativemos a estudos a respeito da formação de pedagogos e, tampouco, a trabalhos voltados a discutir a formação de professores em serviço.

Dada sua relevância e a qualidade dos trabalhos ali divulgados, selecionamos o Portal SciELO (www.scielo.br) como ponto de partida de nosso estudo. Com apoio de bolsistas de iniciação científica, realizamos um levantamento de periódicos relativos às áreas básicas com formação em licenciaturas (química, física, biologia, letras, história, geografia, etc.).

Entre 2007 e 2008, foram consultados aleatoriamente 15 periódicos da área de Ciências Biológicas, perfazendo um total de 344 artigos analisados, não sendo encontrado nenhum artigo a respeito da formação de professores para atuação nessa área. O mesmo se pode dizer da área de Ciências Exatas e da Terra (com exceção

de matemática, que conta com toda uma linha voltada a estudos de educação).

A consulta aos periódicos do SciELO deixou claro que o interesse das áreas é em dialogar exclusivamente com a comunidade científica específica, inclusive internacional. Observa-se que grande parte dos artigos estão em inglês. Quanto a suas temáticas, enfatizam a produção específica da área, pouca atenção dedicando à formação de seus profissionais. Nem a formação dos professores para a educação básica, nem as práticas pedagógicas nesse nível constituem-se em objeto legítimo de investigação.

Tampouco a área de Ciências Humanas dedica-se com afinco à discussão sobre formação de seus professores. Os artigos sobre esta temática encontrados por ocasião de nossa pesquisa representam apenas 1% de todo o material analisado (mais de 2000 artigos dispostos em 16 diferentes periódicos).

Embora contempladas dentro da área de humanidades, as revistas de Educação foram tabuladas em separado. Foram analisados os seguintes títulos, disponíveis no SciELO por ocasião da coleta de dados: Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Cadernos de Pesquisa, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Educação, Revista da Faculdade de Educação, Revista Brasileira de Ensino de Física.

Mesmo nesses periódicos, específicos da área de educação, a temática das licenciaturas não é profundamente abordada.

Ao longo dos 10 anos pesquisados (iniciando-se em 1997), foram encontrados 35 artigos relativos a formação de professores de maneira geral e apenas dois relativos a licenciaturas.

É válido ressaltar que cada uma das revistas verificadas apresentava em torno de 10 a 12 textos por edição, divididos entre artigos, entrevistas, resenhas etc, o que nos levou a um total de 1629 artigos, todos consultados para elaboração da presente pesquisa. Assim, os 35 artigos que dizem respeito à temática de formação de professores em geral correspondem a algo em torno de 2% do total de textos publicados.

Vale a pena lembrar que todas essas revistas são do campo da Educação, representando, pelo que significa ser incluído no portal SciELO, o mais alto nível de produção acadêmica da área no país.

Tendo em vista a pouca disponibilidade de textos a respeito das licenciaturas nos periódicos, optamos por analisar dois eventos da área de Educação, buscando verificar se estes apresentam com mais frequência trabalhos voltados a esse tópico.

Os eventos foram escolhidos por serem classificados como nacionais, já consolidados na área educacional e por terem como foco – em geral ou em sub-temas específicos – a formação de professores. Assim, optamos por trabalhar com os textos publicados pelo GT 8 – Formação de professores, nas reuniões anuais da ANPED, e com os painéis e pôsteres apresentados no ENDIPE.

No caso desses eventos, privilegamos o material produzido a partir do ano 2000.

Na primeira fase de análise dos anais da ANPED (www.anped.org.br), foram consultados 163 textos, apresentados em oito reuniões anuais (2000 a 2007). Em todo o material analisado, foram encontrados apenas cinco artigos que tratavam da formação de licenciandos. Dois eram comunicações orais, ambos da 28ª RA (2005), e os demais (três) foram apresentados na forma de pôster.

Nas três últimas reuniões analisadas (31ª a 33ª, ou seja, de 2008 a 2010), nas quais houve inclusive ampliação no número de textos aprovados, foram encontrados 51 textos que abordam a formação de professores de modo geral, sem especificar o nível a que se destina (por exemplo, com tema sobre inclusão, políticas educacionais, uso de Educação a Distância (EaD), saberes docentes etc); seis que se dedicam exclusivamente à formação do pedagogo e 6, à formação nas diferentes licenciaturas, sendo que dois foram apresentados na 31ª reunião, e os demais, na 33ª.

Sem dúvida, houve expressivo aumento na produção (ou na aprovação) de textos relativos a essas temáticas nos últimos anos, mas, ainda assim, correspondente a apenas 10% de toda a produção do GT 8 (63 artigos nos últimos três anos).

Da mesma forma que os textos que trabalham com a formação de professores de modo generalizado, os artigos voltados à formação de professores para as disciplinas específicas apresentam temáticas bem variadas. Um artigo tratou das representações sociais acerca do trabalho docente, outro das representações acerca da formação pedagógica oferecida na universidade, o

terceiro foi sobre concepções e experiências em pesquisa de licenciandos. Houve um voltado ao currículo de educação física e outro, aos saberes na formação de arte-educadores e, por fim, um artigo tratando de licenciaturas presenciais e aprendizagem no uso de TICs (tecnologias de informação e comunicação).

Nas demais reuniões analisadas, não foram encontrados textos que tratassem especificamente das licenciaturas, demonstrando que mesmo num GT destinado à formação de professores, o estudo das licenciaturas ainda não tem um espaço amplo de discussão.

Aqui cabe lembrar que cada área tem seus fóruns específicos nos quais são discutidas temáticas sobre formação de professores. Nesse sentido, podemos citar como exemplo o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), o Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEMAT), o Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF) e Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física (EPEF), as revistas *Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)* e *Física na Escola (FnE)*, o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH), e vários eventos e periódicos voltados ao ensino de língua materna e estrangeiras, muitos vinculados à linha de linguística aplicada (Congresso de leitura do Brasil [COLE], a *Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo [GEL]*, o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada [CBLA], a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [RBLA]*) etc.

Todos esses são eventos e periódicos aos quais não pudemos nos dedicar devido a limitações de tempo, pessoal, e mesmo de conhecimento específico nas áreas. No entanto, ao analisarmos os periódicos e eventos da área de educação, pudemos observar que não tem ocorrido uma profícua articulação dos estudos sobre o ensino de disciplinas específicas e a área de educação como um todo, a não ser em raras exceções.

O ENDIPE, talvez por sua especificidade, foi o evento que apresentou mais textos relativos às licenciaturas, sendo o que nos exigiu mais atenção para a realização da análise qualitativa das publicações.

Devido ao grande número de trabalhos por edição do evento, a tabulação foi realizada por diferentes bolsistas (num total de 8 participantes envolvidos no projeto), em várias etapas, e a partir de uma amostragem dos trabalhos. Portanto os resultados aqui sintetizados referem-se a tendências encontradas nas diversas edições do evento que foram analisadas (2002, 2004, 2006 e 2008), e não à análise exaustiva da totalidade de trabalhos apresentados.

Deve-se destacar, também, uma limitação decorrente do fato de os dados não terem sido analisados integralmente pela mesma pessoa: embora tenhamos tentado estabelecer procedimentos padronizados, a análise final, a seleção dos dados que seria importante ressaltar e, principalmente, a escolha quanto à inclusão ou não de um artigo em determinada categoria, dependia, muitas vezes, da interpretação que cada um dava ao texto e/ou resumo lido.

Na análise dos painéis e pôsteres apresentados em 2004 (num total de 616 trabalhos), foram registrados 100 textos dedicados a tratar da formação de professores de maneira geral, 24 apenas da formação de pedagogos e 37 dedicados às demais licenciaturas. A análise dos anos de 2002 e 2006 foi mais restrita, sendo que de um total de 200 trabalhos analisados, foram considerados como pertencentes à temática específica de nossa pesquisa apenas 12 textos.

Dessa abordagem inicial, foi possível observar que os painéis e pôsteres se concentravam predominantemente no estudo da formação continuada (o que pode explicar a existência de poucos trabalhos voltados à formação inicial, nosso objeto de análise), do uso de novas tecnologias na educação e da introdução de cursos de formação de professores na modalidade à distância (na verdade, cursos semipresenciais). Outras temáticas extremamente valorizadas no período dizem respeito a questões relativas a inclusão e educação infantil. De maneira geral, podemos sintetizar que as pesquisas apresentadas no período, em sua maioria, demonstram uma preocupação com a adequação do currículo de formação dos professores às novas políticas nacionais de educação.

Importa destacar que a predominância desses objetos de estudo pode ser tanto decorrência da temática específica de cada edição do ENDIPE, como da proximidade temporal com acontecimentos relevantes, a exemplo da divulgação das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação ou do fato de estar-se completando uma década da LDB (Lei 9394/96).

Quanto aos cursos que mais apresentam artigos nessas edições do evento, temos: Biologia, Educação Física, Matemática e Ensino de Ciências. Destacam-se, também, estudos que tratam de vários cursos de licenciatura ao mesmo tempo, sem privilegiar nenhuma área do conhecimento. Um dos tópicos que se sobressaem nos estudos específicos das licenciaturas é a respeito da realização de estágios curriculares nos cursos de graduação.

Do ano de 2008, foram analisados 892 artigos, entre aqueles na modalidade pôster ou painel, tendo sido encontrados 17 que correspondiam mais precisamente ao tema de nossa pesquisa.

Novamente, temáticas como formação continuada, (novas) tecnologias e políticas públicas de formação foram bastante recorrentes. Destacam-se, também, em 2008, estudos sobre a violência na escola e educação infantil.

Buscando focar apenas nos trabalhos relativos à formação de professores para a docência das disciplinas específicas da educação básica, observamos que as temáticas predominantes no conjunto das edições do ENDIPE analisadas diziam respeito a: realização de estágio e relação teoria-prática nos cursos de graduação; currículo dos cursos de formação de professores; uso de tecnologias da comunicação; políticas educacionais voltadas à formação de licenciados; práticas interdisciplinares; inclusão; ética; preconceito; didática e formação pedagógica; elaboração escrita dos licenciandos; memória e escrita de memoriais; processos de avaliação; educação no campo e psicologia da educação na formação de licenciados.

Em relação aos cursos que mais frequentemente são objeto de análise nos trabalhos, observamos predominância de estudos relativos a Biologia, Matemática e Educação Física. Química, Física e Ciências têm um número relevante de textos, porém chama-nos a atenção o fato de terem sido encontrados tão poucos estudos sobre História e Geografia, além de Letras, tanto na modalidade língua portuguesa quanto língua estrangeira.

Foram encontrados trabalhos relativos ao ensino de dança, educação musical, filosofia e arte-educação, porém, com apenas um ou dois artigos cada um, ao longo de todas as edições do ENDIPE que foram objeto de análise.

Observa-se, também, um conjunto amplo de estudos que tratam das licenciaturas de maneira geral, englobando mais de 4 cursos ao mesmo tempo, sem privilegiar nenhuma área do conhecimento. A título de exemplo, basta-nos mencionar que obtivemos 19 artigos de Biologia, 16 de Matemática e 13 de Educação Física, ao passo que 34 tratavam de licenciaturas de maneira geral. Esses textos dedicavam-se à análise de questões genéricas relativas à formação do licenciado, como à percepção dos alunos sobre a disciplina didática, análise da produção escrita de licenciandos de determinada universidade, representações acerca do trabalho e da formação docente, etc.

A fim de complementar nosso estudo, foi feita uma consulta ao banco de teses da CAPES (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>).

A busca por dissertações e teses no portal foi feita por meio do uso de palavras-chave. Essa estratégia oferece um risco, pois dependemos de como o autor fez a classificação para podermos encontrar um trabalho. Por essa razão, o estudo fica um pouco prejudicado, pois, por um lado, podemos deixar de computar trabalhos que efetivamente nos interessariam e, por outro, podemos computar dados referentes a trabalhos que apenas tiveram estudantes de licenciaturas como sujeitos, mas que em nada dizem respeito à formação de professores. Por essa razão, resolvemos incluir também uma busca com o termo *formação de professores* a fim de complementar o registro.

Se, num primeiro momento, trabalhamos com as palavras-chave que nos ajudam na seleção do material, é necessária a leitura dos resumos de cada um dos textos a fim de confirmarmos sua inserção ou não em nossa amostragem (por exemplo, no caso de tratar-se de estudo sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que não faz parte do escopo de nossa análise no momento).

Devido à quantidade de material existente, não nos foi possível realizar essa análise detalhada até o presente momento. No entanto um olhar ainda superficial sobre esse material nos mostrou a predominância de teses voltadas à formação de professores de Matemática (1/3 do material analisado), Educação Física (pouco mais de 10%), seguidos por Biologia, Química e Física (ou ensino de ciências). Uma vez mais, foram poucos os trabalhos relativos

a licenciaturas em Geografia, História e Letras.

Quanto às temáticas desses estudos, destacam-se as que dizem respeito à importância da prática no processo de formação de professores e as que enfocam experiências na disciplina estágio supervisionado nas diferentes licenciaturas, aproximando-se dos resultados encontrados nos outros momentos da análise, em especial do ENDIPE.

Algo em torno de 15% das teses e dissertações tratavam de estudos sobre as licenciaturas de maneira geral, sem especificar um curso. Nesses casos, era analisada, por exemplo, a política interna para as licenciaturas de determinada instituição ou algumas experiências com as disciplinas *didática*, *metodologia do ensino* ou *psicologia educacional* para as licenciaturas de determinada universidade.

Em termos quantitativos, na consulta à base de dados da CAPES, pudemos observar que entre 1997 e 2008, houve expressivo aumento na produção de trabalhos de pós-graduação relacionados à área da *educação*, passando de 980, em 1997, para 5098, em 2008 (ampliação de mais de cinco vezes). No caso de trabalhos sobre *formação de professores*, o aumento também foi expressivo, passando de 225 para 1637 no mesmo período (crescimento de aproximadamente sete vezes). Por fim, no caso de teses com palavra-chave *licenciatura*, o aumento foi de 23 para 254, ou seja, mais de dez vezes o número inicial.

Tal conclusão nos faz questionar, então, por que razão o número de textos sobre licenciaturas nos periódicos, e

mesmo no GT 8 – Formação de Professores da Anped, é ainda tão pequeno, se o número de teses sobre essa temática parece ter crescido exponencialmente no mesmo período. Onde estariam sendo produzidos esses trabalhos? Em programas da área de educação ou em suas áreas específicas? Onde estariam sendo divulgados? Estariam sendo classificados por seus autores de modo diferente do que nós classificamos? E, mais importante ainda, de que maneira a área de educação vem se relacionando com as áreas básicas no sentido de discutir a formação de seus professores?

Antes de finalizar nossa análise dos trabalhos encontrados no portal da CAPES, gostaríamos de apresentar um trecho do trabalho coordenado por Iria Brzezinski (2004) com a colaboração de Elsa Garrido, intitulado *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. As autoras demonstram que, de um total de 165 teses e dissertações sobre formação inicial de professores defendidas no período, 17 tratam de licenciaturas em geral, 13 de Educação Física, 13 de Matemática, nove de Letras, seis de Física, seis de Ciência e quatro de Artes. As demais licenciaturas (biologia, filosofia, geografia, história, psicologia e química) contam com menos de três trabalhos cada, num total de 63 trabalhos sobre formação inicial/licenciaturas. Segundo as autoras:

A subcategoria Licenciatura foi estudada em 80 (49,5%) do total dos trabalhos da categoria Formação Inicial. Essa subcategoria apresentou configuração plural, uma vez que as produções sobre a licenciatura têm como

foco de estudo as especificidades de ensino das disciplinas pertencentes ao currículo da escola básica: Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Português, Inglês, Matemática, Psicologia e Química. Ocorreu também um número significativo de pesquisas que discutiram propostas alternativas de formação. Entre os 17 trabalhos que focalizaram esta questão destacam-se estudos sobre o papel central das atividades de Estágio Supervisionado e da Metodologia de Ensino na formação docente. Neste grupo de estudos sobre propostas alternativas de formação também foram relatadas experiências que tiveram como ideário a formação do professor reflexivo, em que os licenciandos aprendem a pesquisar a prática pedagógica e a cultura escolar, além de desenvolver projetos de intervenção que lhes permitem refletir sobre sua atuação no local de trabalho. (BRZEZINSKI, 2004, p. 31).

São dados que, de nosso ponto de vista, corroboram os caminhos da análise por nós realizada que, embora ainda inconclusa, demonstra a predominância de estudos sobre experiências de estágio supervisionado e de disciplinas como didática, metodologia do ensino, a predominância de estudos sobre licenciaturas em geral, bem como de matemática e educação física. De diferencial, encontramos a existência de mais estudos em letras e menos em ciências biológicas no material analisado por Brzezinski (2004), bem como a ênfase na temática do professor reflexivo que, em nosso caso, já se encontra mais restrita.

Considerações finais

Ao longo da análise, pudemos constatar que a produção acerca da formação nos cursos de Licenciatura vem sendo desenvolvida em programas de pós-graduação de todo o país, sendo bastante restrita nos demais fóruns analisados, sejam da área educacional ou da área específica a que cada licenciatura está vinculada, com exceção de um evento específico, o ENDIPE.

Nos periódicos disponíveis na base de dados dos SciELO, mesmo na área de educação, são poucos os trabalhos que se dedicam a analisar a formação de professores para a docência das disciplinas específicas da educação básica. O mesmo acontece nas Reuniões Anuais da ANPED, que contam com um Grupo de Trabalho (GT) específico sobre formação de professores.

Quanto às áreas de formação básica que mais realizam estudos sobre a formação de seus professores, destacam-se a matemática (que conta hoje com amplo desenvolvimento da área específica de educação matemática), a educação física e as ciências biológicas. Vêm se avolumando, também, estudos na área de “ensino de ciências”, que, de maneira geral, englobam física, química e biologia e, muitas vezes, a própria matemática. Já no caso de Letras, há poucos estudos apresentados em espaços específicos da educação, o que pode ocorrer pelo fato de a área de linguística aplicada possuir fóruns próprios voltados à formação docente em língua materna ou estrangeira. Os demais cursos, em especial das áreas de humanidades, como história,

geografia, ciências sociais e filosofia, são os que contam com o número menos expressivo de trabalhos ao longo de todo o material analisado.

Estudos sobre “licenciaturas” de maneira geral, sem privilegiar determinada área de estudos, ainda é predominante em relação ao estudo de qualquer licenciatura isoladamente (podendo ser aí incluído até o caso de pedagogia).

Não nos foi possível averiguar com precisão quais são as abordagens metodológicas mais utilizadas no período estudado. Nesse ponto, compartilhamos com André (2010, p. 281-283) e Brzezinski (2006, p. 46) a dificuldade ao tentar delimitar a metodologia adotada nos trabalhos analisados, uma vez que muitas não estão especificadas ou estão confusas, apresentando inconsistências em sua definição e/ou demonstração ao misturar tipos de pesquisa ou fundamentações teórico-metodológicas que, a princípio, seriam incompatíveis, até mesmo antagônicas.

Uma observação que é possível fazer nesse sentido, no entanto, é a grande ênfase em *estudos de caso*, com a concentração de análises em uma instituição, uma disciplina, um curso de determinada universidade etc.

No que diz respeito aos temas mais recorrentes, de modo geral, há muitos estudos relativos a políticas educacionais e a temáticas de repercussão no momento (como inclusão, multiculturalismo ou EaD), havendo, ainda, poucos estudos com foco em práticas cotidianas. No caso dos trabalhos especificamente objeto de análise deste estudo, destacam-se as análises de

práticas de estágios em diferentes cursos de graduação e da implementação de propostas curriculares ou de EaD.

Muito do fato de tais temáticas se sobressaírem pode estar relacionado ao fato de a maior parte dos trabalhos ser apresentada no ENDIPE, no entanto a análise das teses e dissertações, embora ainda inconclusa, aponta a mesma tendência. Porém não discordamos das observações propostas por André (2010, p. 281): segue-se a um modismo, a temas que em determinado momento direcionam a atenção do público acadêmico ou as agências de financiamento, a exemplo do caso de uso das tecnologias de comunicação na educação, inclusão, multiculturalismo etc. Temas que estão na “ordem do dia” dos debates, mas que nem sempre atendem a dimensões efetivas que auxiliam na promoção de uma educação de melhor qualidade.

Nesse sentido, torna-se preocupante a escassez de trabalhos voltados à análise da relação teoria-prática nos cursos de formação de professores (apenas dois), embora haja muitos estudos de caso a respeito de experiências de “estágios

curriculares”. Em nosso ponto de vista, fica explícita a diferença de *status* entre as temáticas relativas ao fazer docente cotidiano (PACHANE, 2007, 2010b e 2010c) e aquelas mais afeitas aos assuntos “da moda” ou destinadas ao olhar para as circunstâncias macropolíticas da educação brasileira.

A pouca expressividade (em termos quantitativos) dos trabalhos sobre licenciatura, bem como essa escassez de trabalhos voltados à relação teoria-prática, em especial nos fóruns mais fortalecidos academicamente, como os periódicos elencados no SciELO, pode ser sintomática de como a própria área da Educação tem concebido a formação dos professores das disciplinas específicas da educação básica, demonstrando o longo caminho ainda a ser percorrido para que se torne objeto legítimo de pesquisas educacionais, e, mais difícil ainda, nas áreas de seus conteúdos específicos. Demonstra, também, a necessidade de firmarem-se intercâmbios entre as áreas das especificidades e pedagógicas, no intuito de ampliar as discussões sobre como se dá a formação de formadores no país.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação de um campo. In: DALBEN, Angela. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.) *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30>>. Acesso em: 28 maio 2011.

FERREIRA, N. S. A. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. *Educação & Sociedade*, 79 (1), p. 257-274, 2002.

_____. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. 1999. 312p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

HADDAD, S. *et al.* *O estado da arte das pesquisas em Educação de jovens e adultos no Brasil. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo, 2000, 123p. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/ejaea>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. Pesquisa sobre a prática docente: objeto legítimo do fazer universitário? In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. v. 3, p. 141-152.

_____. Formação de professores das disciplinas específicas da educação básica: estado-da-arte e evolução das licenciaturas no Brasil pós-LDB In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 10. *Anais...* Uberlândia: UFU-FACED, 2010a. v. 1, p. 1-10.

_____. Pesquisas sobre licenciaturas e prática docente na educação básica: objetos legítimos do fazer universitário? In: ENDIPE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010b. v. 1, p. 1-15.

_____. Prática docente: objeto legítimo da pesquisa acadêmica? *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 10, p. 90-94, 2010c.

PUENTES, R. V. *et al.* Estado del Arte sobre formación de profesores en América Latina: significado, orígenes y consideraciones teórico-metodológicas. *Revista Digital Umbral 2000*, Chile, 2005. Disponível em: <www.reduc.cl>. Acesso em: 10 jun. 2006.

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado para publicação em março de 2012

Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade

A critical view on school administration

Waldemar Marques

Doutor em Educação (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISO.
E-mail: Waldemar.marques@prof.uniso.br

Resumo

Este artigo tem como foco a administração educacional vista através de um olhar crítico. Apresenta e discute diferentes abordagens teóricas destacando suas implicações para a prática da administração educacional. Apresenta as abordagens derivadas das ciências sociais e da teoria geral da administração, destacando suas limitações enquanto abordagens elaboradas de fora da área da educação e da realidade escolar. Neste artigo questionados resultados práticos dessas abordagens. Em contraposição, busca-se apresentar e discutir uma abordagem de base fenomenológica, que parte das experiências vividas dos atores da vida escolar; a escola é ponto de partida. Essa abordagem é apresentada como possível de resultados inovadores para a administração escolar pelo fato de partir do conhecimento detalhado da escola e seus componentes fundamentais.

Palavras-chave

Administração escolar. Abordagens. Visão crítica.

Abstract

This article focuses on educational administration viewed through a critical view. It presents and discusses different theoretical approaches, highlighting their implications for the practice of educational administration. It presents the approaches derived from social science and the general theory of administration, emphasizing their limitations as approaches drawn from outside the area of education and school reality. This article questioned the practical results of such approaches. In contrast, it seeks to present and discuss a phenomenological approach, which involves actors' experiences of school life, as a starting point. This approach is presented as a possibility for breakthrough results for school administration since it brings knowledge of the school life as its key component.

Key words

School administration. Approaches. Critical view.

