

Políticas de
Educação e
Reestruturação
da Profissão
Docente





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdério Santos Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEdUC

Coordenador: Natanael Reis Bomfim

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro (UNEB)

Editora Científica: Livia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 53: Dalila Andrade Oliveira – UFMG e Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Os/as Pareceristas *ad hoc* dos números 51, 52 e 53

Doutores: Rosa Coutrim, Mário Jardim, Alfredo Matta, Sumaia Midlej, Francisca de Paula, Dalila Oliveira, Elizeu Clementino de Souza, Livia Fialho Costa, Luciano Costa Santos, Mônica Apezatto Pinazza, Ana Paula Conceição, Jane Adriana Rios, Ricardo Castaño, Natanael Bomfim, Ana Ivenicki, Núbia Rodrigues Bento, Andrio Gatinho.

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA).

Editora Assistente: Maura Icléa Castro.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 53, p. 1-278, set./dez. 2018

ISSN 2358-0194 (eletrônico) | ISSN 0104-7043 (impresso)

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faceeba/about/submissions#onlinesubmissions>

E-mail: fialho2021@gmail.com Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br

- Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br

- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>

- EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>

- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.

www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html

- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

- DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>

- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France. Site: <http://www.inist.fr>

- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx

- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org

- Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br

- EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de

- SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>

- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com

- Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br

- Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

11 Editorial

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

- 13** Apresentação
Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
- 18** A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de *accountability*
Romuald Normand (Université de Strasbourg – França)
- 30** Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal
Luis Miguel Carvalho; Sofia Viseu; Catarina Gonçalves (Inst. de Educação/Universidade de Lisboa)
- 43** A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
- 60** Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais
Antoni Verger; Lluís Parcerisa; Clara Fontdevila (Universitat Autònoma de Barcelona)
- 83** A agenda educativa global e seu impacto na equidade: o caso da Espanha
Carmen Rodríguez-Martínez (Universidad de Málaga)
- 104** Prova Brasil, IDEB e escolas rurais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia: regulação do trabalho docente na educação rural
Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Michael Daian Pacheco Ramos (UNEB)
- 120** Quem são os estudantes da carreira do magistério?
Paulo César Geglio (UFPB)
- 141** Gerencialismo, autoritarismo e a luta pela alma da gestão: o caso das últimas reformas nas políticas de endereço escolar no Chile
Vicente Sisto (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)
- 157** Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade
Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar); Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar); Emília Freitas de Lima (UFSCar)
- 170** Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática
Ruttany Souza (UFRPE); Cibele Rodrigues (UFRPE); Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE)

ARTIGOS

- 187** Prática pedagógica em escolas de comunidades quilombola: ações afirmativas na perspectiva de educação e diversidade
Dalva de Araújo Menezes (FAERPI); Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR); Joana Paulin Romanowski (PUC - PR)
- 203** Estado do conhecimento de questões de gênero na educação infantil
Fernanda Carvalho Cavalcanti (UFBA); Paulo Roberto Holanda Gurgel (UFBA)
- 220** Cultura de alunos adolescentes do ensino médio: dinâmicas e contextos
Ruth Bernardes (UFSJ)
- 237** No “fio da navalha”: projetos de futuro de jovens em privação de liberdade
Jorddana Rocha de Almeida (UFMG); Geraldo Leão (UFMG)
- 251** A equilibrção majorante em crianças de educação infantil: um estudo de caso
Adriano Canabarro Teixeira (UFRGS); Caroline da Silva Furini (UFRGS); Flávia Eloisa Caimi (UFRGS)
- 271** Normas para publicação

CONTENTS

11 Editorial

EDUCATION POLICIES AND CONSTRUCTION OF THE TEACHING PROFESSION

13 Presentation

Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

18 The “effective” modernization of the profession of teacher confronted to the new accountability policies

Romuald Normand (Université de Strasbourg – França)

30 New intermediate actors’ educational governance in Portugal

Luis Miguel Carvalho; Sofia Viseu; Catarina Gonçalves (Inst. de Educação/Universidade de Lisboa)

43 The restructuring of teaching profession in the context of new public management in Latin America

Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

60 The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms

Antoni Verger; Lluís Parcerisa; Clara Fontdevila (Universitat Autònoma de Barcelona)

83 The global educational agenda and its impact on equity: the case of Spain

Carmen Rodríguez-Martínez (Universidad de Málaga)

104 Proof Brazil, IDEB and rural schools in the Diamantine-Bahia Piedmont Territory: regulation of teaching work in rural education

Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Michael Daian Pacheco Ramos (UNEB)

120 Who are the students of the teaching career?

Paulo César Geglio (UFPB)