Este artigo reflete a trajetória de vida acadêmica do autor, como professor por muitos anos da disciplina Administração Escolar no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos e como coordenador acadêmico desta mesma Universidade no Campus de Sorocaba. Não é um acerto de contas com o passado; apenas um esforço de sistematização de ideias que possam servir à reflexão crítica sobre os rumos dessa área de conhecimento, de pesquisa e, sobretudo, de prática de inegável importância para a formação do educador. Assim, este artigo visa apresentar e discutir diferentes olhares sobre a administração escolar firmando um posicionamento que se pretende crítico a esse respeito, potencializador de práticas inovadoras em direção a uma escola de qualidade.

O termo “crítico” aparece recorrentemente na linguagem pedagógica muitas vezes sem apresentar um significado claro. É um termo que empresta prestígio a quem o emprega, que passa a ser visto como alguém identificado com posições inovadoras. Seu uso, contudo, está envolto numa bruma de indefinições que mais suscitam dúvidas do que contribuições efetivas para tornar precisa a linguagem pedagógica e iluminar práticas consistentes. Daí o risco de se tornar moda, não mais que isto. Daí também a intenção deste artigo em buscar seu significado.

O posicionamento crítico é comumente associado à ideia de controvérsia, discordância, não aceitação de posições firmadas. Traz, assim, uma conotação de negação. Mas pode e mesmo deve ser

visto através de outro ponto de vista, no caso, afirmativo. Neste sentido, ser crítico está associado à habilidade para perceber e colocar problemas, dúvidas pertinentes. Caracteriza-se pela capacidade em fazer indagações relevantes, fundamentais que põem em questão fatos e percepções tidas como já assentadas, definitivas, corretas, fora de qualquer suspeita. Nessa perspectiva, ser crítico é penetrar no âmago dos fatos, é ir fundo nas questões. Daí decorre que ser crítico, exercer a crítica exige competência e conhecimento de causa. Portanto, mais forte do que a ideia de controvérsia, de discordância frente a posições alheias, a ideia de crítica está associada a questionamento, problematização, de dúvida permanente, construção de argumentação consistente, motor da ciência, do conhecimento que se renova. É sob esse ponto de vista que o presente artigo é apresentado.

Neste artigo, são colocadas em dúvida perspectivas de administração escolar vigentes abrindo hipóteses de alternativas outras que se acredita mais condizentes com a especificidade da educação escolar; alternativas que apontem para uma prática de administração mais eficiente e mais eficaz, considerando-se os meios e os fins da educação.

A administração escolar no Brasil pode ser vista e é efetivamente vista através de diferentes olhares. É suficientemente sabido que o modo como olhamos e como percebemos os fatos e acontecimentos afeta o modo como lidamos com eles. Daí a pertinência da questão proposta neste artigo; ou seja, trazer para análise olhares

que, por assim dizer, partem de fora da educação para dentro dela; partem de fora da escola para nela adentrar depois.

Dentre esses diferentes olhares daremos destaque aos seguintes: o olhar da sociologia, o da política e o da teoria da administração. São olhares que partem de fora da educação e da escola, e vão constituir discursos para sua compreensão. Em seguida, apresentaremos outro olhar alternativo, que seria o olhar do educador; um olhar que surge do interior da escola, de quem está imerso nas questões do cotidiano escolar.

Do ponto de vista sociológico, a escola pode ser analisada a partir de duas vertentes antagônicas: a abordagem funcionalista e a abordagem dialética. No primeiro caso, a escola é encarada como um sistema que requer para seu bom funcionamento a manutenção de um equilíbrio, sustentado no consenso do pensar e agir dos seus atores. Nessa perspectiva, o conflito, embora aceito por vezes como inevitável, deve ser sanado, pois, no limite, leva à desorganização, ao caos, comprometendo o funcionamento da escola. A educação, por meio da escola, desempenha um papel integrativo na sociedade, atuando como fator de coesão social. Na visão de Sander (1984, p. 67),

A administração da educação fixa e regula os parâmetros de operação do sistema educacional, visando a integrar os seus elementos individuais, grupais e institucionais em interação, e a dimensionar o processo de transformação das entradas em saídas em função dos objetivos educacionais

da sociedade. Os parâmetros de operação estabelecidos pela administração da educação tem sua origem e legitimação nas instituições econômicas, políticas e culturais da sociedade. A administração da educação desempenha, dessa forma, um papel de integração interna entre os elementos componentes do sistema e uma função de mediação externa visando à consecução dos objetivos educacionais da sociedade.

Do lado oposto à abordagem funcionalista, a abordagem dialética enxerga na escola o movimento dos contrastes, a persistência dos conflitos, sendo ela própria espelho da sociedade maior assentada sobre contradições, a maior delas a de classes sociais. Nessa perspectiva, o conflito atua como elemento criador, impulsionador de mudanças, de inovação. Nesse caso, o papel da educação é o de impulsionador do movimento que busca a superação das contradições sociais, mediante uma formação e ação críticas em direção a uma nova ordem. Numa avaliação contundente, Sander (1984, p. 79) conclui que

À semelhança da experiência européia, a pedagogia do conflito exposta no Novo Mundo se concentra na crítica à teoria educacional das sociedades capitalistas, sem, no entanto, apresentar uma alternativa consolidada para orientar a teoria e a prática educacional.

Outra abordagem da escola, a política apresenta afinidades com a abordagem dialética. A questão do poder e a disputa pelo seu controle é o seu foco.

Essa perspectiva adquire projeção no Brasil no movimento de democratização e superação do autoritarismo militar. A ideia de participação passa a ter uma significação muito forte; participação enquanto representação efetiva dos diferentes segmentos que compõem a “comunidade escolar” nos órgãos colegiados da escola; participação que significa compartilhar as decisões que afetam os rumos da escola. Por conta disto, o processo de escolha do dirigente escolar é um dos aspectos mais sensíveis neste processo de democratização do poder no interior da escola. Na eleição dos diretores foram depositadas muitas esperanças no esforço de superação do clientelismo, do patrimonialismo e do exercício do poder de forma centralizada e discricionária no interior da escola. Segundo Mendonça (s/d), a

[...] eleição de diretores... é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido, durante seguidos anos, a principal bandeira de luta a favor da gestão democrática no ensino público.

Contudo, assinala Mendonça (s/d), vários estudos realizados apontaram “o excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelísticas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito” como fatores que contribuíram para arrefecer as esperanças de melhoria da escola que embalam essa ideia.

Os colegiados foram, também, outra esperança de democratização da administração escolar. Mesmo aqui, os colegiados são constituídos muitas vezes de forma cartorial, e seu funcionamento tem indicado a prevalência dos professores sobre os demais representantes da comunidade escolar.

Como as demais abordagens apresentadas, também nesse caso o ponto de partida é exterior à escola: concepções de democracia, de formas de organização e exercício de poder, uma vez levadas para a escola teriam o condão de transformá-la, abrindo-lhe um caminho inovador. A esse respeito, as constatações de Mendonça parecem não alimentar muitas esperanças. Diz ele:

Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligado à participação, foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre os membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre os segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo e dos alunos de suas classes... (MENDONÇA, s/d).

Enfim, a teoria sugere um caminho, mas a prática nutrida pela tradição da sociedade brasileira recria a teoria a seu modo; ou mesmo, nega-a sem muito

alarde, até aceitando-a aparentemente, só aparentemente.

Outro olhar sobre a administração escolar, que também se origina fora da escola, refere-se à abordagem da administração em geral. Aqui a escola é vista como uma organização que, como qualquer outra organização, precisa ser administrada. A orquestra é uma metáfora do que é uma organização, de como ela funciona, ou deve funcionar, incluindo aí a escola. O gerente, o administrador é o maestro, o regente. Conforme afirma Maximiano (1990, p. 60),

o gerente como maestro é capaz de fazer um conjunto de pessoas produzir um resultado coletivo, utilizando instrumentos que ele, maestro, conhece e saber operar, mas não tão bem quanto qualquer um dos operadores. A competência técnica do maestro está em dirigir a orquestra, não em extrair música dos instrumentos, o que é especialidade dos seus dirigidos.

A definição dos objetivos organizacionais, a definição dos papéis e responsabilidades, o plano de trabalho, acompanhamento e controle do seu desenvolvimento são elementos cruciais na administração. O projeto da organização é a estrela guia do seu operar, que corporifica a racionalidade administrativa. Operar racionalmente, de modo planejado assegura a eficiência e a eficácia da organização. Também aqui o lapso entre a intenção e o gesto se faz presente. A exigência das autoridades educacionais de que a escola tenha seu projeto pedagógico desemboca, na maioria das vezes, na feitura de um

documento esvaziado do seu significado, porque elaborado em resposta a pressões externas; não é um documento síntese do movimento e do horizonte de ação da escola. Assim, não parece seguro concluir que todo o esforço de racionalização consubstanciado no projeto pedagógico tenha apresentado resultados observáveis para a melhoria de escola e das práticas administrativas no seu interior.

Contudo não se podem negar as contribuições que as áreas de conhecimento e as abordagens aqui apontadas e brevemente discutidas trazem para a educação e para a administração escolar. Seria uma estupidez negar a enorme contribuição das ciências sociais nesse campo. O que está posto em questão é que o ponto de partida e o foco estão equivocados nesse processo. Não se parte do “objeto” em si: educação, escola. É importante destacar aqui que educação e escola possuem campo próprio, identidade epistêmica. O agir nesse campo pressupõe antes conhecê-lo em profundidade; identificar seus componentes específicos e suas características de forma precisa. É, talvez possamos dizer, “dever de ofício” do educador, como de qualquer outro profissional: o domínio de sua área de conhecimento e das ferramentas de atuação. Há 30 anos, Vanderberg (1982, p. 24) chamava a atenção dos estudiosos e praticantes da administração educacional para o fato de que é

[...] um erro de categoria considerar o estudo da administração educacional como um membro da família do estudo da administração. Administração educacional não é similar a outros

tipos de administração devido à especificidade da instituição escolar. O estudo da administração educacional não é um domínio da teoria da administração ou sociologia aplicada. É um membro da família do estudo da educação.

Reafirma o autor que é “um erro de categoria” porque “toma uma teoria destinada a explicar um conjunto de fenômenos fora do seu contexto e impô-la a outro conjunto de fenômenos”.

No que se refere à abordagem organizacional – afirmação extensiva às demais abordagens aqui mencionadas –, a teoria que as sustenta “desenvolveu-se em outra cultura e foi formulada para servir ao estudo e gerenciamento de corporações abrangendo trabalhadores de linha de montagem, chefes de seção, executivos juniores e seniores que coletivamente fabricam algum tipo de produto ou produtos”. Ao contrário, as escolas não têm chefes ou operários e nada fabricam.

Assim sendo, o estudo da administração educacional e a teoria dele derivada deverão partir de bases empíricas referidas aos conhecimentos e experiências do “experimentado praticante”; deverão partir da compreensão dos fenômenos que envolvem a vida escolar e o modo como o profissional experiente, profundo conhecedor da escola e suas especificidades, lida com os fatos e as situações da vida escolar. Trata-se, pois da abordagem fenomenológica. Tal abordagem,

[...] é basicamente um método para descrever os fenômenos como eles aparecem à consciência, atribuindo

especial atenção às suas características essenciais.

O ponto é fazer uma pura descrição de um fenômeno particular, descrição que não explica o fenômeno, não especula sobre ele. (VANDERBERG, 1982, p. 27-28).

A partir desse ponto e considerando essa abordagem, duas perguntas seminais se colocam para a administração escolar: a) quais são os fatos fundamentais constitutivos da escola e suas implicações para a administração escolar? Como lidar com eles, do ponto de vista da prática administrativa escolar? A escola, conforme afirma Vanderberg (1982, p. 25), é primariamente “uma coletividade educativa” formada por “um conjunto de pessoas especificamente agrupadas para a promoção e maximização da aprendizagem”. Daí resulta a necessidade de utilizar a “linguagem e os conceitos associados à instituição” escolar, tais como: classe, professor, aluno, aula, livro, aprendizagem, programa, matérias, sala de aula, saberes escolares e outros. São conceitos-chave que captam o que é específico e essencial da escola. Tais conceitos precisam ser estudados, compreendidos e suas “características essenciais” evidenciadas de modo a alimentar uma prática administrativa que promova a aprendizagem de qualidade. É preciso assegurar que cada “fenômeno particular” seja “particularmente compreendido”. Em suma, conclui Vandenberg (1982, p. 31), o “mais importante para” a “administração educacional é uma teoria da essência da educação escolar”.

Assim, a definição das características essenciais dos fatos escolares deverá

fornecer os parâmetros de referência para estabelecer os fins e os meios da administração escolar. Por exemplo, considerando que uma classe de aula se define e se caracteriza pelo esforço dos seus integrantes em maximizar a aprendizagem, a administração escolar deverá estar atenta ao que prejudica essa aprendizagem, ou ao que está faltando para que esta ocorra, e prover as condições necessárias para que ela se dê dentro do desejado e esperado. No esforço de maximizar a aprendizagem, enquanto característica essencial definidora de uma classe escolar, o conhecimento fornecido pela psicologia e pela sociologia a respeito de como as pessoas aprendem é uma ferramenta indispensável; com a fundamental diferença de que, neste caso, o ponto de partida não é a sociologia ou a psicologia, mas a educação escolar. Isso posto, é possível então pensar em inverter o processo pelo qual se ensina e se aprende a arte da administração escolar; ou seja, partindo do seu objeto próprio, a instituição escolar e seus componentes fundamentais.

A segunda questão: que caminhos percorrer? É preciso estar consciente de que a construção de uma teoria e prática administrativa escolar não vem de fora; é uma construção que nasce e floresce no interior da própria escola. Nasce da iniciativa de criar, no âmbito da escola, espaços e tempos sistemática e rigorosamente definidos de estudo e reflexão dos fenômenos identificados como constitutivos da escola; estudo que deve trazer para conhecimento e discussão experiências de êxito, experiências que constituam fontes de dados que permitam compor progres-

sivamente um quadro consistente dos fatos escolares; consistente porque pode levar a resultados práticos na direção da maximização de aprendizagens significativas. Contudo este é um caminho difícil de percorrer. A história, a tradição e a cultura escolar, segundo afirma Hutmacher (1995, p. 70 e 74), demonstram que as escolas “possuem poucas estruturas de trabalho” “sobre o trabalho que realizam”.

Devido à ausência de uma verdadeira cultura de concertação e de cooperação (auto) organizada os estabelecimentos de ensino não reúnem, à partida, as melhores condições para a criatividade coletiva, para a difusão e o debate sereno de idéias pedagógicas.

Em nosso país, Florestan Fernandes (1960, p. 192-198) afirmava, há mais de meio século, que as escolas criadas pelo Estado a partir de modelo rígido encontravam-se desvinculadas do meio social onde estavam, e que tal modelo não apresentava possibilidades de inovação dada a inexistência de pressão ou controle social pelos seus resultados; quadro que não parece ter mudado em sua essência. Ainda assim, deve-se estar atento à armadilha das visões amplas superestruturais, como determinantes exclusivos das possibilidades de mudança e que se arvoram muitas vezes como as únicas verdadeiramente críticas, visão que não é de Florestan Fernandes. De qualquer forma, é uma armadilha porque pode levar ao imobilismo da ação. A perspectiva aqui apresentada como balizadora da administração educacional propõe outro caminho, o qual valoriza as iniciativas partidas das unidades escolares.

Referências

- FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- HUTMACHER, Wallo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares e análise*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- MAXIMIANO, Antônio Cesar. *Introdução à administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MENDONÇA, Erasto. *A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto*. [s.d.]. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/edubrasileira.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- VANDENBERG, Donald. Hermeneutical phenomenology in the study of educational administration. *The Journal of Education Administration*, v. XX, n. 1, winter 1982.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2012

Currículos da formação docente e práticas de subjetivação

Teacher's education curricula and subjectifying practices

Maria Isabel Edelweiss Bujes

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEdu/ULBRA). E-mail: mibujes@terra.com.br

Resumo

A articulação entre os discursos da formação docente e as práticas pedagógicas da Educação Infantil constituem o fulcro deste artigo. Situando a educação das crianças como um alvo biopolítico, segundo a perspectiva foucaultiana, examina-se como o movimento pela curricularização da educação da infância e da formação de professoras vem se associando a uma crescente preocupação com os processos de produção das subjetividades docentes e infantis. Problematicando as propostas para a educação da infância de três especialistas europeus e de uma brasileira, discute-se o caráter técnico do Currículo, para identificá-lo como lugar de circulação de discursos que lutam para impor seus significados, forjar identidades e posicionar os sujeitos ao descrever suas expectativas em relações a eles.

Palavras-chave

Formação docente. Educação infantil. Práticas de subjetivação.

Abstract

The articulation between teacher's education discourses and pedagogical practices associated to early childhood education constitute the focus of this paper. Situating children's education as a biopolitical target, considering a foucauldian perspective, I examine how the curricularization of children's and teacher's education are being associated to a deepening worry with the production of teachers and children subjectivities. Problematicating two proposals of childhood education, one associated do a Brazilian context and another to an European one, I discuss the curriculum technical character, identified as an environment to discourses circulation where they fight to impose their meanings, constitute identities and position subjects while they describe their expectations related to them.

Key words

Teacher's education. Early childhood education. Subjectifying practices.

[...] da criança nada se pode dizer. A criança não se pode antecipar, nem se projetar, nem se idealizar, nem se determinar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada. É um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério. (LAR-ROSA, 2002, p. 116)

A modo de apresentação

Nas investigações que tenho empreendido acerca dos processos educativos institucionalizados que se ocupam das crianças pequenas e da formação de professoras para a etapa da Educação Infantil, de um modo especial, tenho buscado compreender como se articulam os discursos da formação docente com aqueles que tratam da ação pedagógica voltada para as crianças. Com esse propósito em mente, o alvo de tais pesquisas¹ têm sido os currículos, as propostas curriculares, ou as diretrizes/referenciais que orientam a elaboração de tais documentos.

¹ As pesquisas a que aludo acima, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Campus Canoas), são as seguintes: De que infância nos falamos e o que queremos os currículos de formação de professoras para a Educação Infantil? (2002-2004), *Infância e discursos: uma análise pós-estruturalista de "manuais", projetos e propostas de formação docente* (2005-2007), *Novos dispositivos e novas ênfases no governo da infância* (2007). Além destas, talvez fosse interessante citar a pesquisa realizada sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, cujo relatório está publicado no livro: *Infância e maquinarias*, editado pela DP&A em 2002.

Em grande parte, a expansão das iniciativas de institucionalização das crianças (menores de 7 anos) se fez como um movimento de ampliação da própria escolarização em massa que se deu nos países do hemisfério norte, a partir das últimas décadas do século XIX. No Brasil, tal expansão é tributária dos processos de urbanização e industrialização do país característicos da segunda metade do séc. XX e pode ser compreendida, à imagem do que ocorreu nas regiões setentrionais, como a ampliação do controle político sobre setores da população, mantidos até aí à sua margem. É a população que está em jogo quando se explica a necessidade de educação institucionalizada, voltada para as crianças, a partir de fenômenos como a urbanização, o trabalho feminino ou as novas configurações familiares. A Educação Infantil se justifica, pois, porque ela se insere num espectro mais amplo: naquele que se ocupa com a vida das populações. Ela constitui-se como alvo de biopoderes que se exercem através de mecanismos regulamentadores da população:

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro velhice; regras de higiene que garantem a longevidade [...]; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças, a escolaridade etc. (FOUCAULT, 1999, p. 300).

A Educação Infantil pode ser situada, portanto, no interior da tecnologia de poder que Foucault denominou *biopolítica*. Crianças

e adultos são seus alvos – tanto os processos para garantir cuidados e educação a contingentes massivos de crianças, quanto para permitir o trabalho de suas mães, sua disponibilidade para ocupar-se de tarefas que excedem o cuidado com o lar e a prole, para exemplificar toscamente – são cruciais para garantir o controle de populações que vivem no espaço da cidade. É sobre a vida das crianças presente e futura que tais mecanismos regulamentadores entretecem sua teia. É em relação a um fenômeno coletivo – a educação da criança pequena – como um fenômeno a ser normatizado, que a Educação Infantil e suas propostas curriculares são organizadas (BUJES, 2002).

Pois bem, pesquisar os currículos ou as iniciativas tendentes a colocá-los ao alcance de propósitos reguladores se dá a partir de um ângulo particular de interesse desta pesquisadora: o de examinar como o movimento pela curricularização da educação da infância e da formação de professoras para essa etapa vem se articulando a uma crescente preocupação com os processos de produção das subjetividades docentes e infantis.

Porém talvez devêssemos nos perguntar, preliminarmente: como as crianças passaram crescentemente a serem consideradas como uma responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado? Creio que as presumíveis pistas que possamos trilhar para buscar respostas para essa questão nos permitam, quiçá, ensaiar hipóteses para compreender o relevo que ganha nos processos curriculares isso que tem sido entendido como “governar a relação do ser consigo”.

Interrogar as propostas

Para colocar em perspectiva esta análise que se ocupará em discutir algumas ênfases dos currículos da formação docente – aquela direcionada especificamente aos programas que envolvem a infância (as crianças na faixa da Educação Infantil) –, sugiro que se volte a atenção, preliminarmente, para interrogar como são significadas, por especialistas da área educativa, as finalidades institucionais e as propostas curriculares para a infância menor. Lanço mão aqui, como representativos de posições largamente assumidas no campo das propostas educativas para a infância, dois fragmentos de obras bastante conhecidas, amplamente citadas e utilizadas nas discussões que pretendem indicar possíveis caminhos para a formalização das experiências de educação infantil. Utilizo-as na forma de detonadores para encaminhar a análise que segue e que focalizará, de forma mais direta, discursos que orientam as propostas curriculares para a formação docente. Trata-se de excertos dos livros: *Educação Infantil: fundamentos e métodos* de Zilma Ramos de Oliveira e *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* de Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence², escolhidos propositalmente

² Esta obra está traduzida para o português sob o título *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. No entanto, faço a opção por utilizar o original em inglês (com tradução dos excertos feita por mim) em razão das notórias deficiências do texto traduzido, a começar pela equivocada redação dada já ao título da obra.

porque representam posições bastante atuais e respeitadas, em nível nacional e internacional.

Em ambas as obras, destaca-se o caráter social e histórico das instituições e de suas propostas. Nos dois textos, são feitas ressalvas para garantir que não se pense que estiveram sempre aí, mas que são fruto de disputas, de polêmicas que podem mostrar porque se organizam de tal ou qual modo, com tais ou quais propósitos. Dahlberg, Moss e Pence são mais enfáticos nesta sua forma de indicar os laços inalienáveis das instituições com o poder, uma vez que as veem como produto de uma dinâmica que é fruto de interesses particularmente datados:

Instituições de educação infantil são socialmente construídas. Elas não possuem características que lhes são inerentes, nem qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que servem, a questão do seu papel ou propósito não é auto-evidente. Elas são aquilo que nós, “como uma comunidade de agentes”, fazemos delas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 62 [tradução minha]).

Já na formulação de Oliveira (2002), em que pese a acentuação no caráter histórico das instituições e nas possibilidades de que elas reflitam também modos específicos de significar suas finalidades, há que destacar que se faz tudo isso em nome do “desenvolvimento infantil”.

Delinear uma proposta pedagógica para a educação infantil significa pôr creches e pré-escolas diante de atraentes tarefas e sérios desafios. O modo como

essas instituições historicamente se organizaram reflete o posicionamento que assumiram acerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de um entendimento do seu processo de desenvolvimento, entre outros fatores. (OLIVEIRA, 2002, p. 167).

Fazer frente à necessidade de educar as crianças é tornar o campo institucional em que isto se dá aberto à ação. É organizar pontes entre o que a criança vive no seu meio e propósitos sociais mais amplos; é delinear, por meio do currículo (da proposta curricular), um roteiro de ações possíveis, assentado numa racionalidade que justifique as formas de intervenção:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. (OLIVEIRA, 2002, p. 169).

Como aprendemos com Nikolas Rose, é preciso tornar um domínio da realidade pensável para que se possa sobre ele justificar e empreender uma intervenção. Trata-se aqui de mostrar que descrever os propósitos de existência das instituições educativas voltadas para a infância não tem apenas reflexos nas ações diretamente

associadas com as crianças, mas implica a elaboração concomitante de uma série de outros discursos – acerca das atribuições da família, das responsabilidades da sociedade, das exigências da docência – entre os quais nos interessa destacar aqui, mais especialmente, discursos que tratam especificamente da formação docente.

Ao apontar o caráter discursivo das propostas curriculares voltadas para a formação docente, os estudos que tenho empreendido sustentam que é crucial mostrar como tais discursos se valem de contribuições de vários campos discursivos – que entram em sintonia, se superpõem, muitas vezes entram em choque, outras tantas, se contrapõem – fazendo funcionar certas práticas que têm sempre em seu horizonte uma preocupação com a educação das crianças e que produzem, nesse jogo, determinados modos de ser professora para esse grupo etário. O ponto comum entre os diversos estudos que tenho levado a efeito é como, no exame das produções textuais, se revela uma preocupação com “modos de ser”, secundarizando-se, nos materiais examinados, de alguma forma, a tônica no saber (Ó, 2006). Isso aponta a preocupação crescente com os processos de subjetivação o que tem, de certa forma, estado associado com algo que se expressa como “o governo da alma” (Rose, Popkewitz, Ó), ou, como disse acima, com o governo de si mesmo.

Assim, a ênfase no currículo como um campo discursivo em que se tramam as estratégias e se concebem as técnicas para conduzir as práticas educativas com as crianças e para justificar seu aprendizado

(para futura utilização) pelas professoras está associada a um caráter de regulação moral, o que pode ser depreendido por uma seleção dos “vocabulários” presentes nas propostas curriculares.

Talvez fosse prudente informar que, nos estudos empreendidos, não estive interessada em analisar currículos para a formação de professoras, identificando suas orientações ou bases teóricas, envolvendo-me com questões de cunho epistemológico – sobre o quê ou como ensinar – avaliando a adequação de tais propostas ou propondo alternativas para o seu aperfeiçoamento (entre tantas possibilidades que me abririam essas perspectivas de investigação). Não pretendi seguir tais sendas. O que neles interessaram foram os discursos circulantes – nos currículos de formação de professoras – que compõem representações sobre o que significa ser criança e como ali se concebem os fenômenos associados a esse momento da vida. Interessava-me mostrar como se organizam e se tramam certas discursividades que delineiam modos de conceber a ação pedagógica e de cuidados em relação às crianças, associados a esses modos de representá-las. Nessa mesma direção, lembro também que a formulação de tais discursos implicaria exercer regulação e controle sobre as professoras em formação, o que supõe apontar o modo pelo qual tais discursos acabariam por estar ativamente conectados com os processos de sua subjetivação.

Feita essa advertência, seria interessante lembrar que, em que pese a uma vasta ementa de temas analisados por mim

e que constituem resultados das pesquisas que tratam de currículos de Educação Infantil e de formação de professoras, sistematicamente produzidos ao longo dos últimos anos (e que relaciono abaixo)³, o destaque especial, neste trabalho, será dado ao que poderia ser chamado como “a proposição de um modelo apropriado da criança”.

O arsenal teórico-metodológico

No âmbito das investigações que aqui discuto, meu interesse tem-se voltado para compreender como uma cultura pedagógica se organiza e se afirma para indicar as competências morais, intelectuais e de outras ordens, daquele que deve ser educado, e vincular tais propósitos a determinadas iniciativas práticas. Ou, dito de um modo um pouco mais ampliado: como uma abordagem para a educação infantil propõe-se a pensar e encontrar modos de agir e de intervir sobre atitudes, disposições e comportamentos das crianças e assim se enlaça/se articula com propostas de formação docente para esse segmento populacional?

Tais questões se vinculam a um interesse em trazer para o centro da arena os modos como as crianças e jovens (e, conseqüentemente, suas futuras professoras) têm sido colocados como problemas de governo das populações. Os conceitos foucaultianos de *governamentalidade* e de

tecnologias do eu têm possibilitado a geração de uma aparelhagem conceitual que permite tornar explícitas as articulações entre uma visão micro (o indivíduo no seu próprio universo) e uma perspectiva macro (preocupação com o governo da população no seu conjunto) (Ó, 2003). Assim, são dinâmicas voltadas para a individualização e a totalização – que, agindo em conjunto, num só processo, possibilitam que se administre a vida de cada um e de todos num jogo estratégico que tem por finalidade conduzir seus modos de ser e existir no mundo.

Alguns temas são, portanto, centrais neste trabalho: o da *governamentalização da infância*, o de *tecnologias do eu* e o de *subjetivação*, aqui vistos a partir de uma inspiração foucaultiana. Adicionalmente se poderia dizer que as pesquisas que servem de ponto de apoio para este trabalho, por estarem associadas a uma vertente pós-estruturalista, utilizam-se, como referência teórica, das produções de uma série de autores identificados com essa orientação de pensamento, entre os quais destaco além de Foucault: Deleuze, Popkewitz, Rose, Varela, Veiga-Neto, Ó, entre outros.

A noção de *governo* que aqui desenvolvo está relacionada a formas de exercício do poder sobre os indivíduos. Na perspectiva em que se inscreve esta análise, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governo não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a

³ Novamente as referências foram retiradas para não permitir a identificação do autor, podendo serem acrescentadas posteriormente, se for o caso.

maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, quando falamos das ações de governar, não estamos nos referindo apenas às práticas que advêm do moderno estado de direito, mas de algo muito mais complexo, difuso e não tão facilmente identificável, pois proveniente de muitos lugares e estabelecendo curiosas alianças. Utilizamos o termo *governamento* para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis.

Ao utilizar o termo *gouvernement*, Michel Foucault toma-o em, no mínimo, duas acepções diferentes: para referir-se ao *governo*, como uma *instituição do Estado*, em seus diferentes âmbitos – o governo do município, do estado, do país – uma instância central “que toma para si a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19); e como práticas múltiplas, como *ação ou ato de governar*. Neste segundo sentido, tais ações extrapolam a instância administrativa, o âmbito de atuação dos aparelhos e dos agentes estatais. Para o filósofo francês, muitas pessoas podem governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 1993, p.280). Para ambas as acepções, vinha sendo empregada a palavra *governo*, nas traduções de suas obras para o Português. Mais recentemente, Veiga-Neto (2002) sugeriu que se utilizasse o termo *governamento* quando estivéssemos nos referindo às ações ou ato de governar, para, quem sabe, diminuir a ambiguidade e distinguir a instituição (*o governo*) das

práticas ou táticas para exercer o poder (o *governamento*)⁴.

Nas teorizações que desenvolveu sobre o poder, Foucault nos aponta que, com a passagem de uma “arte de governo” para a instituição de uma Ciência Política, no século XVIII, as ações de *governamento* se disseminam; elas tomam conta do tecido social, deixam de ser privilégio do Estado, ainda que, ao serem distribuídas por toda a sociedade e ao ocuparem-se da vida das populações, elas articulem interesses de diversas ordens que envolvem as mais variadas instâncias do corpo social, não estando centradas em apenas uma, *O Governo*, mas distribuídas “microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21), buscando atingir o máximo de resultados, com uma mínima aplicação do poder. Portanto as estratégias para governar os seres humanos, apesar de interessarem fundamentalmente ao Estado, entram em ação a partir de múltiplos interesses, em muitos lugares distribuídos pela sociedade.

Assim, com o segmento infantil como um dos tantos componentes da sociedade, passando a ser visto como parte da população, e com a prosperidade e a segurança do Estado vindo a ser articuladas ao bem-estar dos cidadãos, pode-se entender que os domínios e os objetivos pelos quais se passa a pensar o *governamento da infância* se ampliem (HUNTER, 1996). Isso nos permite entender como entram em ação preocupações no campo educacional voltado para a infância que

⁴ Para uma detalhada discussão sobre o tema ver “Coisas de governo...” (VEIGA-NETO, 2002, p. 13-34).

vão da arquitetura dos prédios aos sistemas pedagógicos, passando pelo treinamento de professores, pelas determinações administrativas, pelos sistemas de financiamento e contratação de pessoal etc. Mas isso é apenas uma ponta da questão: as famílias são instadas a uma atuação responsável e amorosa, o aparato judicial encarrega-se da definição dos direitos infantis e da sua preservação, a área médica se preocupará com vacinas, higiene, nutrição e puericultura, as administrações da cidade com saneamento, distribuição territorial. Ainda que tais exemplos não esgotem as possibilidades de demonstrar como as crianças tornam-se alvo do poder, elas nos permitem entender como a infância torna-se paulatinamente *governamentalizada*, como o poder que se exerce sobre ela opera através de múltiplas ramificações, de forma capilar, não se localizando como creem alguns ao nível do aparato estatal, mas vindo de muitos lugares, disseminado pelo tecido social.

Isso nos leva, numa perspectiva mais geral, a formular questões tais como as que seguem: Como esse movimento de governamentalização atinge o sujeito moderno? Por meio de quais mecanismos ele se reconhece como determinado tipo de sujeito? De que modo funcionam as racionalidades, as técnicas, as práticas para formatar em determinadas direções esses sujeitos? Se estas são operações mais ou menos racionais, de que tipos de cálculos se valem? Estamos, portanto, no terreno dos processos de subjetivação: dos modos de conduzir o eu para que ele se ajuste às dinâmicas políticas de governo e às formas de conhecimento científico.

O governo, portanto, pode resultar tanto de uma ação tendente a conduzir a conduta alheia, quanto daquelas empreendidas por todos nós no sentido de conduzirmos nossas próprias condutas. Tais ações, de um sujeito sobre os outros ou sobre si mesmo, remetem à ideia de que o exercício do poder se dá através da utilização de determinadas tecnologias. Por essa razão, as tecnologias de governo são aqui significadas, a partir de uma inspiração foucaultiana: como ações calculadas para agir sobre o conjunto da população com a finalidade de potencializar a capacidade de alguns para agirem sobre as condutas próprias e alheias – suas forças, suas atividades, as relações que os sujeitos constituem entre si.

Essa ideia de tecnologia se apresenta bem explícita na formulação de Nikolas Rose (1998, p. 40):

[...] as tecnologias humanas envolvem a organização calculada de forças e capacidades humanas, juntamente com outras forças (naturais, biológicas, mecânicas) e artefatos (máquinas, armas) em redes operacionais de poder.

Para o autor, as tecnologias humanas constituem-se em montagens híbridas em que se mesclam conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, construções e espaços, que estão sustentados no nível programático por determinados pressupostos sobre os seres humanos (ROSE, 1996).

Michel Foucault chamou de “tecnologias do eu” as ações de alguém sobre

si mesmo, quando se interroga sobre sua própria conduta e procura se transformar, modificar sua vida para que ela incorpore certos valores éticos e estéticos. As tecnologias do eu, portanto, podem ser vistas como

[...] todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época. (Ó, 2003, p. 5).

Ao entendermos a dimensão ética como este exercício constante do sujeito que age para conhecer-se e transformar-se, esta relação do ser consigo, pode-se entender melhor como as operações de poder permitem que a ética se torne inteligível como um domínio da prática. Portanto analisar as tecnologias inventadas para conduzir a conduta tem por propósito tornar mais explícita a forma como elas são postas em funcionamento: identificando como incluem uma reflexão sobre modos de potencializar a ação dos indivíduos, para propor a intervenção, isto é, para estruturar o campo de ação próprio ou alheio. Isso torna possível dispor de meios para moldar, instrumentalizar, normalizar as maneiras como os sujeitos se conduzem. Ao se tratar de formas de governo, é sempre uma questão de linguagem que está em causa, pois é a linguagem que põe à nossa disposição os mecanismos que tornam o tecido social passível de intervenção.

Quando assumimos uma forma de compreensão do currículo que o associa

às tecnologias de poder, torna-se possível examiná-lo na sua condição de discurso pedagógico: um discurso que organiza, articula, permite pôr em ação não apenas determinados modos de falar e de pensar, mas que se torna, no interior do aparato escolar, um operador de distribuições – de indivíduos, de acontecimentos, de atividades, de enunciados, no espaço e no tempo (PALAMIDESSI, 2001). O currículo organiza formas de perguntar, de organizar, de compreender. É atravessado por definições históricas sobre o que deve ser conhecido do mesmo modo que classifica e ordena o corpo de conhecimento e as ocupações escolares. Do mesmo modo, regula os tempos em um horário, em uma rotina, ou numa sequência de graus ou etapas escolares, padroniza os objetos, desagrega as atividades escolares, especifica sequências de ensino.

O raciocínio precedente permite afirmar, pois, que o currículo se inscreve tanto na ordem do saber quanto do poder: o currículo tem para os indivíduos um caráter ordenador e disciplinador, pois certas disposições, modos de pensar, modos de classificar e hierarquizar se impõem de uma maneira não forçada e concretizada pela participação dos indivíduos em sistemas simbólicos através dos quais devem interpretar e organizar o mundo para nele atuar. Por tudo isso, poder-se-ia dizer que os textos curriculares funcionam porque eles distribuem, normalizam, dão forma e fazem circular relações de poder.

Um modelo apropriado de criança

Vistas sob a perspectiva do projeto da modernidade, as instituições de educação infantil têm sido consideradas crescentemente como uma tecnologia necessária ao progresso. Muitos modos de conceber as instituições de educação infantil [...] corporificam uma ideia de redenção social através da aplicação da ciência aos fenômenos que afetam a infância, um ideal que influenciou fortemente a vida moderna. (POPKEWITZ *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 62 [tradução minha]).

Ao compartilharmos a ideia de que a modernidade inventou o “humano” na sua versão de um sujeito autônomo, livre, transparentemente autoconsciente, fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (PETERS, 2000), podemos também concordar que, ao não corresponder a uma realidade objetiva, essa invenção precisa ser constantemente reafirmada. Essa ação constitui uma tarefa sempre ameaçada, sempre inconclusa, que os ideais modernos necessitam permanentemente afirmar e reforçar. É por tal razão que se constroem narrativas que reafirmam tais características, tais comportamentos e sensibilidades e, pela mesma razão, se constitui também “uma experiência tal que os indivíduos [são] levados a reconhecer-se como sujeitos” (FOUCAULT, 1998, p. 10).

Dahlberg, Moss e Pence (1999, p. 63; tradução e grifos meus), ao fazerem seu balanço a respeito das propostas institucionais para a educação da infância, enfatizam que: “A concepção dominante das

instituições de educação infantil é aquela de provedora de cuidados (atenção) e de produtora de resultados predeterminados e padronizados nas crianças”. Na busca de atingir tais propósitos, os arranjos educacionais que envolvem as crianças têm se baseado historicamente na autoridade das narrativas da biologia e da psicologia com as suas afirmações sobre a natureza e as necessidades de todas as crianças. Tais campos do conhecimento, com as suas “descobertas” e os saberes delas decorrentes, apresentam-se como autorizados a descrever os mecanismos pelos quais se produzem as mudanças vividas pelas crianças. Do mesmo modo, descrevem as condições necessárias ao “desenvolvimento infantil” para que ele seja monitorado e conduzido a bom termo. A psicologia infantil prediz e prescreve: invoca a criança para explicar o adulto. Se algo cresce no interior do sujeito, como destacou Palamidessi (2001, p. 83), “educar será conduzir, regular, estimular o crescimento”.

Assim, as crianças vistas como seres incompletos constituem uma premissa necessária para a elaboração da ideia de intervenção pedagógica e de currículo. Essa noção de falta – de um conjunto de capacidades – não é aquela que se caracteriza como deficiência; antes se explica pela incompletude, algo atribuído a características naturais das crianças. A efetivação do desenvolvimento decorreria do atendimento a “necessidades específicas” das crianças. Se isso ocorre de forma adequada, como prescreve a pedagogia moderna: de um modo suave, seguindo o *script* previamente traçado pela natureza,

acompanhado com atenção, evita-se que ocorram percalços ou “paradas” indesejadas ao longo do percurso. Essas narrativas fazem parte do repertório que dá sustentação às práticas de terapeutas, familiares, trabalhadores da área social e da saúde, professores, especialistas da área da educação, e marcam profundamente a formação de professoras para a etapa infantil.

Tomando-se como referência o conceito de governo, podemos deduzir a importância, na formação de professoras, de uma ampla, “clara” e reiterada enunciação das capacidades pessoais e subjetivas dos sujeitos infantis, pois estas fazem parte dos cálculos das forças políticas. Assim, a criança moderna precisa ser minuciosamente escrutinada, definida, descrita, como condição para a proposição de estratégias para governar sua conduta. Desse modo, ela se torna

o alvo de inumeráveis projetos que se propõem a salvaguardá-la de perigos físicos, morais, sexuais, para assegurar seu desenvolvimento normal, para promover ativamente certas capacidades ou atributos como inteligência, educabilidade e estabilidade emocional. (ROSE, 1990, p. 121).

Nessa perspectiva, quando se quer tornar mais visíveis os mecanismos que concorrem para a constituição das subjetividades, é imprescindível o exame das formulações discursivas uma vez que elas não estão implicadas apenas em descrever sujeitos, processos, instituições, mas em ativamente constituir os objetos aos quais se referem.

E aqui caberia perguntar: Como as problematizações que se expressam nos currículos de formação de professoras, quando abordam o tema das crianças, traçam o modelo de uma infância apropriada? Como se estabelece uma lógica dos mecanismos discursivos neste afã de significar os sujeitos infantis?

A análise dos currículos voltados para as professoras, mas que têm como alvo as crianças, como neste caso, permite-nos identificar como estas são localizados dentro de uma ordem particular para justificar a contínua regulação das suas vidas através da educação institucionalizada. Para isso, tem sido central que a experiência educativa e o sujeito da educação sejam exaustivamente posicionados pelo discurso científico. O discurso das ciências, o discurso verdadeiro, neste caso, é aquele que descreve de forma minuciosa “as descobertas”⁵ a respeito dos sujeitos para orientar as práticas de educação e de cuidados que devem ser dispensados às crianças pequenas. Assim, os currículos da formação são regidos por conhecimentos especializados que acabam por regular e disciplinar a forma de pensar os sujeitos infantis, bem como as maneiras de agir com relação a/sobre eles.

⁵ A noção de descoberta, utilizada largamente nas formulações modernas, supõe que existiria um objeto a ser descoberto, explicado, descrito, já presente na “realidade”, precedendo nossos esforços para conhecê-lo. Assim, a teoria descobriria o real e o descreveria, correspondendo a uma imagem de determinada realidade. As análises pós-estruturalistas tornam problemático não apenas o conceito de teoria mas também a ideia de descoberta, substituindo-a pela de invenção.

A construção teórica – sobre as crianças, as instituições escolares, os fenômenos educativos – é apresentada também como derivada do complexo observacional/experimental, especialmente nos campos da biologia e da psicologia, e a professora é instada a tornar-se, ela também, uma pesquisadora. O vocabulário curricular se vale recorrentemente de expressões intimamente associadas ao campo científico: “paradigmas, princípios científicos, conceitos, concepções, bases teóricas...”. Como diz Gaile Cannella (1999), sagazmente, a noção científica da criança é tão amplamente aceita que domina a prática cotidiana de tal modo que não se pode pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivado da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional.

A narrativa das ciências tem sido central à captura da infância pelo sistema de educação:

Foi a literatura sobre o desenvolvimento que promoveu as virtudes da Educação Infantil ao direcionar cada criança por uma trilha universal para alcançar a racionalidade, a autonomia e a auto-regulação, uma trilha socialmente desejável e vista como parte da natureza de todas as crianças. (TYLER, 1993, p. 7).

Ao ser considerada a que melhor e mais verdadeiramente descreve o objeto das práticas educativas – a criança – ela legitima um conjunto de iniciativas políticas de institucionalização infantil. Justifica, desse modo, o poder adulto sobre os infantes, ao definir as diferenças e as distâncias que separam tais grupos de indivíduos, ao

descrever o que constitui a maturidade – e à sua sombra a imaturidade, a fragilidade e a incompletude daqueles que terão “para o seu bem” a tutela dos mais experientes, sábios, equilibrados, maduros.

Tem sido essa noção biologizada e psicologizada das crianças, como seres em desenvolvimento que tem concorrido para abrir possibilidades de um amplo governo dos infantes. Essa visão predeterminada, universal da infância vai exigir formas particulares de experiência educacional que apenas a “descoberta científica” pode oferecer. A noção de “etapização” e de progressão é central a uma visão teleológica do desenvolvimento. E essa visão científica é uma das condições de possibilidade de um movimento que posiciona as crianças como objetos a serem testados, examinados, descritos, categorizados. Nas palavras de Walkerdine (1998, p. 166):

O desenvolvimento da idéia de “criança” [permitiu que ela se tornasse] um objeto legítimo tanto da ciência como do aparato de normalização. Estes elementos forneceram a possibilidade de uma ciência e de uma pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorria naturalmente e que podia ser observado, normalizado, regulado. [Possibilitando] assim que a degeneração [pudesse] ser atacada no nascedouro, através da regulação do desenvolvimento das crianças, a fim de assegurar seu ajuste como adultos.

Tem sido a ideia de desenvolvimento infantil hoje recorrentemente apresentada

nos currículos de formação que possibilitou colocar em marcha, através de processos de descrição e classificação, os conceitos de normalidade e anormalidade e produzir a criança como um objeto do olhar científico e pedagógico (WALKER-DINE, 1998). Foi a chancela de cientificidade que assegurou a legitimidade dos processos de observação constante, de uma continuada vigilância, da produção de um amplo campo documental – da produção de dossiês sobre as crianças. Assim, o desenvolvimento de uma suposta “infância universal” possibilitou, como que por ironia, que esta criança fosse muito mais vigiada do que nas velhas pedagogias, porque agora não se requeriam dela apenas as respostas corretas, mas que o próprio mecanismo do desenvolvimento fosse controlado.

À ideia de desenvolvimento pleno ou integral, recorrentemente se acrescenta um propósito de emancipação e de educação para a cidadania, com ênfase numa referência à *autonomia*. Pensar o sujeito da educação, tanto a professora em formação quanto a criança, supõe definir os princípios éticos do empreendimento educativo e escolher uma direção mais específica para a intervenção pedagógica.

Como dizem Simola, Heikkinen e Silvonen (1998), ao mostrar o caráter ideológico da pedagogia no seu propósito de “desenvolver uma devoção para com – e uma consciência da – missão do professor”, o otimismo e a fé na escola em sua associação com um caráter pressupostamente racional da pedagogia seriam, segundo Meyer citado por Simola, Heikkinen e

Silvonen (1998, p. 80), elementos constitutivos da “educação como fundamento religioso da sociedade moderna”.

Popkewitz (2001, p. 33), por sua vez, destaca que as ciências pedagógicas põem em relevo uma cultura da redenção, que faz com que o professor assuma um modo de pensar que o responsabiliza por “salvar e resgatar a criança”. Ou dito de outro modo: “que os discursos da salvação tornam a criança um indivíduo que – com a atenção e o cuidado adequados – pode ser salvo” (POPKEWITZ, 2001).

As palavras de ordem, o jargão vazio parecem estar ali para prestar um tributo à ordem moderna, ainda que na forma de uma esperança vaga, numa expectativa universal de uma escola redentora, tanto para formar professoras como para fazer das crianças os cidadãos completos do futuro. Eles constituem um horizonte longínquo a servir de referência, mas o que supostamente vai torná-lo “alcançável” é uma versão adequada da prática pedagógica: aquela centrada numa criança natural, com base num caráter compulsório e universal, numa versão em que a aprendizagem escolar é sinônimo de aprendizagem em geral. Isso chama atenção para a crítica de Popkewitz para quem o sonho milenar do desenvolvimento da personalidade integral deve se tornar verdadeiro através da maquinaria burocrática da escola.

É por tal razão que, na formulação dos programas, está presente um “enquadramento” que orienta a escolha do repertório de métodos didáticos a serem utilizados pelas professoras. O interessante

é notar que as experiências educativas propostas apoiam-se numa perspectiva particular do saber psicológico e psicopedagógico, fazendo desse campo disciplinar o esteio da pedagogia.

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, polivalentes e automonitorizadas – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível [...]. (VARELA, 2000, p. 102).

E aqui, à guisa de um provisório fechamento, quero ressaltar o quanto as

perspectivas pós-modernas e as ideias pós-estruturalistas e, a partir delas, as problematizações que identifiquei ao longo da análise, possibilitam examinar o currículo como um aparato técnico, como uma obra de engenharia educacional encarregada dos arranjos estruturais para produzir o modelo apropriado de criança: cidadã racional, consciente, capaz de discernimento, que atinge a maturidade através da razão. O que espero ter mostrado, ainda que sucintamente, ao longo desta análise, é o quanto o discurso pedagógico – e o currículo escolar como um lugar de circulação de discursos que lutam para impor seus significados – forja identidades e posiciona os sujeitos quando descreve suas expectativas em relações a eles. E eu não poderia terminar sem registrar que existem vozes discordantes, tímidos sussurros na contracorrente, nestes modos de significar este modelo apropriado de criança, mas isso já é tema para outros escritos.

Referências

- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANNELLA, Gaile The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 1, n. 1, p. 36-44, 1999.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Falmer Press, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p. 277-293.
- _____. O uso dos prazeres. In: _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.
- _____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HUNTER, Ian. Assembling the School. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, m. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

_____. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. Isabel. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 281-304.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Zilma R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALAMIDESSI, Mariano I. *El orden y detalle de las cosas enseñables*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. Londres: Routledge, 1990.

_____. *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SIMOLA, Hannu; HEIKKINEN, Sakari; SILVONEN, Jusi. A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. In: POPKEWITZ, T.; BRENNAN, Marie (Ed.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. NewYork: Teacher's College Press, 1998. p. 64-90.

TYLER, Deborah. Making better children. In: MEREDITH, D.; TYLER, D. Child and citizen: genealogies of schooling and subjectivity. Brisbane: Griffith University, 1993.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze - ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 13-34.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

O ENEM e seus reflexos na prática pedagógica dos professores de Biologia

The ENEM test and their effects on pedagogical practices of teachers of Biology

Everaldo Dos Santos*
Christiane Gioppo**

*Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá (IFPR).
Doutor na Universidade Federal do Paraná Bolsista IEPAM-
CAPES/INEP/SECAD. E-mail: everaldo.santos@ifpr.edu.br

** Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná
(UFPR). E-mail: cgioppo@yahoo.com

Resumo

Esta pesquisa buscou informações sobre os reflexos dos resultados do ENEM 2009 na prática pedagógica dos professores de Biologia bem como na prática cotidiana pedagógica da escola. Analisamos os resultados do exame de 2009 e confrontamos com o estudo de seis escolas públicas de Curitiba, no estado do Paraná, que foram amostradas. As análises documentais e as entrevistas revelaram que, de alguma forma, há influência do ENEM sobre a Educação em Ciências com prováveis consequências nas práticas pedagógicas. Os resultados desta pesquisa apontam para alguns fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores, como a relação entre os conteúdos selecionados no planejamento dos professores de Biologia, os encaminhamentos adotados a partir de documentos que orientam a sua prática e o que realmente é ensinado em sala de aula.

Palavras-chave

Avaliação. ENEM. Educação científica.

Abstract

This research sought information on the consequences of the results of ENEM 2009 in pedagogical practice of teachers of biology as well as in every day practice teaching school. We analyzed the survey results of 2009 and faced with the study of six public schools in Curitiba in Paraná that were sampled. The documentary analyzes and interviews revealed that somehow there is influence of ENEM on Education in Science with probable consequences in teaching practices. These survey results point to some factors that influence the pedagogical practices of teachers, as the relationship between selected content in the planning of biology teachers, referrals adopted from documents that guide their practice and what is actually taught in room classroom.

Key words

Evaluation. ENEM. Science education

Introdução

A década de 1990 foi marcada por implantação de sistemas de avaliação da educação nos quais alguns instrumentos como o SAEB e o ENEM têm sido utilizados como parâmetros para avaliar o ensino e as relações com as políticas públicas de educação, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é aplicado desde 1998, surgiu por uma necessidade de atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9294/ (FRANCO e BONAMINO, 1999; MINHOTO, 2009). Estes pesquisadores já apontavam para a dificuldade de se estabelecer o ENEM como um instrumento para analisar o Ensino Médio. Esse exame assumiu objetivos diferenciados à medida que foi se estabelecendo como instrumento de avaliação da educação básica ao longo dos anos (MACENO *et al.*, 2010). Sousa (2003), ao fazer um estudo sobre sistemas de avaliação da educação básica, ressalta que é possível afirmar que o ENEM apresenta-se com um maior potencial, quando comparado ao SAEB, de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para obter bons resultados no exame, haja vista, aliás, já existirem até cursinhos preparatórios para tal. Ainda de acordo com a autora, algumas características, como ênfase nos produtos ou resultados, atribuição do mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos, dados de desempenho escalonados, resultando em classificação, uso de dados predominantemente quantitativos e destaque à avaliação externa e não à autoavaliação, tendem a imprimir

uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Nesse caso, o currículo tende a destacar-se pela possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos. Esse fato é contrário à concepção de avaliação para a qual Black e Wiliam (1998) defendem uma avaliação formativa e autoavaliativa, que é parte fundamental na relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, os resultados podem gerar ranqueamento e conseqüente exclusão de algumas instituições escolares bem como a seleção de alunos nessas instituições em função do rendimento no ENEM.

Peixoto *et al.* (2009), ao estudarem a relação entre o baixo desempenho no ENEM das escolas de um município do Rio de Janeiro, a realidade escolar e o ensino de Física, apontam para a prática seletiva que a escola adota desde a entrada dos estudantes nas instituições e para a priorização dos conteúdos conceituais, fazendo com que os documentos curriculares orientadores se voltem para uma prática que supervaloriza os conteúdos conceituais. Nesse sentido, a escola pode impor um ritmo seletivo não somente para a entrada, mas também no processo formativo do Ensino Médio, inclusive influenciando nas taxas de evasão e repetência. Considerando os estudos mencionados e as ponderações de Malavasi (2010), que enfatiza a necessidade de avaliar a Educação Básica criteriosamente entendendo como se dá o trabalho dos professores e

a organização das próprias instituições, entendemos que seria fundamental olhar para dentro das escolas e investigar se o “novo ENEM” potencializou alterações tanto nas escolas, quanto na prática docente dos professores de biologia, mesmo sabendo que a realidade de cada escola é distinta. Para tanto, conversamos com um grupo de professores de Biologia buscando investigar reflexos e refrações do ENEM em suas atividades docentes, com o objetivo de levantar pontos para discussão sobre o impacto do “Novo ENEM” na prática pedagógica desses professores, considerando a realidade de cada escola estudada.

Para selecionar as escolas e os sujeitos partícipes desta pesquisa, observamos as médias do ENEM 2009 dos Colégios públicos da rede estadual de ensino no município de Curitiba, PR. Em função do caráter qualitativo da pesquisa, selecionamos apenas seis escolas, sendo duas com as melhores médias do município (MM) no resultado final do exame; duas com médias intermediárias (MI), próximas à média de todo o exame no município; e duas com as médias mais baixas (MB) do município. Nessas escolas, foram feitas observações de infraestrutura, organização pedagógica, por meio dos documentos escolares, e entrevista com professores de Biologia e equipe pedagógica. Com os colégios selecionados, primeiramente visitamos os espaços pedagógicos disponíveis, para entender as reais condições de trabalho dos professores. Em seguida, analisamos dois documentos escolares: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Trabalho Docente dos professores de

Biologia (PTD) para entender a relação entre as ações propostas pelo colégio e as propostas pelos professores. Finalmente, para triangular as informações, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de biologia dessas instituições e também com as pedagogas, para melhor entender a influência (ou não) do ENEM no encaminhamento e práticas pedagógicas desses profissionais.

Resultados

Os resultados serão apresentados em três partes: a visita aos espaços físicos das escolas estudadas; a análise dos documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores de Biologia; e finalmente as entrevistas dos professores e equipe pedagógica.

Durante as visitas, observamos a estrutura física, a organização pedagógica e a gestão dos espaços pedagógicos escolares como bibliotecas, laboratórios de informática e de Ciências, também documentos escolares e entrevistas estruturadas. Para fins de codificação das escolas, adotamos uma legenda com código MM1 primeira escola de melhor rendimento, MM2 segunda escola de melhor rendimento, MI1 primeira escola de rendimento intermediário, MI2 segunda escola de rendimento intermediário, MB1 primeira escola de rendimento baixo e MB2 segunda escola de rendimento baixo.

As seis escolas estudadas e com rendimentos diferenciados no resultado do ENEM 2009 diversificam-se em suas

características, com realidades distintas e inserção em diferentes comunidades,

conforme o quadro a seguir:

Colégio/Característica	MM1	MM2	MI1	MI2	MB1	MB2
Porte	Grande porte	Pequeno porte	Médio porte	Médio porte	Médio porte	Médio porte
Localização geográfica	Central	Perto área central	Central	Afastado área central	Afastado área central	Afastado área central
Lab. De Informática	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem
Laboratório de Ciências	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem
Biblioteca/Técnico	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem

Quadro 1 - Caracterização do espaço físico dos seis colégios pesquisados no município de Curitiba, PR.

Quanto ao porte das escolas, adotamos os critérios da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) para definir como pequeno porte, escolas abaixo de mil e quinhentos alunos; porte médio, entre mil e quinhentos e três mil alunos; e grande porte, acima de três mil alunos.

A escola com o melhor rendimento (MM1) está inserida na área central da cidade de Curitiba e recebe alunos por meio de teste seletivo de todas as regiões da cidade e região metropolitana, anualmente. Apresenta uma estrutura física que comporta um grande número de estudantes, aproximadamente cinco mil, distribuídos nos três períodos, sendo considerada uma escola de grande porte. E os espaços pedagógicos como laboratório de informática e Ciências estão presentes e são utilizados conforme os relatos de professores.

A escola com o segundo melhor rendimento (MM2) está inserida em um bairro perto da região central de Curitiba e

recebe estudantes de bairros vizinhos. Não há teste seletivo para entrada. A escola é de pequeno porte com aproximadamente mil alunos e uma única turma concluinte do ensino médio em 2010. Possui laboratório de informática e de Ciências.

A escola com rendimento intermediário (MI1) localiza-se na região central de Curitiba e recebe estudantes de diversas regiões de Curitiba e região metropolitana. Não há teste seletivo para ingresso. A escola é de médio porte e, de uma maneira geral, possui boa estrutura física tendo laboratório de informática e de Ciências.

A escola com o segundo rendimento intermediário (MI2) também é de médio porte e está localizada num bairro afastado da área central, recebe estudantes do mesmo bairro, de bairros vizinhos e até mesmo de um município da região metropolitana de Curitiba devido à proximidade. Possui uma razoável estrutura física com dois laboratórios de informática, uma

biblioteca com acervo razoável e também um laboratório de Ciências em condições precárias, mas conta com um técnico para dar suporte aos professores, em ambos os espaços.

A escola com rendimento baixo (MB1) possui porte médio e está inserida em uma região afastada do centro da cidade de Curitiba, recebe estudantes da região e não realiza exame de seleção para ingresso. A escola possui laboratório de informática e laboratório de Ciências com deficiência de equipamento e pouco uso.

A escola com o segundo rendimento mais baixo (MB2) possui porte médio e localiza-se em um bairro afastado da área central de Curitiba, também recebe alunos da região e não realiza seleção para ingresso de estudantes. Possui laboratório de informática e laboratório de Ciências que é utilizado por alguns professores, principalmente do ensino fundamental.

Quanto aos espaços escolares, foi possível observar que as seis escolas estudadas têm laboratório de informática com acesso à internet e, com exceção da escola MI2, que estava com problemas no espaço físico do laboratório de Ciências, os demais confirmaram a utilização pedagógica pelos professores. No entanto, nos colégios MB1 e MB2, o uso desses espaços, conforme descrito pelos professores, foi pequeno e intermitente. É importante notar que todas as escolas têm laboratórios de informática com conexões à internet. Isso é imputado a um programa do governo do estado do Paraná que equipou escolas da sua rede. A escola MI2, no entanto, tem um laboratório de informática a mais do que as demais

tendo sido contemplada pelo Ministério da Educação (MEC) em um outro programa de nível federal.

Quanto às bibliotecas, as escolas se mostraram muito similares quanto à estrutura, com técnico bibliotecário e acervo limitado. O fato de que o colégio MI1 tinha um acervo com mais obras, especificamente sobre biologia, do que as demais cinco escolas não foi esclarecido pelos profissionais entrevistados.

O laboratório de Ciências estava presente em todas as escolas estudadas, porém o colégio MM1 (melhor rendimento) tem o laboratório mais bem equipado e com professor responsável pelo uso e planejamento do espaço, e esse uso faz parte do planejamento coletivo dos professores de Biologia da escola. Nos demais foi possível observar que o uso era esporádico, sem planejamento coletivo de professores da área de Ciências Naturais e com uso restrito a algumas atividades que o professor de Biologia isoladamente decidiu implementar. Nas entrevistas, constatamos que a professora de Biologia da escola MM2 utiliza o laboratório da escola com o ensino médio porque tem, em seu acervo pessoal, materiais para trabalhar:

“No ensino médio eu utilizo porque tenho alguns materiais, eu tenho insetos, nem me lembro mais o que tenho, dependendo do que eu tenho trago pra eles observarem”.

Mas, quando perguntado sobre a periodicidade com que leva os estudantes ao laboratório, a professora declarou que não levava muito os alunos ao laboratório. Quando retornamos na escola no ano

seguinte para uma segunda entrevista percebemos que a periodicidade com que a professora levava os alunos ao laboratório de Ciências aumentou.

Quanto à estrutura física e gestão escolar das seis escolas estudadas e com rendimentos diferenciados no resultado do ENEM 2009, observamos que são diversas em suas características, com realidades distintas e inserção em diferentes comunidades. Mas, de uma maneira geral, observou-se estrutura física e posturas de gestão escolar muito similar nas seis escolas estudadas.

Em relação aos documentos, os PPPs das seis escolas pesquisadas estavam desatualizados e não contemplavam nenhum aspecto sobre educação científica, como o uso de laboratório, feiras e/ou mostras de Ciências e outra forma de incentivo à pesquisa científica escolar ou projetos de divulgação científica, como visitas a espaços específicos de divulgação científica como museus e exposições e/ou outras atividades referentes ao tema. Isso pode ser um indicativo de que as escolas estudadas não consideram como fundamental para a identidade pedagógica da instituição as atividades de divulgação científica e/ou incentivo à pesquisa científica escolar em sua proposta pedagógica. Dessa forma, pudemos perceber que, pelo menos em projeto, a formação científica estaria restrita às aulas e aos espaços da escola. Talvez essa ausência se deva ao fato de os professores de Biologia não participaram efetivamente do processo de construção do documento. Isso fica evidenciado quando, na primeira entrevista, a

pedagoga da escola MM1 relata o modelo dessa construção:

“O processo é feito pelo coletivo e não há participações específicas e sabemos que não é o ideal.”

Todas as escolas pesquisadas declararam estar em fase de atualização e/ou reelaboração do documento, por ordem da SEED. Esse fato foi relatado na forma de queixa, por uma pedagoga que disse haver uma orientação da SEED para discutir o Projeto Político Pedagógico e enviar o documento:

“A secretaria pede as coisas pra ontem e o processo de construção foi inicialmente individual, e começou há alguns anos, e é constantemente reelaborado, e atualmente de um tempo pra cá o processo é de construção coletiva.” (Pedagoga escola MB1).

Ressaltamos que, para Longhi e Bento (2006), o PPP deve ser uma construção coletiva que reflita a identidade pedagógica da instituição. Com isso percebemos uma não intencionalidade em considerar a educação científica como ocupante de um importante papel na formação dos estudantes, assim como falta de apontamentos consistentes a respeito da avaliação como um todo, no sentido de considerar a avaliação como parte associada ao processo pedagógico, considerando-a apenas como somativa. Também percebemos a ausência de pontos que considerem a autoavaliação e as avaliações para o Ensino Médio. Não foi identificada nenhuma forma de relacionar a avaliação da instituição e rendimento

dos alunos com resultados de avaliação como o ENEM.

Quanto ao PTD ou planejamento do professor, as leituras desses materiais revelaram uma abordagem essencialmente conteudista, que poderia traduzir a orientação curricular vigente no estado do Paraná em sua Diretriz Curricular para a Educação Básica. As entrevistas corroboraram essa abordagem, no entanto as respostas dos professores vincularam-se mais com a sequência didática de conteúdos dos livros didáticos adotados pelas escolas do que propriamente com os seus planejamentos e orientações curriculares. É importante destacar que o governo do estado do Paraná disponibiliza uma segunda opção de livro didático chamado “Livro Didático Público” ou LDP, que tem um formato diferente do livro comercial enviado pelo MEC. No entanto notamos que os PTDs da metade dos professores de Biologia dessas escolas não utilizaram os chamados LDPs, e a justificativa foi que a proposta é diferente daquilo a que eles estão acostumados, também apontaram a falta de compreensão da proposta dos autores que, nesse caso, são também professores da rede pública estadual. Por isso acabam utilizando o livro comercial enviado pelo MEC. As entrevistas revelaram que os livros didáticos comerciais foram tomados como referência para o trabalho docente e para a construção de seus planos, orientando a seleção de conteúdos a serem trabalhados.

Os trechos das entrevistas mostram que os professores das escolas de rendimento baixo, médio e intermediário adotam critérios similares para seleção de

conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Biologia, e têm como referência basicamente os livros didáticos de Biologia adotados pelas escolas, algumas raras exceções foram evidenciadas em depoimentos. Percebe-se esse fato ao questionar sobre os conteúdos e sua organização pedagógica, a professora da escola MM2, que responde:

“Os conteúdos vêm do livro e do planejamento. A base é o livro e eles vêm também da minha apostila. A mesma sequência do livro e das apostilas. No terceiro ano, a apostila 1 Genética, 2 Genética, 3 Evolução e 4 de Ecologia. E do primeiro ano, esse ano eu não usei e não lembro, mas tem mais porque o conteúdo é maior. E eles se avisam, porque vêm assim pouquinho e não faz volume na mochila, e por isso é difícil deixar em casa.”

Esse fato fica bastante evidente quando avaliados os planejamentos individuais dos professores de Biologia, chamados de PTD e também trechos de entrevistas transcritas. Dessa forma, a análise dos documentos escolares e entrevistas apontam para um currículo influenciado pelos materiais didáticos e exames como o ENEM.

A respeito do rendimento das escolas no ENEM, é perceptível o crescimento da preocupação dos professores e pedagogos em relação ao rendimento dos alunos no ENEM, conforme comentário da professora da escola MB1 ao ser questionada sobre a participação dos alunos no exame:

“Eu elaborei sete questões, teve nota só relacionada ao ENEM. Cada professor de cada disciplina elaborou

sete questões para um provão simulado do ENEM. Tiramos celulares, relógios, todos os equipamentos. Eles se sentiram na prova, foram 3 horas de prova e eles fizeram como se estivessem no ENEM. Fizemos questões do 1º, 2º e 3º, mas fizemos só com 2º e 3º anos, primeiro não. Eles foram preparados. Foi uma atividade da escola com sugestão dos professores, não foi da SEED.”

O trecho de um comentário da pedagoga da mesma escola reforça a ideia de que os professores começam a se preocupar com o rendimento:

“Fizemos isso porque fomos muito mal nos outros anos, e os professores se mobilizaram para isso.”

Essa preocupação possivelmente é por causa da possibilidade de entrada dos alunos ao ensino superior e a provável concessão de bolsas pelo sistema PROUNI. Mas essa preocupação é pontual da escola e não dos gestores ou mantenedores dos sistemas e redes públicas de ensino, embora haja algumas ações isoladas. A respeito dessas ações isoladas, fizemos um questionamento aos professores sobre uma revisão vinculada a um canal de comunicação online chamada Web Rádio, que abordou alguns comentários e revisões para o ENEM 2011. Fizemos a pergunta na entrevista e, dos quatro professores entrevistados, dois souberam, mas não utilizaram alegando falta de tempo ou por divulgarem em cima da hora conforme relatos:

Professor escola MM1:

“Sim, mandaram por e-mail. Mandam tudo por e-mail. Mas eu não acessei nada. Não sei dos outros professores”. Foi em cima da hora.”

Professor MM1:

“Sim, soube. Não utilizei.”

E dois dos professores não souberam conforme relatos:

Professor MB1:

“Não, não fiquei sabendo. Não estava acessível no portal.”

Professor MM2:

“Não. Eles (SEED) não avisam porque aqui não chegou nada.”

Os depoimentos reforçam a preocupação dos professores e/ou desconhecimento das informações, em que pontualmente a preocupação quanto ao rendimento no ENEM é mais da escola e seu corpo docente, do que propriamente do órgão gestor da rede pública de educação do estado do Paraná. Esses fatos merecem uma discussão mais aprofundada.

No que tange às entrevistas, investigamos quais eram os documentos norteadores do trabalho do professor. Quatro professores mencionaram utilizar as Diretrizes Curriculares Estaduais. Dois professores disseram que consideram ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientação e seleção de conteúdos a serem trabalhados durante o ano, lembrando que as diretrizes estaduais e os parâmetros nacionais são bastante diferentes, e o estado do Paraná não recomenda o uso dos PCNs. Mas, independentemente de diretrizes ou parâmetros, o livro didático foi mencionado

como fonte para orientar o que deve ser ensinado. Esse fato foi apontado por todos os professores entrevistados, exceto o professor do colégio (MB2) que disse:

“Utilizo a ementa da disciplina para planejar o que ensinar aos alunos.”

As entrevistas com as pedagogas revelaram que a orientação “oficial” (APPLE, 1997) para o planejamento dos professores é a Diretriz Curricular para a educação básica do estado do Paraná. As entrevistas apontaram que os livros didáticos exercem forte influência na seleção de conteúdos a serem trabalhados, o que corrobora os estudos de Lopes (2007) ao discutir as políticas estatais sobre o livro didático e sua influência como currículo velado. As professoras, de uma maneira geral, relataram em suas entrevistas que não consideram os resultados do ENEM, mas admitem que, em algum momento, trabalharam com questões aplicadas em exames de anos anteriores como forma de exercícios.

De uma maneira geral, os professores não relacionam os resultados dos sistemas de avaliação, como o ENEM, em suas avaliações na disciplina de biologia, mas admitem trabalhar com questões de provas já aplicadas no ENEM de anos anteriores. É perceptível a adoção de instrumentos de avaliação que consideram aspectos apenas somativos, sendo contrários aos apontamos de Black e Wiliam (1998).

As Matrizes de Referência do ENEM foram elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio, e fundamentadas em competências e habilidades, embora haja um descompasso nesse sentido, conforme aponta Minhoto (2009) ao relatar em seu estudo que a publicação do PCNEM aconteceu um ano depois da primeira edição do ENEM. Mas, no estado do Paraná, existe uma Diretriz Curricular Estadual para a educação básica que orienta o trabalho dos professores de Biologia, e essas diretrizes foram pautadas em conteúdos estruturantes, básicos e específicos, não em habilidades e competências. Pode-se então perceber que essas diretrizes não foram influenciadas diretamente pelos exames do ENEM. Por outro lado, os professores, ao considerarem os livros didáticos comerciais, de cunho conteudista, aprovados pelo PNLD, que tem como critério os PCN, estão, de uma forma indireta, determinando o que professores de Biologia ensinam. Dessa forma, entendemos que, mesmo que os documentos escolares subsidiem o planejamento dos professores, é o livro didático que faz o recorte do conteúdo e da sequência a ser trabalhada no Ensino Médio. Sendo assim, a Matriz de Referência do ENEM, pautada em competências e habilidades, é um dos pontos de dissonância com as atuais propostas Curriculares do Estado do Paraná. Porém PCN e ENEM acabam sendo traduzidas em conteúdos que são trabalhados nas diferentes disciplinas escolares, tal recontextualização reforça o caráter hibridista dos currículos escolares (LOPES, 2007).

Considerações finais

Neste trabalho, pretendíamos analisar o impacto do ENEM na prática pedagógica de professores de biologia. Percebemos que, mesmo analisando seis escolas públicas estaduais com diferentes resultados no ENEM (MI, MM, MB), de maneira geral, não havia muitas diferenças entre as escolas estudadas no que diz respeito a estrutura física e planejamento pedagógico. Pudemos observar que as escolas de maior rendimento no ENEM 2010 são mais seletivas, seja no processo de entrada de seus alunos, seja ao longo do ensino médio. Assim, os resultados dos exames refletem o caráter excludente dessas escolas. Quanto ao aspecto conteudista do ensino, as seis escolas são similarmente conteudistas, porém, com maior evidências nas escolas de melhor rendimento e rendimento intermediário (MM e MI). Quanto ao aspecto dos recortes dos conteúdos, percebemos as imposições dos livros didáticos que, de uma maneira geral, são a referência dos professores na hora de planejar o seu trabalho, deixando as orientações curriculares e documentos escolares em segundo plano, ou até mesmo ignorados.

Nunes (2001), ao estudar o panorama das pesquisas sobre formação de professores, destaca que a formação de profissionais da educação deve ir além da capacitação que objetiva a transmissão de conhecimentos. E deve mobilizar os professores para os diferentes contextos do seu

trabalho cotidiano, e buscar uma ruptura com a lógica disciplinar da universidade onde fragmenta os saberes. Nesse sentido, concordamos com LOPES (1999) e LOPES (2007), o qual defende que o currículo é mais um produto cultural do que propriamente científico, pois, os resultados apontam para isso quando indicam que o livro didático é o orientador do trabalho docente promovendo a seleção de conteúdos e recorte cultural e contextual. Nesse sentido, o ENEM pode ser influenciado pelos materiais didáticos e também pode influenciar a sua produção, assim, os professores de Biologia acabam adotando uma postura pouco crítica, quando utilizam os recortes e fazem seu planejamento e adequação do currículo vigente aos materiais disponíveis sem uma postura reflexiva a respeito do que devem ensinar. As entrevistas mostram que os livros didáticos são referências para o planejamento e seleção de conteúdos, e seria importante ampliar o estudo no sentido de avaliar se os livros didáticos já estão sofrendo influência direta do ENEM.

Quanto ao aspecto das ações e práticas por parte da escola, é possível observar que os professores e pedagogos começam a considerar o ENEM como instrumento avaliativo, mas principalmente pelo aspecto de seleção para entrada ao ensino superior e menos como possível instrumento de avaliação do Ensino Médio. Dessa forma, o ENEM pode ditar o currículo a ser adotado nas escolas, configurando um currículo velado conforme aponta Macedo e Lopes (2002).

Referências

- BLACK, P.; WILLIAM, D. *The Black Box*. Londres: Kings College, 1998.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 10, nov. 1999.
- LOPES, A. C. Cultura saber e conhecimento. In: LOPES, A. C. *Conhecimento escolar Ciência e conhecimento*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- _____. O livro didático nas políticas públicas de currículo. In: LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MACEDO, E.; LOPES, A. C. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- MACENO, N. G.; PEREIRA, J. R.; MALDANER, O. A.; GUIMARÃES, O. M. Análise da Matriz de Referência do ENEM 2009 frente ao desafio de recriar o Currículo de Química na educação básica. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA (EDEQ), 30., 2010, Porto Alegre. PUC/RS, 2010.
- MALAVASI, M, M, S. Avaliação institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários seguimentos da escola. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).
- MINHOTO, M. A. Modelação curricular do Ensino Médio: Análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 5, janeiro-junho, 2009.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, 2001.
- PEIXOTO, K. C. Q. C.; MARTINS, R. L. C.; LINHARES, M. P. Um olhar investigativo sobre as questões do ENEM que abordam a Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, XVIII., Vitória, ES, 2009.
- SOUSA, S. M. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Implicações do novo ENEM na perspectiva dos Professores de matemática do ensino médio

Implications of the new ENEM from the perspective of the high school math teachers

Walderez Soares Melão*

Maria Tereza Carneiro Soares**

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista IEPAM-CAPES/INEP/SECAD. E-mail: walmelao@hotmail.com

**Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mariteufpr@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa pretende compreender as implicações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no trabalho do professor de matemática do ensino médio e identificar em que medida essas implicações conduzem o trabalho em sala de aula para acontecer em consonância com a matriz de referência do ENEM e em detrimento da matriz curricular do ensino médio. Para isso é necessário levantar questionamentos a respeito da motivação para a realização desses exames, de investigar o rol de influências na elaboração das matrizes que orientam a elaboração das provas e de discutir a quem servem os resultados nos diversos âmbitos da sociedade. As análises vão acontecer nas fronteiras entre currículos, avaliação em larga escala e formação de professores. No texto final desta pesquisa, pretendemos esboçar uma noção de responsabilidade curricular com relação à matemática escolar.

Palavras-chave

Educação matemática. ENEM. Práticas pedagógicas.

Abstract

This research intends to understand the implications of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) in the mathematics teachers' work in high school and identify the extent to which these implications lead the work in classrooms to happen in line with the reference programs of ENEM at the expense of the curricular programs of the high school. For this, it is necessary to raise questions about the motivation for conducting such exams, to investigate the list of influences in the preparation of the programs that guide the formulation of the tests and to discuss to whom the results serve in different areas of society. The analyses will occur at the boundaries between curricula, large-scale evaluation and teacher training. In the final version of this research, we intended to outline a notion of curricular responsibility in relation to school mathematics.

Key words

Mathematics education. ENEM. Pedagogical practices.

Introdução

Uma parte das inquietações que alavancam esta pesquisa é relativa à veiculação na mídia dos resultados das avaliações em larga escala e suas repercussões no cotidiano das comunidades escolares; mais especificamente sobre as interferências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no cotidiano do professor de matemática, em face da grande repercussão deles na mídia. Outra parte diz respeito ao currículo de matemática da educação básica, especialmente do ensino médio. Ao nos determos na reflexão acerca desses temas, passamos a presumir que estão bastante imbricados um no outro e que, qualquer movimento feito nas compreensões sobre um deles, confere, necessariamente, um novo feitiço nas concepções a respeito do outro. A pesquisa tem também como objetivo identificar em que medida essas interferências conduzem o trabalho em sala de aula para acontecer em consonância com a matriz de referência do ENEM e em detrimento da matriz curricular do ensino médio. Para isso consideramos necessário, entre outros procedimentos, levantar questionamentos a respeito das motivações para a realização desses exames e do rol de influências na elaboração das matrizes de referência que orientam a elaboração das provas, além de discutir o uso que é feito dos resultados nos diversos âmbitos da sociedade.

Não consideramos possível engessar esta pesquisa, que envolve pensamento a respeito de currículo e de avaliação, sem ter em conta o professor que

ensina matemática. Acreditamos que a formação de professores, desde a inicial até a que acontece em serviço, é fulcral na constituição de uma noção de responsabilidade curricular¹.

Durante os anos lecionados na licenciatura em matemática em uma faculdade particular em Curitiba, com bastante frequência ouvimos relatos de alunos que já lecionavam dando conta de que, ao mesmo tempo em que apreciavam o conforto e a garantia de ter um programa, previamente estabelecido, a ser ministrado nas suas classes, sentiam um incômodo com relação a ensinar coisas em que não viam sentido quando eram estudantes da escola básica. Nessas ocasiões, fizemos lembrar que algumas dessas coisas, como a proficiência em cálculos complicados com lápis e papel, são hoje irrelevantes, tendo em conta todos os avanços tecnológicos das últimas décadas, trazendo calculadoras cada vez mais baratas e de fácil manuseio, a ponto de tornar desconfortável insistir com alguém para que alcance essa proficiência.

Outra situação frequentemente relatada por eles era a de que, em boa parte das escolas, diretores, supervisores e coordenadores orientam os professores a respeito da necessidade de “encorajar seus alunos a se prepararem para o ENEM” e de destinar uma parcela das aulas para “trabalhar com as questões do ENEM”. Ouviu-se um aluno da licenciatura, que

¹ No texto final desta pesquisa em andamento pretendemos que fique uma noção de responsabilidade curricular com relação à matemática escolar.

lecionava em escola pública na região metropolitana de Curitiba, afirmar que ele e alguns de seus colegas gastavam boa parte das aulas discutindo questões semelhantes às dos exames e “trabalhavam pouco com o conteúdo do programa”.

Pensamos que decidir sobre ensinar isto ou aquilo às suas classes é da alçada dos professores, mas suspeitamos que boa parte deles não se sinta em condições de fazer uma discussão a esse respeito com a equipe pedagógica de sua escola. Suspeitamos que essa situação se instala porque durante o período de formação inicial não acontecem propostas de reflexão efetiva sobre currículo, nem é apontada a possibilidade de, durante o exercício da docência, precisar justificar – para os colegas, para a equipe pedagógica, para os pais ou para os próprios alunos – a relevância do trabalho com um conteúdo em vez de outro. A ausência de reflexão a respeito das avaliações em larga escala e de todo o movimento gerado no entorno delas pode ser igualmente presumida.

As situações acima relatadas, em princípio banais, são algumas pontas aparentes de uma conjuntura dissolvida nas nossas escolas. Ao lado delas há outras que conduzem nosso olhar e nosso pensamento para fora da escola, para o resto do mundo em que a roda da história atua fazendo modificações profundas.

Primeiros delineamentos

Temos hoje, em todos os níveis de escolaridade, a presença marcante de subjetividades inéditas e diversas que

aportam na sala de aula, com anseios e necessidades de que não temos conseguido dar conta seguindo os programas vigentes de formação de professores. Apenas a título de ilustrar lembramos que a maioria das pessoas adultas de hoje fez (e faz) parte da paisagem em que se desenvolveu (e se desenvolve) toda a tecnologia digital que compõe os diversos cenários da vida cotidiana e, umas mais prontamente que outras, foram se adaptando a ela. Não é sem motivo que somos chamados de “imigrantes”. As crianças e jovens que hoje frequentam a escola nasceram já mergulhados neste mundo digital que exploram e apreendem de forma quase natural. Eles são os “nativos” deste tempo. Claro está que esses seres familiarizados com a tecnologia representam um desafio para o cotidiano das escolas e especialmente para os professores que pertencem, no mais das vezes, à maioria de “imigrantes”. Recentemente tivemos a oportunidade de acompanhar parte de uma pesquisa em andamento a respeito do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas da rede estadual do Paraná. Pudemos observar que, entre os 25 professores da escola em que estivemos, havia apenas uma professora que usava o computador e a internet em suas aulas. Especificamente, os professores de matemática da escola afirmaram que não fazem uso dessas tecnologias por desconhecimento. O uso das TIC não é o tema desta pesquisa. O exemplo apresentado, entretanto, é ilustrativo da importância de se renovar as reflexões a respeito de o que é necessário aprender para exercer a docência.

É importante pontuar que os nossos alunos são habitantes de um mundo cultural e socialmente complexo e diverso, um mundo em que prosperam diferenças e conflitos. Levar para dentro das salas de aula o questionamento das diferenças de todas as ordens direciona as intenções no sentido de lidar produtivamente com a diversidade que se apresenta. A outra possibilidade é estender um véu disfarçando as diferenças, é estabelecer um modelo único pretendendo que funcione para todos. A sala de aula, por exemplo, pode ser encarada como um bloco único, algo como a generalização de diversas classes. O resultado dessa generalização é um modelo que não representa, a rigor, nem uma delas sequer. Aqui interessa pontuar que a escola lida com gente e que, portanto, seu objeto de trabalho é múltiplo. Assim, pode-se considerar que o modelo acima referido é um estereótipo na seguinte acepção:

No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, sutilezas e profundidades da alteridade. (SILVA, 2003 p. 51).

Essa redução se faz notar em todos os âmbitos da educação como forma de camuflar as dificuldades nas relações interpessoais ou de homogeneizar os processos de ensino. Propostas de padronização curricular e a instituição de avaliações em larga escala em âmbito

nacional podem intencionar a melhoria dos sistemas de ensino e a equalização da qualidade da educação, mas podem também constituir-se em fatores que contribuem para reforçar certos estereótipos, além de produzir um encurtamento das possibilidades de a escola ser um meio privilegiado – muitas vezes, o único – de acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade.

É certo também que não podemos fechar os olhos para o sentimento dos jovens de que o futuro chega muito rápido, de que há poucas permanências em que se apegar para delinear um modo de estar no mundo. Se houve tempo em que as renovações culturais e tecnológicas envolviam o tempo e o esforço de várias gerações, atualmente mal somos confrontados com umas e elas são substituídas por outras. A descrição de Forquin é esclarecedora e permanece expressiva quase 20 anos depois:

Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela tenha se tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas. (FORQUIN, 1993, p. 18).

Essas reflexões com aporte cultural constituem um substrato para que se possa inserir a discussão da educação pública brasileira de modo não exclusivamente

econômico, de modo a que se possam ver amplamente outras questões importantes que se apresentam.

Uma dessas questões se materializa nas avaliações em larga escala² que poderiam ser vistas como ações de governo para atender à recomendação da Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB/96) que em seu artigo 9º, inciso VI, define que a União deverá incumbir-se de

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Entretanto essas avaliações vêm mostrando um viés ferino, que interfere no trabalho do professor e na constituição de identidades das crianças e dos jovens brasileiros que frequentam as escolas públicas, tanto pelo uso que é feito de seus resultados como por forçar mudanças nos currículos da escola básica.

Este estudo acontece nas fronteiras entre avaliação em larga escala, currículos e formação de professores de matemática e consideramos que, enquanto locais

de pesquisa, tais fronteiras são lugares difíceis de descrever. Abraçamos aqui a advertência de Bourdieu (1997, p. 11) para, em casos como este, abandonar os pontos de vista que unificam e centralizam e construir referenciais que abarquem uma boa gama de perspectivas permitindo aprofundar o conhecimento dessas interfaces e dos inúmeros desafios que, certamente, comportam.

Estabelecer as fronteiras a partir do campo dos currículos sinaliza o reconhecimento do alargamento crescente do alcance das discussões em torno dele, tanto no âmbito da organização do conhecimento valorizado nos diferentes ambientes educacionais como na esfera que trata dele como possibilidade de deitar sementes para o futuro da educação. A reflexão sobre esses dois aspectos do campo curricular é pedra fundamental para a constituição do que denominamos responsabilidade curricular em educação matemática.

Consideramos que só se pode cogitar ter acesso ao material para análise que permita conhecer o tipo de repercussão que esses exames provocam no trabalho do professor de matemática do ensino médio com ouvidos bem abertos no entorno em que isso acontece. Desse modo, estamos nos valendo de depoimentos colhidos de professores que atuam no ensino médio da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana. Essa coleta de dados está sendo feita com o uso de um questionário composto de diversas questões de múltipla escolha e uma questão aberta. Um estudo inicial foi feito com dez professores escolhidos

² Nomeamos *avaliação em larga escala* ao procedimento de avaliação extensivo, levado a efeito em sistemas de ensino por agências especializadas em testes. O objetivo expresso é, em geral, verificar a aprendizagem dos alunos com a intenção de poder generalizar os resultados para todo o sistema. É sempre uma avaliação externa, ou seja, realizada por agentes de fora do sistema educacional avaliado.

ao acaso, e a análise dessas respostas preliminares permitiu dar acabamento ao questionário final.

Esboço das fronteiras

Currículo e formação de professores

A etapa inicial da formação de professores de matemática acontece nos cursos de licenciatura. Especialmente, essa formação inicial pode ser um momento privilegiado para apresentar aos futuros professores uma amostra suficiente do que vão encontrar no cotidiano da sala de aula. Porém, de modo geral, os programas cumprem a exigência formal de promover formação específica e pedagógica sendo que, no mais das vezes, não há integração entre elas. A formação resultante desse arranjo é frágil e desarticulada no que toca a dar conta da sala de aula da escola básica, que é essencialmente plural, contraditória, incerta. E é certo: as decisões que o professor toma afetam a vida dos seus alunos, para além da sala de aula e da vida escolar. Parece importante, nesse caso, trazer para a formação docente discussões que envolvam intimamente as políticas educacionais com suas motivações e desdobramentos.

Concordamos com Silva (2003a) quando afirma que

[...] as mudanças desejáveis em termos dos propósitos e condições da escolarização passam pelo conhecimento e pelos sujeitos que o praticam, contrariando, portanto, as ideologias tecnocráticas e instrumentais que teimam em direcionar, presentemente,

as políticas curriculares e de formação docente em nosso país.

A autora postula ainda que o currículo põe em questão, entre outros aspectos do conhecimento, “o conhecimento socialmente selecionado para produzir professores”, e essa ideia remete às políticas de formação de professores.

Certamente que o tema central do campo do currículo é o conhecimento escolar juntamente com os modos de organizá-lo e de lidar com ele na sala de aula, mas se ficamos restritos a esse aspecto, deixamos de lado a visão mais geral que pode efetivamente contribuir com a escola, com a educação. Entrementes, algumas teorizações recentes sobre currículo têm se afastado desse tema central, incluindo como currículo praticamente tudo que é possível ver, ouvir, experimentar: um passeio no campo, uma visita ao centro da cidade, um novo filme, as músicas de todos os tempos. Podemos reconhecer que os variados espaços de convívio entregam todos os dias contribuições ao trabalho feito na escola, entretanto é necessário cuidado para não ampliar demasiado o alcance da ideia de currículo, para não perder de vista o essencial, ou seja, a escola, a educação escolar. Aproveitar essas contribuições não significa incluí-las no currículo e, sim, lidar com elas “para que melhor se compreenda e se atue no currículo” (GARCIA; MOREIRA, 2008, p. 24). É importante reconhecer que essas teorizações, embora não contribuam para a melhoria das práticas em sala de aula, cedem importantes parâmetros para o entendimento de quais mecanismos fazem a separação entre teoria e prática e podem

favorecer a percepção de como os saberes advindos da prática passaram a compor um rol de conhecimentos de segunda linha. É crucial aqui apontar que isso serve ao exercício do poder porquanto silencia os processos de produção do conhecimento.

Oferecemos ainda para reflexão a afirmação de Moreira a respeito da formação de professores e os estudos sobre currículo:

Os estudos sobre currículo constituem significativa ausência nos cursos de licenciatura. Somente quem estuda pedagogia ou freqüenta cursos de pós-graduação costuma estar familiarizado com as mais recentes discussões travadas no campo em pauta. Os demais restringem-se a refletir sobre ensino e algumas questões curriculares nas aulas e em textos de didática que, no entanto, tradicionalmente não propiciam uma abordagem mais profunda dessa questão. (MOREIRA, 1999b).

O autor enfatiza ainda que, embora o limite entre os campos da didática e do currículo não seja firmemente marcado, os temas abordados pelos pesquisadores em didática e pelos professores, não são os temas investigados pelos estudiosos de currículo, e, em vista disso, a participação dos professores em processos de elaborar currículos, ocorre sem que sua formação tenha lhes proporcionado a oportunidade de conhecer o que vem sendo pensado e construído pelos curriculistas. Decorre daí a necessidade de possibilitar aos professores outros espaços e estímulos para que aproveitem as “contribuições do pensamento

curricular para o aprimoramento de suas práticas” (MOREIRA, 1999b). Isto – aproveitar as contribuições do pensamento curricular para o aprimoramento da prática pedagógica – constitui-se em alicerce importante do que estamos nomeando de responsabilidade curricular. Igualmente importante é refletir sobre a possibilidade de usar elementos da prática pedagógica para aprimorar o pensamento sobre currículo.

Currículo e avaliações em larga escala

Iniciando a formulação de compreensões sobre currículo, concordamos com Silva (1996, p. 179) quando afirma que currículo é “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” [no espaço de alcance da escola]” (acréscimos meus). Essa ideia amplia em grande medida a noção de currículo, que deixa de ser pensado apenas em termos prescritivos, de listas de conteúdos, estratégias metodológicas e formas de avaliação, passando a abranger toda ação efetivada nos tempos e espaços escolares de ensinar e aprender. O currículo de que aqui se trata é percurso, é caminho (a ser) percorrido na educação escolar. Para que se possa ver o currículo como prática social, como arranjo resultante de um processo histórico, é necessário olhar para ele com a intenção de flagrar “os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se ‘naturais’” (MOREIRA; SILVA, 2001. p. 31). É necessário também reconhecer que ele está profundamente implicado em relações de poder. Esse reconhecimento implica desnaturalizar o currículo.

Tal posicionamento é importante para tentar transgredir a ordem curricular existente, essa que toma como naturais algumas características do currículo como a disciplinaridade e a indiferença com relação à diversidade cultural – que deságua na constituição de identidades. Essas características não são naturais na medida em que revelam o caráter hegemônico da divisão adotada para o conhecimento universal, compondo as disciplinas tradicionalmente conhecidas e os modos de lidar com elas a partir de um ponto de vista único.

Pelo âmbito da avaliação, iniciamos afirmando que avaliar não é atividade neutra independente de que caminhos sejam percorridos para efetivá-la. O objetivo é sempre marcar posições predefinidas e promover mudanças em determinada direção. O que as avaliações significam vai estar sempre impregnado do uso que se faz dos seus resultados. As posições assumidas a partir disso podem tanto concorrer para ajustes no sentido de imprimir simetria nas relações sociais e econômicas na sociedade como podem servir a intuítos de agravar as desigualdades e acirrar a competição.

Abrimos aqui um espaço para marcar contornos da fronteira entre currículo e avaliações em larga escala. Silva escreve a respeito da importância de compreender a constituição de um currículo como processo social, politicamente empreendido, usando a matemática como um exemplo:

Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras dedicadas à educação das

elites, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber por que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la no currículo e não outra, essa forma de ensiná-la e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. (SILVA, 1995, p. 8).

Exatamente essa reflexão de Silva pode ser estendida para falar das avaliações de sistemas de ensino: por que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la nas matrizes de referência e não outra, essa forma de apresentá-la nas questões das provas e não outra, é que são vistas como válidas e legítimas? Mais: quanto e de que modo essa forma de organizar, apresentar e oferecer essa matemática influi no trabalho cotidiano do professor de matemática do ensino médio?

Fazendo um cotejo preliminar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – (OCEM) – (BRASIL, 2006) com o conteúdo expresso na prova de matemática da edição 2011 do ENEM, é fácil notar que o exame ultrapassa apenas de leve o conteúdo previsto para o ensino fundamental deixando de contemplar grande parte do conteúdo apontado nas OCEM.

Não é difícil depreender do exposto que as políticas públicas reservam lugar privilegiado às reformas curriculares, o que é um indicativo de que esse não é um trabalho inocente; é feito de escolhas e expressa relações de poder que, se ligadas à noção de ideologia, nos impulsionam a incluir o currículo como campo contestado. Essa inclusão se materializa na medida em que o currículo se configura como parte da realização das ideologias na sociedade.

Qual é o plano para a juventude brasileira? Esta pergunta é uma menção ao final da palestra proferida por Luiz Carlos de Freitas na abertura do I Seminário sobre o Impacto das Políticas Educacionais nas Redes Escolares (SIPERE) e é inspiradora enquanto possibilidade de projetar o futuro do país nos planos para a juventude.

Planos para a juventude devem fazer amplos aportes tanto na educação básica como na superior. E a educação precisa ser de qualidade, gratuita, para todos. Esse discurso é agradável aos ouvidos e bate um desejo enorme de que não seja só discurso, que se tenha de fato. Temos acompanhado esforços para que a educação básica gratuita esteja ao alcance de todos os brasileiros. Não se pode deixar de notar, também, que está em curso uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior, em comparação com a possibilidade de acesso em décadas anteriores. E o acesso ao ensino superior está vinculado aos estudos anteriores.

No Brasil, nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior público tem se dado com base em concursos vestibulares que pretendem, em última instância, avaliar o que foi aprendido nas etapas anteriores – prioritariamente no ensino médio – e verificar aptidões para determinadas profissões. Conquistar uma vaga nas instituições públicas de ensino superior é, atualmente, uma tarefa árdua e cada vez mais os alunos oriundos do ensino público têm ficado de fora. É frequente ver noticiado na imprensa que o ensino público carece de qualidade, e isso vem acompanhado dos resultados obtidos pelas escolas públicas

e privadas nos exames e provas das avaliações em larga escala.

As avaliações em larga escala pretendem traçar um panorama da qualidade do ensino nas diversas etapas. No Brasil elas têm acontecido de acordo com um panorama mundial em que proliferam. No plano das avaliações internacionais, o Brasil participa do Programme International Student Assessment (PISA) e tem também um sistema próprio de avaliação. No sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontra-se a informação de que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). Esta última é conhecida como Prova Brasil e é aplicada a todas as classes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental, com no mínimo 30 alunos, de escolas urbanas. A ANEB é conhecida como SAEB e trabalha com amostras de alunos de escolas de todo o Brasil, incluindo particulares – 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Além dessas modalidades, temos também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), caracterizado como um exame voluntário para concluintes do ensino médio, que foi realizado pela primeira vez em 1998, a fim de cumprir os objetivos definidos pelo Ministério, a saber:

- oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho,

quanto em relação à continuidade de estudos;

- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós médios e ao ensino superior (BRASIL, 1998).

Está em curso atualmente a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que cumpre com o último dos objetivos acima apresentados. De acordo com o artigo 1º da portaria normativa n. 2/2010:

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes.

§ 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do

SiSU será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. (BRASIL, 2010).

O novo ENEM, como ficou conhecido esse exame a partir de 2009, prevê também que se deva reformar o currículo do ensino médio a partir dos recortes no conhecimento que são privilegiados nas provas.

Delinear caminhos na busca por uma noção de responsabilidade curricular relativa à matemática escolar, detendo o olhar nas políticas públicas de avaliação em larga escala, pode significar ter de buscar relações dissonantes. Se o desejo é que o desenvolvimento dessa noção possa influir na elaboração de currículos como experiências de pensamento que reflitam uma feição crítica, criativa e libertadora da educação matemática, isso pode exigir que se façam rupturas profundas nos liames entre o que se tem e o que se quer. Queremos dizer, é possível que o que se tem não seja bom substrato para sustentar o que se quer. Não temos a intenção de tomar isso como hipótese; levantar a possibilidade é o que basta.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20.12.96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação superior. *Portaria normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010*. 10 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 135 p. v. 2.

- BOURDIEU, P. (Coord). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, L. C. *Políticas educacionais e as avaliações em larga escala no Brasil: o próximo estágio*. In: SEMINÁRIO SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES (SIPERE), 1., 2011, Curitiba. Palestra de abertura. 16-18 junho 2011.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. *Revista Química Nova na Escola*, n. 9, 1999b. p. 23-27.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, J. M. M. Vestígios de Investigações sobre currículo e formação de Professores. In: GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Implicações do Novo ENEM em escolas estaduais de Curitiba

Implications of the New ENEM in state schools in Curitiba

Nicole Glock Maceno*
Orliney Maciel Guimarães**

* Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR. Bolsista IEPAM – CAPES/INEP/SECAD. Especialista em Psicopedagogia Escolar pela FACIMOD-PR. Licenciada em Química pela UFPR. E-mail: nicolemaceno@gmail.com

** Mestre e Doutora em Ciências pela USP. Licenciada em Química pela UFU. Professora da UFPR - Centro Politécnico, Curitiba, PR. E-mail: orli.guimaraes@gmail.com

Resumo

Discutimos as implicações do Novo ENEM para cinco Escolas Estaduais de Curitiba escolhidas com base nos resultados de suas participações neste exame entre 2005 e 2008. Entrevistamos sete professores de Química e aplicamos um questionário a cento e cinquenta e três estudantes do terceiro ano do ensino médio. Após tabularmos os dados e utilizarmos as contribuições de Moraes e Galiuzzi (2007) sobre a *Análise Textual Discursiva* para análise das entrevistas, constatamos que as implicações do novo ENEM nas escolas são variadas, porém as ações permanecem isoladas e com ênfase na preparação.

Palavras-chave

ENEM. Ensino de Química. Políticas Educacionais.

Abstract

We discuss the implications of the New ENEM to five state schools of Curitiba chosen based on the results of their participation in this exam between 2005 and 2008. We interviewed seven teachers of Chemistry and applied a questionnaire in hundred and fifty and three students of the third year of high school. After tabularmos data and utilize the contributions of Moraes and Galiuzzi (2007) about the *Textual Discourse Analysis* to analyze the interviews, we found that the implications of the New ENEM schools are varied, but the shares remain isolated and with an emphasis on preparation.

Key words

ENEM. Chemistry Teaching. Educational Policy.

Introdução

Há certo consenso entre os profissionais da educação de que a avaliação é fundamental para o alcance da melhoria do ensino e, portanto, é indispensável para a reflexão e a investigação sobre as práticas pedagógicas, além de contribuir com os processos formativos dos professores. De certo modo, nas últimas décadas, os exames nacionais têm ganhado visibilidade, principalmente porque permitem o controle e a gestão do Estado sobre os mais variados níveis de ensino. Entretanto os exames podem ou não assumir um sentido pedagógico para a escola: dependerá dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesses espaços.

Diante dessas perspectivas, neste texto tivemos como objetivo discutir um dos pontos que integra a dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do projeto Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (Observatório da Educação/CAPES): as implicações do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – assim nomeado a partir de 2009 – em cinco Escolas Estaduais de Curitiba, escolhidas com base nos resultados de suas participações neste exame entre 2005 e 2009. Nesta pesquisa, foram considerados como interlocutores *Escolas*, sete professores de Química e cento e cinquenta e três estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

As políticas educacionais e a avaliação

Partimos do pressuposto de que as políticas educacionais correspondem a

um conjunto de ações e de orientações intencionais de um governo que almeja alcançar determinados objetivos. Assim, as políticas podem se tornar públicas quando seus interesses são atingidos e beneficiam a toda a população em face de suas necessidades. Por isso as políticas educacionais precisam ser avaliadas sistematicamente para a análise e a compreensão de forma contextualizada da sua dimensão e das suas implicações para a sociedade (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2000).

Dessa forma, problematizar as implicações de uma política pública significa não só comparar os objetivos pretendidos e alcançados, mas também discutir os seus efeitos a partir do contexto em questão. É preciso analisar ainda até que ponto o Estado está ou não respondendo aos problemas sociais, já que é esperado que os resultados das políticas públicas sejam relevantes “não apenas para seus formuladores, mas para todos os setores sociais envolvidos ou atingidos” de forma a contribuir com o seu aperfeiçoamento (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2000, p. 27-45), pressupondo, portanto, a participação da sociedade para a sua consolidação (GALERA, 2004).

Além disso, tratar especificamente das implicações do Novo ENEM em escolas de Educação Básica permite-nos discutir a temática avaliação, mas é preciso situar neste momento que ela está para além dos exames. Conforme enfatiza Dias Sobrinho (2004, p. 707), é recorrente que as provas e os exames sejam confundidos com a avaliação, entretanto estes são muito mais ligados aos resultados, à verificação, à ges-

tão, à reforma e à coleta de dados sobre as escolas. Além disso, dependendo das características que os exames apresentam, tais como a distribuição de financiamento e de bolsas ou a elaboração de *rankings*, “perdem seu sentido formativo e acabam determinando os conteúdos e métodos de ensino, deslocando, ao menos em parte, a autonomia didático-pedagógica das instituições e seus atores principais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 15). Nessa visão, para que os exames tenham significado pedagógico para a escola e responda aos seus interesses, é preciso que perpassem pela produção de sentidos pelos sujeitos, exigindo, portanto, a discussão e a reflexão sobre eles.

Diferentemente dos exames que são mais restritos e pontuais, a avaliação é eminentemente interpretativa, com funções variadas. Possibilita, por exemplo, subsídios e fundamentos para a pesquisa, para a implementação ou a reorientação de políticas educacionais e a superação do enfoque tradicional de ensino. Sendo assim, assume múltiplos enfoques e, por ser um processo dinâmico voltado para os problemas e para o alcance das finalidades da escola, a avaliação é um empreendimento social e por isso requer a responsabilidade e a ética (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 201). Nessa perspectiva, a avaliação abrange a subjetividade, a historicidade, os processos, os produtos e os significados. Sendo assim, é interdisciplinar e contextualizada.

O ENEM como um instrumento de política educacional apresenta implicações nas escolas e consideramos relevante analisá-las a fim de compreendermos se tem

levado à melhoria do ensino, à concretude do papel do Estado ou contribuído para os debates sobre os princípios da reforma do ensino médio, acerca da avaliação e do currículo assim como é mencionado nos documentos públicos sobre esse exame (MACENO, 2012). Com isso, partimos do pressuposto de que os exames têm como um dos principais objetivos a qualificação das escolas e, conforme destaca Farias (2006), deveriam levar à melhoria desses espaços. Tal situação exige sobretudo a significação por parte do sujeito das propostas externamente induzidas a fim de que haja a transformação das escolas e a melhoria do ensino. Diante de tudo isto, destacamos a seguir a metodologia de pesquisa.

Metodologia de coleta e de análise dos dados

Para problematizarmos as implicações do ENEM nas escolas, primeiramente fizemos a escolha dos espaços considerados. Uma vez que a cidade de Curitiba, PR, possui 165 escolas públicas de Ensino Médio (PARANÁ, 2011), consideramos três critérios de escolha: (1) serem de âmbito estadual; (2) terem a oferta do Ensino Médio Regular; e (3) terem participado de todas as edições do ENEM de 2005 a 2009 e com geração de médias. Com isso, foram escolhidas cinco escolas: duas que apresentaram médias elevadas no período considerado; duas que apresentaram médias intermediárias; e uma que apresentou médias mais baixas.

Em seguida, entrevistamos sete professores de Química e aplicamos cento

e cinquenta e três questionários aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. As perguntas abrangiam – dentre outras questões – as implicações do ENEM no trabalho docente e escolar. Mediante essas fontes de dados, tabulamos os dados produzidos pelos estudantes e utilizamos as contribuições de Moraes e Galiuzzi (2007) acerca da *Análise Textual Discursiva* para a análise das entrevistas dos professores, e as categorias foram definidas previamente. No caso deste texto, discutimos apenas uma delas: *Implicações do Novo ENEM no trabalho docente*, que levou à produção de três proposições para os professores. Os dados dos estudantes também permitiram a construção de três proposições, que foi discutido a seguir.

Implicações do Novo ENEM no trabalho docente segundo os Professores de Química

Proposição I: São várias as implicações do Novo ENEM para as escolas, mas as ações permanecem isoladas e com ênfase na preparação.

A partir das falas dos professores, pudemos identificar que as escolas têm sido afetadas de alguma forma pelo Novo ENEM, por fatos que vão desde incentivo à inscrição; uso de questões de provas passadas; *aulões* preparatórios; comentários de véspera entre os professores e os estudantes; adaptações aos conteúdos e questões ou do Programa de Ensino, do Plano Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola ao que preconiza

o exame; realização de simulados e as alterações metodológicas no ensino.

Os professores afirmam que a adesão expressiva dos estudantes ao ENEM faz com que seja desnecessário incentivá-los a participar, mas há a preocupação das escolas em divulgar as informações deste exame e auxiliá-los nas suas inscrições. A divulgação dos resultados nas escolas ocorre nas reuniões pedagógicas ou por meio de editais, mas com pouca discussão nessas ocasiões. Há escolas que propõem *aulões* e simulados até mesmo nos finais de semana, e há os professores que utilizam as questões do ENEM em suas aulas ou passam a incorporá-las nos seus instrumentos de avaliação.

Os efeitos do ENEM nas escolas também incluem o recebimento de materiais ou de revistas que são repassadas aos professores. A maioria deles verifica o tipo das questões e os conteúdos contemplados no ENEM, e alguns acabam adequando seus Programas de Ensino e de Avaliação ao que preconiza o referido exame. Ou ainda, acabam adequando até mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola, conforme revelou a Professora A em sua entrevista

Desse modo, podemos perceber que o Novo ENEM tem desencadeado implicações nas escolas, mas tem alterado pouco o trabalho escolar, uma vez que as ações carecem de integração, de planejamento, de continuidade e de entrelaçamento ao projeto pedagógico da instituição. As ações pontuais e isoladas ocorrem mais por iniciativa de alguns professores ou dependentes do interesse dos gestores em serviço, conforme pontuou a Professora A.

Os professores também reconhecem que há poucas ações por parte da Secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) ou dos Núcleos de Educação a respeito do ENEM. Chegam a receber materiais, cartilhas ou revistas sobre esse exame, mas poucos exemplares que, por vezes, não são nem repassados, ou fica sob a responsabilidade dos professores empreenderem seus estudos e compreensões sobre o ENEM.

As discussões sobre o referido exame e a utilização dos dados também são escassas. Os Professores D e B, por exemplo, consideram desnecessária a discussão, entretanto os demais afirmam que, nas escolas, são raros os espaços para debates, mas reconhecem que seria importante haver uma reflexão coletiva sobre o ENEM para repensarem o trabalho desenvolvido, identificar os pontos de dificuldade e os avanços, além de compreenderem melhor esse exame. Tais afirmações foram evidenciadas a seguir:

“[...] parece que os alunos daqui têm ficado nas primeiras posições, em primeiros lugares sempre, mas eu não sei. Eu não tenho me interessado muito não.” (Professora B).

“[...]só informam. Não há uma discussão [...] fica difícil ter um *feedback*, então você não tem nenhum retorno, você não sabe como seu trabalho está se saindo. A única coisa que você tem de vez em quando é o retorno dos alunos [...] Então isso é satisfatório, só que um retorno mais aprofundado, que seria interessante, a gente não tem.” (Professor C).

“[...] aqui é complicado você analisar o ENEM porque tem muitos alunos aqui que fazem cursinho [...] e acaba que é claro, o escore da escola no ENEM vai lá em cima [...] a gente não tem essa preocupação. Haveria se houvesse uma situação diferente: por exemplo, se o governo estimulasse os alunos a participarem do ENEM e dependendo desse resultado isso pode ser revertido em dividendos para a instituição e automaticamente para quem trabalha com os alunos.” (Professor D).

“Eu tive com os meus alunos porque eles todos chegaram desesperados, conversando sobre as questões [...] pós ENEM desse ano. Mas não percebi que teve alguma coisa na escola justamente porque a gestão atual pegou um colégio praticamente destruído [...] pedagogicamente, em todos os sentidos, [...] então acredito que não deu tempo de preparar mais nesse sentido [...]” (Professora E).

“Depende da supervisão e da direção da escola. A direção anterior era mais atenta nesse ponto. Eles faziam gráficos, traziam pra gente essa discussão no início do ano do resultado do ENEM, então qual a avaliação que a escola teve, onde estavam os pontos fracos. E também individualmente, cada professor que se interessava tinha até o seu material. E aí, depois começaram a não mostrar. E aí a gente que tinha que ir atrás e de ver o que aconteceu [...]. Mas quando o aluno volta do ENEM, já naquela semana a gente já passa a discussão, a gente já vê onde eles tiveram dificuldade.” (Professora A).

“[...] eu acho interessante a avaliação e voltarmos a termos os retornos. Mas eu acho que ainda falta um pouco da Secretaria de Educação ou da própria escola. Porque no começo desse ano eu descobri material do ENEM que eu nunca tive acesso.” (Professora A).

“O único incentivo que eu vejo da escola é que se coloca a data da prova, o período das inscrições.” (Professora F).

“[...] nós não tivemos nenhuma reunião com a direção em relação ao ENEM do ano passado.” (Professor G).

Podemos depreender pelas falas que os professores consideram muito mais rica uma discussão que envolva toda a escola do que ter os estudos isolados ou somente por iniciativa própria, mas, ao mesmo tempo, sugerem que os gestores, as equipes pedagógicas ou mesmo a SEED-PR assumam a frente para desencadear os debates.

Os docentes indicaram que há dificuldades no cotidiano escolar que dificultam ou mesmo impedem uma maior integração das ações de todo o colegiado não só em relação ao ENEM, mas também em relação a outras questões educacionais. Dentre as dificuldades relatadas, podemos mencionar o isolamento entre os professores; o individualismo; as relações interpessoais; a alta rotatividade na equipe; o descontinuísmo de projetos e ações quando há troca do gestor; as dificuldades de relacionamento entre os professores, a gestão e a equipe pedagógica e as famílias; a falta de tempo e espaço para desencadear a investigação e a reflexão

sobre as práticas pedagógicas e a aprendizagem; a carência de articulação entre a escola com os agentes externos a ela; a descontinuidade das políticas; as decisões que não são compartilhadas, entre outros aspectos.

A falta de articulação nas ações da escola e as práticas tradicionais arraigadas contribuem para que o Novo ENEM seja visto como mais um exame que desperta muito o interesse dos estudantes por estar associado ao Ensino Superior, mas pouco dos professores. Com isso, a oportunidade de questionamento, de debate público, tão necessário para engendrar a avaliação, se perde, gerando comentários por parte dos professores acerca do ENEM mais para sanar as dúvidas dos estudantes do que contribuir para repensarem sobre os princípios destacados nas reformas do Ensino Médio.

Além disso, os efeitos do ENEM nas escolas que pudemos identificar são contrários ao que propõem as autoridades em relação a esse exame: pouco têm contribuído para repensar a organização curricular, a avaliação, o ensino, os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização ou as finalidades educativas do Ensino Médio. Na verdade, o Novo ENEM tem sido considerado mais como um currículo a ser seguido ou um tipo de exame a ser reproduzido em sala de aula, arraigando a relação de exterioridade entre os professores e o Estado ou as Universidades, ou seja, situando-os como executores em relação ao seu próprio trabalho (MACENO, 2012).

A falta de integração, de planejamento, de articulação nas ações dos professores, diretores e equipes pedagógicas

em relação ao ENEM faz com que esse exame contribua pouco com o trabalho docente, de modo que se mantém nas escolas a mera informação dos resultados. Com isso, há uma adesão ao exame nas escolas sem que as discussões e os questionamentos sejam desencadeados, assim como se espera num processo avaliativo. Consequentemente, os materiais recebidos por algumas escolas ou mesmo os dados produzidos pelo ENEM têm pouco valor para repensarem os processos e os programas de ensino e de avaliação.

Conforme os professores manifestaram, se há na escola algum tipo de comentário, ainda que breve, sobre o ENEM, este ocorre somente entre os estudantes. São raras as escolas que chegaram a desencadear ações a partir da sua participação nesse exame, como parece ter ocorrido há alguns anos atrás na Escola Boa Vista conforme manifestou a Professora A, mas a mudança de gestão comprometeu a continuidade daquela ação.

Destacamos que as políticas educacionais afetam as escolas, de modo que é ingênuo desconsiderá-las (GOODSON, 1995), mas se faz necessário buscar a integração entre as ações do Estado e dos espaços escolares para uma relação dialética que consideramos fundamental e a valorização de todos para empreender políticas que verdadeiramente beneficiem boa parte da população. Como uma das ações de políticas educacionais, o ENEM deveria possibilitar a redução das desigualdades educacionais, beneficiar o trabalho docente, mas isso necessita de ações planejadas para analisar sua histo-

ricidade, sua evolução ao longo dos anos, ou seja, avaliar tais políticas.

É preciso lembrar que é fundamental a capacidade de articulação entre as ações do Estado e das escolas, de modo que a política seja incorporada e transforme a comunidade, convivendo com ela diariamente e sendo objeto de reflexão permanente a fim de ser possível analisar os avanços ou os retrocessos. Com isso, o professor é um agente social nas políticas educacionais e pode consolidá-las e, no caso das escolas, na medida em que estas discutem e integram as ações do Estado, retroalimentam tais políticas (GALERA, 2004).

Além disso, mesmo que os exames tenham ganhado importância como instrumento de controle, gestão e reforma, e sejam úteis para os Governos, seus efeitos dependerão de suas características, podendo perder seu significado pedagógico caso haja como escopo somente a produção de dados com fim em si mesmo (DIAS SOBRINHO, 2010), como parece ocorrer nas escolas consideradas.

Proposição II: Diante das noções superficiais que os professores têm sobre o Novo ENEM e das ações pontuais e carentes de planejamento, esse exame tem contribuído pouco para repensarem e beneficiarem o ensino.

Ao perguntarmos para os professores se o ENEM estaria induzindo mudanças em suas práticas pedagógicas, as respostas diversificaram-se. Para o Professor D, o referido exame estaria influenciando na construção de seus instrumentos de avaliação porque estariam utilizando as

questões de provas passadas, de modo que “o aluno [...] quanto mais ele treina, melhor ele fica. E treinar é resolver testes de vestibular” (Professor D), ou seja, estaria levando à adequação de seu Programa de Avaliação aos moldes das questões do ENEM. Todavia o professor destaca que o referido exame não estaria induzindo às mudanças curriculares porque acredita que “o conteúdo estruturante é o mesmo”.

No caso do Professor G, ocorre justamente o contrário: reconhece que propôs alterações no seu Plano curricular de Química para trabalhar “em cima dos conteúdos que iriam cair” no ENEM, mas que não estaria contemplando as questões, somente os conteúdos, justificando que “nunca vai cair a mesma coisa”.

A Professora A também disse que propôs alterações em função da participação da escola no ENEM, afirmando que: “quando a gente percebeu que não estava trabalhando adequadamente os gráficos, a gente começou a trabalhar mais. Organograma, gráficos, assuntos assim mais ligados ao cotidiano, ao meio ambiente”. Porém complementa que:

“Eu não acho que vai facilitar o nosso trabalho, ou que vai dificultar. Porque independente do que vem do ENEM a gente tem que trabalhar um determinado conteúdo, você pode até dar uma pincelada ou outra diferente. Mas você também não tem como sair muito.” (Professora A).

Outros professores descartaram a possibilidade de influência desse exame em suas práticas, como é o caso da

Professora B que, apesar de utilizar as questões do ENEM como um reforço e um preparatório dos estudantes tanto para o próprio exame como para a Olimpíada de Química, manifestou que não alterou nada em função desse exame por acreditar que trabalha na mesma perspectiva, ou seja, não haveria necessidade de mudanças. Os Professores C, E e F também disseram que não tiveram alterações em suas práticas pedagógicas em função do ENEM:

“A gente não se prepara exatamente para ver o ENEM, a gente vai continuando os conteúdos, no ritmo normal da gente.” (Professora F).

“Não percebi que teve alguma coisa na escola justamente porque a gestão atual pegou um colégio praticamente destruído [...]. Nós estamos com reforma na escola, então acredito que não deu tempo de preparar mais nesse sentido, mas eu também sou contra esses cursinhos para o ENEM. Então eu não vejo necessidade.” (Professora E).

“Não há uma discussão, no âmbito de ‘oh pessoal, nossa! esse ano caiu! de repente será que nós não deveríamos mudar um pouquinho, trabalhar tais pontos, atualizar-se um pouco?’ [...] fica difícil ter um *feedback*, então você não tem nenhum retorno, você não sabe como seu trabalho está se saindo. A única coisa que você tem de vez em quando é o retorno dos alunos [...]. Então isso é satisfatório, só que um retorno mais aprofundado que seria interessante, a gente não tem.” (Professor C).

A partir das falas dos professores, podemos dizer que o ENEM estaria estimu-

lando para alguns as alterações na metodologia de ensino, de modo que buscam contemplar questões e verificar o formato delas ou o tipo de abordagem, procuram fazer breves comentários em sala de aula e elucidar algumas dúvidas dos estudantes. Para outros, o ENEM estaria sendo aderido como um Programa de Ensino e também como um Programa de Avaliação. Há também professores que consideram que não são afetados pelo ENEM apesar de discutir questões ou dúvidas dos estudantes sobre ele e não veem necessidade de compreender melhor a sua proposta.

Na pesquisa de Zanchet (2007), o ENEM estaria gerando mudanças nas práticas pedagógicas e alterando o trabalho de professores, pois, mesmo que eles estivessem centrados na racionalidade técnica, teriam demonstrado certa preocupação em mudar suas práticas pedagógicas frente às questões desse exame, levando-os a pensar em formas alternativas para desenvolver os conteúdos das disciplinas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que são poucas as alterações no trabalho docente em função da participação da escola no ENEM e que estas apresentam caráter isolado, referem-se mais a planejamento ou mesmo integração das ações.

No caso desta pesquisa, as poucas alterações que foram percebidas no trabalho docente a partir do ENEM parecem ser de cunho metodológico, de modo que eles utilizam questões com pelo menos três propósitos: a exemplificação, o treinamento ou a motivação dos estudantes para abordar um assunto novo e a título de curiosidade, de modo que as concepções de ensino e

de avaliação permanecem arraigadas. Um exemplo dessa situação foi constatado nos depoimentos dos professores D e G que reconheceram que estariam aderindo aos programas de concurso para organizar a construção de suas provas e currículos, mas mantendo o ensino centrado na sequencialidade e na escuta-transmissão.

Com outras palavras, o ENEM não está necessariamente contribuindo para uma necessária ruptura epistemológica, reflexões sobre o ensino, avaliação e objetivos do curso médio, a fim de que os Programas de ensino superem a sequencialidade, a descontextualização e a questionável relevância para a formação dos estudantes. Com isso, há uma adesão por parte dos professores ao Novo ENEM sem que haja uma discussão e compreensão mais ampla sobre esse exame. Ou ainda, há professores que dizem ser afetados pelo Novo ENEM, mas mantêm as práticas arraigadas.

De acordo com Zanchet (2007), os dados produzidos a partir do ENEM poderiam contribuir para que os professores pudessem refletir sobre a prática desenvolvida, sobre a participação no desenvolvimento dos sujeitos e uma prática avaliativa que levasse em conta tais aspectos. Como esse exame se propõe a focar questões contextualizadas, poderia apontar para os professores formas alternativas e contribuir para a superação da racionalidade técnica. Entretanto a autora constatou que há uma ausência de reflexão mais ampla por parte dos professores, que consideram o Ensino Médio como curso de passagem para o Ensino Superior e focam apenas o ingresso à universidade, de modo que o

ENEM pode levar ainda ao enquadramento curricular na medida em que passou a assumir a função de vestibular unificado. Lócco (2005) e Maggio (2006) também reconhecem que os professores estariam aderindo ao ENEM sem empreenderem reflexões mais consistentes sobre o referido exame.

Sendo assim, percebemos que, desde a criação do ENEM e na medida em que este exame foi ganhando visibilidade, os professores passaram a utilizar as questões de provas anteriores com o interesse na exemplificação e na preparação, até mesmo porque os estudantes, por estarem cada vez mais interessados em participar desse exame, pressionam para que isso aconteça: que o Ensino Médio assuma um caráter de preparação para os exames. Entretanto as ações dos professores permanecem pontuais e até mesmo carentes de planejamento até pelas noções superficiais que eles têm sobre este exame, fazendo com que o ENEM contribua pouco para repensar e beneficiar o ensino.

Proposição III: Há professores que estão buscando reproduzir as provas do Novo ENEM em seus instrumentos de avaliação, ao invés de construir e repensarem seus Programas de Avaliação.

A situação é particularmente grave, uma vez que há professores que não só utilizam as questões do Novo ENEM na sala de aula a título de exemplificação ou de treinamento, mas também buscam reproduzir esse exame em suas provas. Uma vez que nas escolas há carência de

discussões sobre a aprendizagem e visto que a avaliação é frequentemente compreendida como verificação, quantificação e exercitação, há professores que dedicam pouco tempo à reflexão sobre a avaliação e, diante de concepções simplistas sobre ela, estão abrindo mão de sua autonomia e responsabilidade na reconstrução de seus Programas de Avaliação e passam a incorporar questões do Novo ENEM considerando pertinente e adequada a reprodução desse exame como forma de avaliar os estudantes.

Entendemos que qualquer exame deveria estimular a reflexão sobre os objetivos formativos, sobre o Ensino Médio, sobre a aprendizagem. Porém percebemos que há professores não só aderindo aos Programas de concurso para guiar a reconstrução de seus Programas de Ensino, mas também para nortear seus Programas de Avaliação.

É preciso pontuar que a avaliação, diferentemente do exame, leva em conta a historicidade, o processo de desenvolvimento da aprendizagem, o respeito à autonomia discente e docente numa construção compartilhada dos critérios a serem avaliados, é necessariamente interdisciplinar e contextualizada e pressupõe a melhoria. Por tais razões, a avaliação extrapola o exame, o que não significa que um exame não possa vir a desencadear uma avaliação.

Nessa perspectiva, é preciso que os professores e também as pesquisas empreendam reflexões sobre a avaliação, pois temos percebido que essa temática tem ficado em segundo plano diante do

volume de produções bibliográficas sobre a organização curricular. Também é fundamental que as escolas repensem seus Programas de Avaliação, mais do que se dedicam a isso. O reflexo da carência de discussões epistemológicas e metodológicas sobre a avaliação é justamente o fato de alguns professores estarem aderindo às questões do ENEM para a construção de suas provas. Conforme destaca Moraes (2008, p. 33), é necessário que o professor seja um epistemólogo de si mesmo, que estude, pense e reflita criticamente suas concepções de ensinar e aprender para tomar consciência de seu próprio pensar e para “ter mais clareza sobre o significado de ensinar e aprender ciências”.

Caso contrário, a tentativa de reproduzir o ENEM em seus instrumentos de avaliação pode não induzir às reflexões, nem levar a considerar as necessidades, os objetivos e apresentar relevância questionável para o contexto da escola. Também contribui para que esse exame perca o sentido de proporcionar o repensar os processos de aprendizagem ao ser considerado simplesmente alvo de conformação dos instrumentos de avaliação dos professores, numa adesão acrítica.

O enquadramento faz com que a autonomia da escola e dos envolvidos seja transferida, reiterando uma relação de exterioridade dos professores (TARDIF, 2002) na definição de seus Programas de Avaliação, contribuindo para o enfraquecimento da profissionalização docente, de modo que “o professor já não pode exercitar sua liberdade de ampliar as possibilidades de inovação pedagógica e curricular” (DIAS

SOBRINHO, 2010b, p. 20).

Destacamos que não é um problema o fato de os professores utilizarem as questões em suas aulas, mas consideramos que considerá-las apenas para fins de exemplificação, de treinamento ou de motivação ainda é pouco. Era esperado que o uso de questões do Novo ENEM contribuísse – dentre outros aspectos – com a reflexão sobre os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização a fim de haver rupturas epistemológicas, de modo que os professores repensem os significados de ensinar Ciências.

Assim sendo, a tentativa de reprodução do ENEM nos instrumentos de avaliação de modo inconsciente ou para fins de exemplificação ou treinamento torna durável o entendimento de que se trata apenas de uma tarefa mecânica e de cumprimento de exigências externas à escola, ao invés de estimular os espaços de debates e questionamentos na instituição. Além disso, tende a consolidação da avaliação externa em detrimento da interna, com o escopo apenas no controle, na quantificação, nos produtos e enfraquecendo o debate público, a autonomia e a relevância do processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2010b).

Essa situação pode contribuir para o empobrecimento da possibilidade de diversificação, de criação e de inovação de instrumentos, técnicas e modos para avaliar, na medida em que se privilegiam somente os testes de múltipla escolha. Também estimula a perda de identidade da própria escola e pode gerar um retrocesso: que o curso de nível médio tenha como

principal objetivo educacional o preparo dos estudantes para o exame, arraigando um caráter meramente propedêutico e a valorização da avaliação na lógica empirista. Sendo assim, é preciso não só que os Profissionais da Educação repensem seus Programas de Ensino, mas também seus Programas de Avaliação.

Implicações do Novo ENEM no trabalho docente segundo os Estudantes da Educação Básica

Proposição I: Os estudantes em sua maioria participam do ENEM com o interesse em obter bolsas de estudo, facilitar ou auxiliar o ingresso nos cursos superiores e para “testar” seus conhecimentos.

Ficou claro que boa parte dos estudantes (69,93% - cento e sete) participaram do ENEM em 2010 interessados primordialmente na obtenção de bolsas de estudos pelo Programa Educação para todos (ProUni), no ingresso ao Ensino Superior e, em menor grau, a verificação dos conhecimentos. O ENEM também foi associado pelos estudantes como facilitador ou auxiliador para o ingresso no Ensino Superior; como uma prova necessária; uma possibilidade de conhecimento, aprendizagem e de avaliação; para o treinamento e para a aquisição de experiência.

De modo geral, foram poucos os que mencionaram a possibilidade dos dados produzidos por meio do ENEM serem utilizados para subsidiar a autoavaliação, o principal objetivo para a criação desse exame nos anos iniciais de sua realização. É

preciso lembrar que, para empreender um processo de autoavaliação, é fundamental estimulá-la a fim de que os estudantes possam fazer uma reflexão pessoal sobre o seu aprendizado, conferindo-lhe mais destaque, autonomia, responsabilidade, capacidades e um sentido formativo dos dados produzidos pelos instrumentos de avaliação, contribuindo para superar a passividade e estimulando sua participação no processo avaliativo. Assim, a autoavaliação transforma-se na base de regulação permanente do ensino e “a atuação do professor e do aluno conflui e interage, mas de uma forma mais consciente e colaboradora” (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 151-159).

A maioria dos estudantes associa o ENEM com uma prova, como verificação ou comprovação do que sabem, com a pontualidade, o resultado, o desempenho e a nota, além da vinculação da avaliação com os conteúdos primordialmente. Fica evidente, portanto, a necessidade do envolvimento dinâmico e reflexivo entre estudantes e professores para repensar a avaliação, que necessita ser mediadora e não mera verificação sobre os conteúdos. Assim, quanto mais o trabalho se aprofunda nas problemáticas estudadas, mais as atividades possibilitam maior autonomia dos estudantes, que passam da dependência para a autonomia (MORAES, 2006, p. 35), o que certamente é um dos principais objetivos educacionais (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Proposição II: Para os estudantes, boa parte dos professores não estaria desenvolvendo ações específicas para o ENEM e para alguns o grau de satisfação com a formação que tiveram na escola está relacionado – entre outros aspectos – com o quanto o Ensino Médio assumiu um caráter propedêutico.

A maioria dos estudantes (56,20% – oitenta e seis) manifestou que boa parte dos professores não desenvolve ações específicas para o ENEM, mas sim em algumas disciplinas. As ações incluem a resolução de questões de exames anteriores; os *aulões*, os simulados, as palestras, as revisões, dicas e comentários, as redações, os textos explicativos sobre este exame, o incentivo à participação em Olimpíadas ou a recomendação para assistirem ao *Programa Eureka*, que consiste num programa exibido desde 2003 no canal TV Educativa que reúne professores para discutir e resolver questões de vestibulares e do ENEM (PARANÁ, 2011).

A maioria deles (67,32% – cento e três) declarou estar satisfeita com a formação que teve nas escolas e que a considera suficiente para a realização do ENEM, de modo que boa parte deles não frequenta os cursinhos pré-vestibulares (79,73% – cento e vinte e dois). A exceção ocorreu na Escola Central onde boa parte dos estudantes estaria insatisfeita com sua formação justificando que, nos últimos anos, “a qualidade do ensino caiu” e que suas expectativas não foram correspondidas.

Apesar de a maioria estar satisfeita, foi percebido que uma boa parcela deles

não estaria, pois o grau de satisfação estaria relacionado ao quanto o Ensino Médio assumiu um caráter propedêutico, ou seja, quanto mais semelhante aos cursinhos preparatórios, mais a formação corresponderia às suas expectativas e se sentiriam seguros para a participação no ENEM. Desse modo, os estudantes que esperam que o Ensino Médio tenha o escopo na preparação, acabam pressionando os professores para que estes desenvolvam ações para esses fins.

Mesmo com essas divergências, ficou claro que as ações dos professores são isoladas em relação ao ENEM e que estariam pouco interessados no referido exame em comparação com os estudantes. Alguns dos estudantes afirmaram que os professores desconhecem o ENEM, e que há comentários breves quando próximo da data de realização desse exame.

Diante do exposto, os dados indicam que possivelmente esse exame tem sido pouco significativo para oportunizar as reflexões entre estudantes e professores, para assumir um caráter pedagógico nas escolas. O que as vozes empíricas sugerem é que os dados estão sendo produzidos e divulgados, há a participação expressiva dos estudantes, mas os debates desencadeados a partir deles são escassos e há falta de integração dentro e fora das escolas para planejar e desencadear as ações em função do ENEM. É preciso lembrar que uma proposta externamente induzida para beneficiar a escola precisa ser significada por cada sujeito, ou seja, perpassar pela mudança pessoal. Com isso, dependerá do esforço do grupo para que

seja incorporada como prática corriqueira, respondendo aos seus interesses e necessidades (FARIAS, 2006).

Considerações Finais

Diante das proposições alcançadas neste trabalho, como era esperado, os exames têm implicações nas escolas e por isso, precisamos conhecê-las, pois podem induzir à inovação, dar subsídios para a avaliação, para a tomada de decisão, ser útil para repensar o que é importante ser ensinado ou, pelo contrário, condicionar o ensino. Com isso, os exames “merecem uma divulgação e discussão mais coerentes com seus impactos no sistema educacional” (FERNANDES, 2009, p. 149).

Ficou claro que as ações dos professores em função do ENEM são isoladas e eles estariam menos interessados nele em comparação com os estudantes. Com isso, esse exame tem sido pouco significativo para oportunizar as reflexões entre estudantes e professores, sem muito sentido pedagógico nas escolas, de forma que, conforme afirmaram os estudantes,

determinados professores desconhecem o ENEM, apenas tecem comentários breves na véspera de sua realização, ou se baseiam até mesmo nas informações da mídia, sem empreenderem estudos sobre o referido exame.

Também ficou evidente a carência de discussão nesses espaços e a fragmentação nas ações, além da falta de articulação entre as escolas e os agentes externos, contribuindo para que se perca a discussão coletiva sobre os exames, para um entendimento mais enriquecido sobre a avaliação e até mesmo a transformação da escola (CARBONELL, 2002, p. 31-32) na medida em que repensariam as concepções de ensino.

As vozes empíricas evidenciaram ainda a necessidade de, nas escolas e em outras esferas, repensar-se sobre os Programas de Avaliação para superarmos a visão estreita sobre esta e sobre o fato de que os debates relativos a esta temática estariam sendo pouco vivenciados pelos professores, gestores, estudantes e autoridades, dificultando a melhoria do ensino e a articulação entre as instâncias nas ações que dizem respeito à Educação.

Referências

- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em Educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época, v. 75).
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, n. 1).
- CASTILHO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: UNESP, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Edição Especial.

_____. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

_____. Acreditação da Educação Superior. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília *Resumos...*, Brasília, 2010, p. 1-28. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 ago. 2010a.

_____. Acreditação da Educação Superior. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília *Resumos...*, Brasília, p. 1-28. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 ago. 2011. 2010b.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro. 2006.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2009.

GALERA, J. M. B. *A gestão de políticas educacionais com um processo de inovação*. Pato Branco: Liceu Teixeira, v.1. 2004.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LÓCCO, L. de A. de. *Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio*. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MACENO, N. G. *Compreensões e significados sobre o novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas*. 320f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, 2012.

MAGGIO, I. P. *As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores*. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006. p. 15-41. (Coleção Educação em Química).

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí. 2007.

PARANÁ. SEED-PR: Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/>>. Acesso em: 29 set. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

ZANCHET, B.M.A. *A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar*. 400f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2003. p. 12-89..

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Resenha

Conduta de risco

Conduct of risk

Sonia Cristina de Oliveira
Cleomar Ferreira Gomes

Doutoranda em Educação pela UFMT, Psicóloga no Estado de Mato Grosso e Professora da Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: oliveira.sonia@terra.com.br.

Professor Doutor da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: gomescleo@ufmt.br.

LE BRETON, David. *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas: Autores Associados, 2009.

O francês David Le Breton, sociólogo, antropólogo, com experiência em pesquisa e docência na Universidade Marc Bloch de Estrasburgo, é um desbravador contemporâneo na área de estudos sobre corpo, tanto que suas investigações que jogam luzes nas reflexões sobre a forma de como as relações sociais, as expressões e as percepções vão sendo construídas, muito além de questões biológicas e psicológicas, mas enraizadas nas vivências culturais e sociais. Nessa obra, ele trata com o ardid costumeiro a respeito das condutas de risco, enxergando nelas os ritos ordálicos deste século, ou como o rito pessoal de passagem, em que se joga com a morte de modo inconsciente, buscando-se significado e valor para a existência. O trabalho se consolida por meio de uma pesquisa realizada com mais de seiscentos jovens de Estrasburgo, anexada à experiência ímpar do autor.

O livro, lançado pela “Autores Associados Editorial”, em 2009, é dividido em seis partes, nas quais o autor desenha sua preocupação com o significado das atividades de lazer em que se envolvem os indivíduos em sua vida, pessoal ou profissional, para irem ao encontro do risco ou para dele se protegerem. Logo de início, explicita a diferença entre conduta de risco e atividades físicas ou esportivas de risco. Para ele, conduta de risco é como um jogo simbólico ou real com a morte, um arriscar-se, não para morrer, muito pelo contrário, mas que contém em si a possibilidade de perder a vida ou vir a sofrer alterações das capacidades físicas ou simbólicas do indivíduo. Atesta um enfrentamento com o mundo, cuja aposta não é morrer, mas viver intensamente.

No entendimento de Le Breton, as modalidades de atividades de risco diferem de acordo com o público em que

ocorre, são exemplos para as gerações mais jovens, as condutas se apoiam em um sofrimento pessoal agudo ou difuso, e indicam falta de integração, ausência de um suficiente gosto de viver, esforço para colocar-se no mundo, para nascer de si mesmo dentro do sofrimento, e assim alcançar significado de si mesmo, que permita retomar o controle da própria vida.

Para os esportistas radicais, é uma busca de intensidade de ser para reencontrar uma plenitude da existência ameaçada por uma vida excessivamente regrada. Nesse caso, o jogo simbólico com a morte é antes motivado por um excesso de integração, e uma maneira radical de fugir da rotina. Entretanto, em ambos os casos, trata-se de interrogar simbolicamente a morte para saber se vale a pena viver.

Assim, na primeira parte, entre outras questões, o autor apresenta a importância do risco nas sociedades contemporâneas. Explora a existência humana ora segura, ora frágil, ora incerta, imprevisível, sujeita a aborrecimento e instabilidade, e assim o ser humano convive com o risco desde seu nascimento, pois correr risco faz parte da vida. Essa existência, não plenamente revelada, é que faz o gosto de viver. Não é possível anular de fato as adversidades, e o risco continua sendo um horizonte intransponível da condição humana, mesmo sendo uma das funções antropológicas a proteção de seus membros, as relações sociais tornam-se por vezes explosivas e a existência do homem implica ambivalência. O risco é uma noção socialmente construída, variável de um lugar para outro e de uma época para outra, mas os temores

não são os mesmos de uma cultura, classe social, faixa de idade e/ou de época

A segunda parte aborda as condutas de risco dos jovens. Enfatiza que a passagem dos jovens para a idade adulta é um momento único e singular para cada adolescente, depende da educação, das experiências de amor e limite, e de como sente suas possibilidades no mundo. Destaca que a turbulência da adolescência levanta as grandes questões antropológicas sobre a identidade, o sentido da vida, enfim, a penosa busca de seus próprios desejos, que já não são necessariamente os de seus pais, traz, por vezes, o abandono de atividades antes apreciadas. Os jovens testam tudo de todas as formas. É um período de multiplicação dos riscos inerentes às escolhas, opções, relações amorosas, enfrentamento do mundo e de experimentação de seu corpo, prova de seus limites. A busca de independência e segurança, o confronto consigo mesmo e com os outros estimulam a prova de seus limites na busca de si mesmo.

De acordo com o autor, os jogos de morte, jogos de vida, as condutas de risco têm sua origem no abandono, na indiferença familiar, mas também, ao contrário, na superproteção. E, igualmente, levar em conta a falta de orientação para existir, o sentimento de ausência de limite em virtude de proibições parentais jamais feitas ou insuficientemente. Assim, aquilo que não encontra mais em si mesmo, que é a certeza interior de que sua vida é valiosa e que ele tem seu lugar no mundo, o jovem procura em outra parte, de maneira desordenada e em corpo a corpo com o

real. A intenção não é de modo algum morrer, mas testar uma determinação pessoal, procurar uma intensidade de ser, um compartilhar com os outros, um momento de soberania, e também expressar um grito, um mal-estar, tudo isso misturado em uma busca que, muitas vezes, não encontra seu significado senão após um acontecimento.

As condutas de risco são o oposto a um jogo com a ideia de morte. Para alguns jovens o risco é preferível à apatia da vida. Elas são diferentes da vontade de morrer, não são formas tolas de suicídio, mas sim desvios simbólicos para assegurar-se do valor da própria existência. Expulsar para o mais longe possível o medo de sua insignificância pessoal se constitui em ações que põem a existência em perigo físico ou moral e, apesar dos esforços da sociedade para prevenir, elas tendem a multiplicar.

Outro aspecto discutido pelo autor que influencia os jovens nas condutas de risco é a influência do grupo. Este promove a diluição das responsabilidades e a impressão de segurança, especialmente, por ocasião de ações de massa que levam o indivíduo a atos, que jamais ousaria realizar sozinho. A presença do grupo de pares faz com que o jovem tenda a superar suas apreensões para afirmar sua identidade aos olhos dos outros. O ingresso a certo número de condutas de risco, muitas vezes, está ligado ao poder de atração de um grupo de pares o qual as valoriza e dissipa as derradeiras dúvidas, ao lhes conferir uma legitimidade bem superior à da sociedade ou de sua própria família. Participa de um momento intenso, da presença dos outros

ou da impossibilidade de renunciar, sem perder a estima do grupo.

As paixões de vertigem, o sentimento de insignificância, de vazio e de não existir aos olhos dos outros, é muito comum no mundo atual. A existência humana não é mais balizada por significados e valores. Por isso os jovens sentem que não possuem um solo firme. Disso decorre a vertigem, o salto no vazio, que é constante das condutas de risco. Uma conduta de risco não é só a procura de mera intensidade de ser, ou de um desafio para impor-se em um mundo problemático, às vezes ela se origina da indiferença quando o retirar-se da existência se torna sensível demais e o gosto de viver já não tem peso algum.

Assim os ritos ordálicos se inserem quando o jovem não se sente confortável em sua existência, as condutas de risco constituem os episódios de um debate no decorrer do qual ele procura seus pontos de referência entre essas antigas balizas e as que se anunciam, e o faz de maneira brutal, sem descobrir, entre si e o mundo, alguma coisa de significado que torne menos rude a passagem. O comportamento ordálico é uma resposta sofrida e íntima às falhas culturais e sociais. É uma espécie de último recurso, uma última chance que o indivíduo se dá. Em nossas sociedades, o rito de passagem é uma réplica dolorosa à exclusão do sentido. É uma busca de significado que, sem saber, o sujeito subordina ao risco de morrer.

Na terceira parte do texto, as paixões físicas e esportivas radicais são abordadas como práticas que envolvem risco.

Nessas atividades, o risco é um simulacro – brinca-se mais com sua ideia que com sua concretização. As atividades arriscadas constituem-se em uma técnica de intensificação da sensação da presença no mundo, fazendo do confronto consigo mesmo uma prova de autenticidade admitida pelo corpo. No mundo atual, cada vez mais frequente, o sujeito é levado a contar consigo próprio na existência de sentidos para a sua vida. O fascínio pelos limites age como uma estrutura antropológica para o “existir humano”, no enfrentamento metafórico da morte, atribuindo sentido à vida.

Na quarta parte, o texto trata da questão de que toda a exposição ao risco contém uma parte lúcida de vontade e confiança em si, o que leva a fazer avaliação dos próprios recursos de quem se apressa a lançar-se na ação, mas igualmente existe uma aposta na mistura entre a habilidade do ator e o sentimento que ele possui de sua sorte. Esta sempre propõe a hipótese de um destino favorável. Sem a intuição mais ou menos inconfessada de ter sorte a seu lado, de que não está totalmente desarmado, a exposição ao risco seria uma forma falsa de suicídio, um abandono às circunstâncias e não uma iniciativa pessoal. E o mais radical é a vontade de jogar com a morte. Isto é uma forma de jogo deliberado com a morte – ordálico.

O contato simbólico com a morte constitui um caminho possível para situar-se, reconhecer-se entre os outros, reconstruir um gosto de viver que custa a consolidar-se. Em certas situações, a aproximação da morte, quando escolhida ou aceita produz um sentimento renovado de identidade.

Quando o indivíduo sai ileso da prova, o intercâmbio simbólico firmado com a morte aumenta a exaltação de ainda estar vivo.

Na sequência, a obra discute o papel das atividades de risco no trabalho educativo e social, pois estas são importantes mobilização de habilidades. Entretanto essas atividades não operam mediante uma transferência tranquila das atitudes surgidas por ocasião das situações da vida cotidiana. Continua a existir uma distância entre as duas situações; se alguns a transpõem, outros, ao contrário, vivem dolorosamente o retorno ao cotidiano e entram em uma supervalorização de comportamentos que a atividade pretendia justamente prevenir; mas, se a atividade for retomada com a intenção de elaborar e não punir, pode ocorrer a mudança com base na aprendizagem anterior.

Na última parte, o texto discute os jogos simbólicos com a morte ao jogo de viver. Uma exposição de si mesmo a um perigo deliberado ou não, o indivíduo enfrenta um significante maior que é a morte, a única coisa que ainda lhe parece marca de legitimidade.

Le Breton, neste livro, disserta sobre um tema extraordinário, a partir de uma leitura envolvente que proporciona a reflexão de como numa sociedade, em que, aos poucos, as regras tornaram a vida monótona que levam as pessoas em busca de sair dessa integração à procura de êxtase, aventura e adrenalina com atividades físicas ou desportivas de risco, mas que, de alguma forma, traz significado, sentido e evasão da rotina. Por outro lado, os jovens que não conseguem enxergar

sentido em sua existência, ou possuem dificuldades em fazer a travessia para a idade adulta de modo integrado, encontram nas condutas de risco a elaboração de sua desintegração. Contudo ambos buscam, de modo simbólico, uma fuga com atitudes arriscadas para certificar-se de que vale a pena viver.

O livro encerra uma valiosa contribuição para as discussões que se mantêm em torno das questões deste século, que envolve significado e sentido para o existir humano, sendo recomendado a educadores e pesquisadores que se preocupam com um mundo melhor.

Recebido em maio de 2012.

Aprovado para publicação em junho de 2012.

Crianças indígenas em escolas da cidade

Children indigenous in city schools

Carlos Magno Naglis Vieira

Mestre e Doutorando em Educação pela PPGE/UCDB.
Bolsista CAPES/Prosup. Pesquisador do Grupo de Pesquisa
Educação e Interculturalidade. E-mail: cmhist@hotmail.com

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. *Vozes infantis indígenas: as culturas escolas como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

A resenha apresentada destaca a relevância e a contribuição da obra de Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, *Vozes infantis indígenas: as culturas escolas como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*, para os estudos no campo da Educação Brasileira Contemporânea com crianças indígenas em escolas na cidade.

A obra publicada em 2011, pela Editora Valer, é fruto da pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com base em estudos no campo da Educação, trata-se de um estudo que resultou na primeira tese de doutorado nesse campo de conhecimento, com essa temática. Por isso podemos ousar em afirmar que o livro torna-se uma leitura fundamental para os futuros pesquisadores (alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado) que dedicam seus trabalhos ao campo de pesquisa com criança indígena em contexto urbano.

O docente do Programa de Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), escreve de maneira agradável e conduz o leitor a adentrar, “refletir e conhecer, da maneira mais próxima do seu mundo cotidiano, a infância das crianças Sateré-Mawé” (p. 13), em escolas da cidade de Manaus, AM. Nessa tessitura de uma grande rede de pesca que foi a construção desse livro, o autor não procura se prender a uma área específica do conhecimento, na intenção de entender o objeto de pesquisa, mas estabelece um diálogo de forma interdisciplinar com outros campos do conhecimento (História, Sociologia, Antropologia e Pedagogia) nos quais o tema da infância e da criança é visto como de agentes sociais.

Na tentativa de investigação dos objetivos propostos, Sobrinho apoiado em uma abordagem qualitativa, utiliza-se de procedimentos metodológicos, como a etnografia, a observação participante, a

entrevista e análise documental. Segundo o autor, isso se tornou necessário, no sentido de “visualizar de forma mais clara o universo desse grupo social da infância, ou seja, as crianças Sateré-Mawé” (p. 37). Esses procedimentos teóricos e metodológicos podem ser observados no decorrer dos capítulos que foram assim divididos e intitulados:

O capítulo *Trilhas construídas e em construção* apresenta a trajetória do pesquisador, os diálogos, os movimentos, as articulações com os diversos campos do conhecimento, as questões norteadoras e os caminhos investigativos que resultaram na construção da tese, na qual se originou o livro. Nesse espaço do texto, o autor ainda destaca que, apesar do crescimento das produções acadêmicas relacionadas à temática indígena, os estudos com crianças não têm merecido uma atenção por parte dos pesquisadores. Devido a essa questão, Sobrinho descreve que sentiu necessidade de uma ampla revisão de literatura para melhor conhecer o campo e amadurecer seus argumentos de pesquisa.

No capítulo a *Infâncias/Crianças indígenas nas cidades: um campo de pesquisa em construção*, o autor proporciona ao leitor uma “cartografia” da expressiva quantidade de trabalhos publicados nos últimos anos com relação aos temas da infância e da criança indígena, no sentido de fornecer subsídios para a constituição do campo de pesquisa. Com a leitura do texto fica evidente o esforço do autor no levantamento do material em bibliotecas, bancos de teses de Programas de Pós-Graduação em Educação, Antropologia e outras áreas,

páginas eletrônicas de periódicos e eventos acadêmicos como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais/Anpocs e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped.

Esse exaustivo trabalho realizado pelo pesquisador nos faz caminhar por leituras que traçam um contorno da criança ao longo dos tempos (o do francês Philippe Áries), desconstruindo a visão adultocêntrica a qual impede de perceber e “compreender os processos próprios de construção das culturas infantis” (p. 69). E estudos de pesquisadores brasileiros, tais como Ângela Nunes, Clarice Cohn, Antonella Tassinari, Adir Casaro Nascimento, Ana Maria Rabelo Gomes e outros, apresentam a criança indígena como ser ativo, capaz de reinventar e criar sentidos. Assim, todas essas produções aparecem nos caminhos investigativos em que se fundamentou a construção da tese, do início ao fim, o que representa para o autor uma

[...] possibilidade de sedimentação de um campo de pesquisas com crianças indígenas nas cidades, principalmente por apontar o crescimento da literatura e por definir os contornos centrais para que os estudos com este grupo social da infância tenham [...] maior visibilidade e vigilância no trato com as questões teórico-metodológicas que envolvem as pesquisas e na possibilidade de novas práticas sociais e educativas (p. 124).

Na terceira parte, intitulada *As crianças Sateré-Mawé: infâncias em espaços de disputa*, o autor começa adentrar

no cotidiano das crianças indígenas, o que possibilita perceber suas vozes, embora tímidas, mas fundamentais e relevantes para a construção da relação de convívio entre o pesquisador e as crianças e para o desenvolvimento da tese. Segundo Sobrinho, foram oito meses de uma longa e promissora possibilidade de “viver juntos”, ou seja de realizar a pesquisa etnográfica (p. 127).

A pesquisa etnográfica proporcionou ao pesquisador uma visão mais ampla da temática indígena na cidade e do universo da criança indígena em contexto urbano no município de Manaus, AM. Nesse capítulo, o texto apresenta a comunidade indígena, o contexto geográfico do local, a relação entre índios e não-índios, o motivo da migração da aldeia para a cidade e direciona sua atenção para as atividades desenvolvidas pelas crianças na aldeia, destacando especificamente as brincadeiras, os desenhos e as músicas. Ainda nesse espaço, o autor mostra que as crianças indígenas que nasceram na cidade afirmam sua identidade Sateré-Mawé, até mesmo quando a escola tenta silenciá-las e invisibilizá-las ou mesmo quando elas escondem suas identidades “para se proteger dos preconceitos e da violência simbólica que acontece fortemente no espaço escolar” (p. 184).

Os discursos instituídos nas escolas de Manaus, AM com relação à criança Sateré-Mawé é o debate do quarto capítulo intitulado de *A escola pública e sua representação acerca da criança indígena*. Nessa parte do texto, o autor descreve alguns elementos da pesquisa realizada em duas

escolas públicas como objetivo de investigar o “processo de inserção da criança indígena nessas instituições”. Assim, pautado nesse objetivo, o pesquisador apresenta os “discursos instituídos pelos elementos que conferem legitimidade a cultura escolar” (p. 187).

Nessa seção do livro, percebemos a dificuldade do pesquisador em identificar as crianças indígenas matriculadas nas duas escolas onde foi realizada a pesquisa. Segundo Sobrinho, existe por parte dos funcionários das unidades escolares um

[...] receio em passar informações sobre a presença dessas crianças. Nos diversos discursos, os funcionários afirmam que essa identificação não é possível, porque uma vez que as crianças ingressam a escola, elas se misturam às outras não havendo diferenciação por parte do corpo docente e discente [...] (p. 193).

Durante o período de pesquisa, o autor percebeu uma ação inversa nas atitudes, nos discursos e nas manifestações dos funcionários, professores e alunos da escola. Além de as propostas pedagógicas das escolas não respeitarem os saberes que as crianças indígenas trazem consigo, o pesquisador identificou muitas visões preconceituosas, discriminatórias e falas que demonstram ser um problema a presença das crianças Sateré-Mawé nas escolas, principalmente no que corresponde ao comportamento e ao ensino e aprendizagem. Para alguns professores e funcionários entrevistados, o fato de as crianças indígenas serem portadoras de uma cultura com elementos tradicionais

diferenciados é o que dificulta seu dia a dia no espaço escolar, ocasionando a invisibilidade desses meninos e meninas indígenas.

Em *Os lugares entre as culturas infantis e os saberes da escola: os (des) encontros*, o autor estabelece “a partir das falas das crianças, o cruzamento entre os saberes vividos por elas no cotidiano de sua comunidade e os saberes instituídos pela escola” (p. 229). Nesse capítulo, o pesquisador chama atenção para a visão etnocêntrica de ciência, a qual regula, oprime e provoca a negação da vivência comunitária e os elementos do grupo étnico das crianças indígenas. Na intenção de explicar esse argumento, Sobrinho apresenta as crianças Sateré-Mawé e dialoga, com os autores Manuel Jacinto Sarmiento, Clarice Cohn e outros.

Nesse universo da infância Sateré-Mawé, o autor mostra que

[...] compreender como vivem e pensam as crianças [...], entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir e escutar seus gostos ou preferências é uma forma de poder compreendê-las como grupo humano [...]. (p. 231).

Ainda nesse contexto, Sobrinho descreve que é “preciso tirar as crianças da condição de objetos, para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso” (idem). Assim, para apresentar todas essas questões levantadas, o autor, pautado em Sarmiento (2006), aponta quatro elementos que foram observados no cotidiano das crianças Sateré-Mawé

no período de pesquisa: a interatividade, a ludicidade, a fantasia real e a reiteração.

Após uma tentativa de compreender a infância das crianças indígenas Sateré-Mawé, surge como assunto no bojo da discussão, o debate entre a cultura escolar e a cultura Sateré-Mawé. Como a leitura já vinha sinalizando algumas pistas com relação a essa questão, o texto apenas ressalta ao leitor os constrangimentos que as crianças indígenas sofrem por não conseguirem expor as experiências do cotidiano de sua comunidade e não ter um espaço para mostrar às outras crianças da escola a cultura de seu povo.

Direcionando seu discurso para uma conclusão, o autor descreve as dificuldades em estudar sociedades indígenas atuais, do ponto de vista etnográfico, ressalta alguns detalhes importantes da cultura Sateré-Mawé como o falar a língua e o papel que as crianças possuem na organização da comunidade e finaliza apontando que a presença das crianças indígenas não se restrinja somente a um espaço como aluno, mas que ela seja “parceira na consolidação desse projeto de escola indígena na cidade” (p. 262).

Como se trata de um primeiro livro com a temática criança indígena em escola da cidade, podemos ressaltar mais uma vez a relevância da obra *Vozes infantis indígenas* para o campo de pesquisa, principalmente pelo rigor do texto acadêmico e pelas ricas informações que o material traz para as futuras pesquisas. Mas, ao mesmo tempo, é preciso ficar atento para as inúmeras lacunas a serem preenchidas sobre o tema. Nesse sentido, a leitura do

livro torna-se um convite para futuros pesquisadores se aventurarem nesse universo da temática da criança indígena em contexto urbano.

Recebido em maio de 2011.

Aprovado para publicação em junho de 2011.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos inéditos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação, para o desenvolvimento científico e para a atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da *Série-Estudos* e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação de pareceristas *ad hoc* convidados pelo Conselho Editorial da *Série-Estudos*.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) O envio de originais deverá conter, obrigatoriamente:
 - Título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m).
 - Resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três.
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70); (SAVIANI, 1987, p. 70).

- As referências, no final do texto, em ordem alfabética, devem seguir rigorosamente as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados por e-mail, com texto elaborado em português, corrigido e revisado; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; editor Word for Windows, a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
 - 8) Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da *Série-Estudos*.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da *Série-Estudos* ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: jefferson@ucdb.br, com cópia para serieestudos@ucdb.br.

Lista de periódicos que fazem permuta com a Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis** – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense (UNIPAR) / Umuarama, PR
- 2) **Argumento** – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiá, SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia (UNAMA) / Belém, PA
- 4) **Aveso do Aveso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba, SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa, MG
- 6) **Bolema** – Boletim de Educação Matemática / UNESP – Rio Claro / Rio Claro, SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista/ Rio Claro, SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/ Florianópolis, SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis, SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) / São Gonçalo, RJ
- 11) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo, SP
- 12) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema, SP
- 13) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo, SP
- 14) **Cadernos Camiliani** / União Social Camiliana / São Camilo, ES
- 15) **Cadernos da Escola de Comunicação** / Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil) / Curitiba, PR
- 16) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades Integradas do Brasil (UniBRasil) / Curitiba, PR
- 17) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará (UFC) / Fortaleza, CE
- 18) **Cadernos de Educação** / Universidade de Cuiabá (UNIC) / MT
- 19) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas (UFPel) / RS
- 20) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / RS
- 21) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba, PR
- 22) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís, MA
- 23) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)/ Vitória, ES

- 24) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo (USP) / SP
- 25) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo, SP
- 26) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá (UNIC) / MT
- 27) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) / Canoas, RS
- 28) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá, PR
- 29) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis, MT
- 30) **Ciências & Educação** / Faculdade de Ciências da Unesp (UNESP) / Lorena, SP
- 31) **Ciências da Educação de Santa Catarina** / Tubarão, SC
- 32) **COGNITIO** – Revista de Filosofia / Centro de Estudos do Pragmatismo / PUC-SP
- 33) **Coletânea** – Revista Semestral de Filosofia e Teologia da Faculdade de São Bento / Rio de Janeiro, RJ
- 34) **Comunicarte** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC) / SP
- 35) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul Canoas, RS
- 36) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) / Centro Universitário Salesiano (UNISAL) / Lorena, SP
- 37) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) / PR
- 38) **Educação** – Revista de Estudos da Educação / Universidade Federal de Alagoas (UFAL) / Maceió-AL
- 39) **Educação** – Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria, RS
- 40) **Educação & Linguagem** / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 41) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / RS
- 42) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia (UFU) / MG
- 43) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo (USP) / SP
- 44) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza, CE
- 45) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / MG
- 46) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / RN
- 47) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / MG
- 48) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) / São Leopoldo, RS
- 49) **Educação: Teoria e Prática** / Instituto de Biociências / UNESP / Rio Claro, SP
- 50) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná (UFPR) / Curitiba, PR
- 51) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás (UCG) / GO
- 52) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília, DF
- 53) **Emancipação** / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
- 54) **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / MG
- 55) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro, RJ
- 56) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia (UFU) / MG
- 57) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 58) **Estudos** – Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília (UNIMAR)/ Marília, SP
- 59) **Estudos** / Universidade Católica de Goiás (UCG) / GO

- 60) **Estudos de Jornalismo e Relações Públicas** / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 61) **Extra-Classe** – Revista de Trabalho e Educação / Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 62) **Foco** – Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto, SP
- 63) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás (UCG) / GO
- 64) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador, BA
- 65) **História da Educação** / Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação / Pelotas, RS
- 66) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia, MG
- 67) **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora / MG
- 68) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás (UFG) / GO
- 69) **Intermeio** – Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) / Campo Grande, MS
- 70) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente, SP
- 71) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié (FIJ) / Jequié, BA
- 72) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) / RS
- 73) **Linguagem em Discurso** – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) / Tubarão, SC
- 74) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília (UnB) / DF
- 75) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul (UCS) / RS
- 76) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense (UFF) / Niterói, RJ
- 77) **Natureza e Artificio** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes, SP
- 78) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista (UNESP) / SP
- 79) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 80) **Palavra** – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) / Tubarão, SC
- 81) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) / Rio de Janeiro, RJ
- 82) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PR
- 83) **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis, SC
- 84) **Philósophos** – Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás (UFG) / GO
- 85) **Phrónesis** – Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica (PUC) / Campinas, SP
- 86) **Poiésis** – Revista Científica em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) / Tubarão, SC
- 87) **Presença** – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia (UNIR) / Porto Velho, RO
- 88) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / ES
- 89) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação (UNICAMP) / SP
- 90) **PSICHÉ** – Revista de Psicanálise / Universidade São Marcos / São Paulo, SP

- 91) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) / RJ
- 92) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) / SP
- 93) **PSICO-USF** / Universidade São Francisco / Bragança Paulista, SP
- 94) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa, PB
- 95) **Ráido** / Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) / Dourados, MS
- 96) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (FUNCESI) / MG
- 97) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) / Itajaí, SC
- 98) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande, RS
- 99) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho / Brasília, DF
- 100) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador, BA
- 101) **Revista Brasileira de Economia de Empresas** / Universidade Católica de Brasília / Taguatinga, DF
- 102) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília, SP
- 103) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 104) **Revista Brasileira de Gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado/ São Paulo, SP
- 105) **Revista Brasileira de Orientação Profissional** / Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto, SP
- 106) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília, DF
- 107) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 108) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo, SP
- 109) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo (USP) / SP
- 110) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá, PR
- 111) **Revista Ciência e Educação** / UNESP-Bauru / Bauru, SP
- 112) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté (UNITAU) / SP
- 113) **Revista Ciências Humanas da URI** / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) / Frederico Westphalen, RS
- 114) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa, RJ
- 115) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo) / São Paulo, SP
- 116) **Revista Científica FAESA** / Faculdade de Tecnologia FAESA / Vitória, ES
- 117) **Revista Cocar** / Universidade do Estado do Pará / Belém, PA
- 118) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente, SP
- 119) **Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN** / Passo Fundo, RS
- 120) **Revista Contrapontos** – Revista do Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Itajaí, SC
- 121) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá, PR
- 122) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza, CE

- 123) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres, MT
- 124) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba, PR
- 125) **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia/ Salvador, BA
- 126) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana (FAPA) / São Paulo, SP
- 127) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí (CESUT) / GO
- 128) **Revista de Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) / Campinas, SP
- 129) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis, SC
- 130) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa, PB
- 131) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo, SP
- 132) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) / SC
- 133) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) / SP
- 134) **Revista de Educação ANEC** / Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) / Brasília, DF
- 135) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) / Salvador, BA
- 136) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) / MT
- 137) **Revista de Estudos Universitários** / Universidade de Sorocaba (UNISO) / SP
- 138) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza, CE
- 139) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau (FURB) / SC
- 140) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará (UFC) / Fortaleza, CE
- 141) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé, RS
- 142) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria, RS
- 143) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino (ITE) / Bauru, SP
- 144) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe (UFS) / São Cristóvão, SE
- 145) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / RS
- 146) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoente (UniExp) / Curitiba, PR
- 147) **Revista Educação** / Porto Alegre, RS
- 148) **Revista Educação e Ensino** / Universidade São Francisco (USF) / Porto Alegre, RS
- 149) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba, PR
- 150) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre, RS
- 151) **Revista Ensaios e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) / Campo Grande, MS
- 152) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 153) **Revista Estudos Lingüísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador, BA

- 154) **Revista Faces da Academia** / Faculdade de Dourados (UNIDERP.FAD) / Dourados, MS
- 155) **Revista FAMECOS** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) / Porto Alegre, RS
- 156) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (ISEP) / Rio de Janeiro, RJ
- 157) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/ São Leopoldo, RS
- 158) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco (USF) / Bragança Paulista, SP
- 159) **Revista Ideação** / Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) / Foz do Iguaçu, PR
- 160) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) / SP
- 161) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / RS
- 162) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo, SP
- 163) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo / Presidente Prudente, SP
- 164) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis, GO
- 165) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá, PR
- 166) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) / SC
- 167) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca, SP
- 168) **Revista Leonardo** / Centro Universitário Leonardo da Vinci / Indaial, SC
- 169) **Revista Mal Estar e Subjetividade** / Universidade de Fortaleza / CE
- 170) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru, SP
- 171) **Revista Montagem** / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto, SP
- 172) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus, AM
- 173) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 174) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto, SP
- 175) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) / SC
- 176) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto, SP
- 177) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) / Campo Grande, MS
- 178) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) / PR
- 179) **Revista Psicologia em Foco** / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) / Frederico Westphalen, RS
- 180) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba (UNISO) / Sorocaba, SP
- 181) **Revista Recriação** (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande, MS
- 182) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) / RS
- 183) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo, RS
- 184) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia, GO
- 185) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília (UCB) / Brasília, DF
- 186) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá, PR

- 187) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia (UNAMA) / Belém, PA
- 188) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário (UNIABEU) / Belford Roxo, RJ
- 189) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) / SP
- 190) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário (FIEO) / Osasco, SP
- 191) **Santa Lúcia em Revista** / Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia / Mogi-Mirim, SP
- 192) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha (UW) / Vitória, ES
- 193) **Seqüência** - Estudos Jurídicos e Políticos – Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / SC
- 194) **Sociais e Humanas** – Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Maria / RS
- 195) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 196) **Tecnologia & Cultura** – Revista do CEFET/RJ / Centro Federal de Educação / Rio de Janeiro, RJ
- 197) **TEIAS** – Revista da Faculdade de Educação da UERJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ
- 198) **Textura** – Revista de Educação, Ciências e Letras / Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/ Canoas, RS
- 199) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Recife, PE
- 200) **UNESC em Revista** – Revista do Centro Universitário do Espírito Santo / UNESC / Colina, ES
- 201) **UniCEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) / Brasília, DF
- 202) **UniCiência** - Revista Científica da UEG / Fundação Universidade Estadual de Goiás (UEG) / Anápolis, GO
- 203) **UNICiências** / Universidade de Cuiabá (UNIC) / MT
- 204) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília (UNIMAR) / Marília, SP
- 205) **UNIP Press** – Boletim Informativo da Universidade Paulista / Universidade Paulista (UNIP) / São Paulo, SP
- 206) **Universa** / Universidade Católica de Brasília (UCB) / DF
- 207) **Universitária** – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito / Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO) / Araçatuba, SP
- 208) **UNOPAR Científica** – Ciências Humanas e Educação / Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) / Londrina, PR
- 209) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará (UFPA) / Belém, PA
- 210) **Veritas** – Revista de Filosofia / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) / RS
- 211) **Vertentes** / Universidade Federal de São João Del-Rei / MG
- 212) **Virtus** – Revista Científica em Psicopedagogia / Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) / Tubarão, SC
- 213) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas, SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA** – International Association of Applied Linguistic / Open university / United kingdom, Ukrainian
- 02) **Anagramas** – Rumbos y Sentidos de la Comunicación / Universidad de Medellín / Medellín, Colômbia
- 03) **Anthropos** – Venezuela / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) / Venezuela
- 04) **Confluencia**: ser y quehacer de la educación superior mexicana / Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota, Colômbia
- 06) **Cuadernos de Relaciones Laborales** / Universidad Complutense / Madrid, España
- 07) **Educación de adultos y desarrollo** / DW Internacional / Bonn, Alemania
- 08) **Horizontes Educativos** / Universidad Del BIO-BIO / Chile
- 09) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona, España
- 10) **Learner Autonomy: New Insights** / Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) / Belo Horizonte, MG
- 11) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) / Medellín, Colômbia
- 12) **Ludus Vitalis 1** / Universidad autónoma Metropolitana Iztalapa / México
- 13) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín, Colombia
- 14) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid, España
- 15) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid, España
- 16) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería, Colombia
- 17) **Revista Boliviana de Física** / Universidad Mayor de San Andrés / Bolivia
- 18) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja, España
- 19) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda, Colombia
- 20) **Revista de Filosofía y Teología ALPHA OMEGA** / Ateneo Pontificio Regina Apostolorum / Roma
- 21) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad)/ Bogotá, Colombia
- 22) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago, Chile
- 23) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas, Venezuela
- 24) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín, Colombia
- 25) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota, Colombia
- 26) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 27) **Santiago**: revista de la Universidad de Oriente / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba, Cuba
- 28) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires, Argentina
- 29) **Thélème** - Revista Complutense de Estudios Franceses / Universidad Complutense Madrid / Madrid, España
- 30) **Utopía** / Dirigine a Departamento Pastoral de La UPS

Este periódico usa a fonte tipográfica
Clearly Gothic Light para o texto
e a fonte Clearly Gothic para os títulos.
Foi impresso pela Gráfica Mundial,
para a Universidade Católica Dom Bosco,
em junho de 2012,
com tiragem de 1.000 exemplares.