141 Managerialism, authoritarianism and the fight for the soul of management: the case of the latest reforms in school management policies in Chile

Vicente Sisto (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

157 Public policies and forms of school management: school-state and school-community relations

Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar); Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar); Emília Freitas de Lima (UFSCar)

170 School project in comprehensive time in the municipality of João Pessoa-PB: contexts and practice

Ruttany Souza (UFRPE); Cibele Rodrigues (UFRPE); Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE)

ARTICLES

- 187** Pedagogical practice in schools of kilombolas communities: affirmative actions in the perspective of education and diversity
Dalva de Araújo Menezes (FAERPI); Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR); Joana Paulin Romanowski (PUC - PR)
- 203** State of the knowledge of gender issues in child education
Fernanda Carvalho Cavalcanti (UFBA); Paulo Roberto Holanda Gurgel (UFBA)
- 220** Culture of adolescent students of middle school: dynamics and contexts
Ruth Bernardes (UFSJ)
- 237** The razor's edge: future projects of young people in deprivation of freedom
Jorddana Rocha de Almeida (UFMG); Geraldo Leão (UFMG)
- 251** A balancing balance in children of children education: a case study
Adriano Canabarro Teixeira (UFRGS); Caroline da Silva Furini (UFRGS); Flávia Eloisa Caimi (UFRGS)
- 275** Instructions for publication

SUMARIO

11 Editorial

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y REESTRUCTURACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

13 Presentación

Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

18 La modernización “eficaz” de la profesión de profesor confrontada a las nuevas políticas de accountability

Romuald Normand (Université de Strasbourg – França)

30 Nuevos actores intermedios de la gobernanza de la educación en Portugal

Luis Miguel Carvalho; Sofia Viseu; Catarina Gonçalves (Inst. de Educação/Universidade de Lisboa)

43 La reestructuración de la profesión docente en el contexto de la nueva gestión pública en América Latina

Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

60 El crecimiento y la extensión de las evaluaciones a gran escala y las responsabilidades basadas en pruebas: una sociología política de reformas de la educación mundial

Antoni Verger; Lluís Parcerisa; Clara Fontdevila (Universitat Autònoma de Barcelona)

83 La agenda global educativa y su impacto en la equidad: el caso de España

Carmen Rodríguez-Martínez (Universidad de Málaga)

104 Prove Brasil, ideb y escuelas rurales del territorio del piemonte de la Diamantina-Bahia: regulación del trabajo docente en la educación rural

Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Michael Daian Pacheco Ramos (UNEB)

120 ¿Quiénes son los estudiantes de la carrera de magisterio?

Paulo César Geglio (UFPB)

141 Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile

Vicente Sisto (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

157 Políticas públicas y formas de gestión escolar: relaciones escuela-estado y escuela-comunidad

Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar); Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar); Emília Freitas de Lima (UFSCar)

170 El proyecto escuela en tiempo integral en el municipio de João Pessoa-PB: contextos y práctica

Ruttany Souza (UFRPE); Cibele Rodrigues (UFRPE); Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE)

ARTÍCULOS

- 187** Práctica docente en escuelas quilombolas comunidades: la acción positiva en vista de educación y diversidad
Dalva de Araújo Menezes (FAERPI); Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR); Joana Paulin Romanowski (PUC - PR)
- 203** Estado del conocimiento de cuestiones de género en la educación infantil
Fernanda Carvalho Cavalcanti (UFBA); Paulo Roberto Holanda Gurgel (UFBA)
- 220** Cultura de los alumnos adolescentes de la escuela media: dinámicas y contextos
Ruth Bernardes (UFSJ)
- 237** En el hilo de la maquinilla de afeitarse: proyectos de futuro jóvenes en privación de libertad
Jordana Rocha de Almeida (UFMG); Geraldo Leão (UFMG)
- 251** La equilibración majorante en niños de educación infantil: un estudio de caso
Adriano Canabarro Teixeira (UFRGS); Caroline da Silva Furini (UFRGS); Flávia Eloisa Caimi (UFRGS)
- 271** Normas de publicación

Políticas de
Educação e
Reestruturação
da Profissão
Docente



APRESENTAÇÃO

O Dossiê *Políticas de educação e reestruturação da profissão docente* que publicamos na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, parte de ação da pesquisa financiada pelo Edital 004/2015 – Cooperação Internacional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), e busca socializar, em perspectiva comparada, a transformação da ação pública no campo educacional e seus efeitos sobre a configuração do trabalho e da profissão docente no Brasil, Argentina, Chile, França, Portugal e Espanha. O intuito é explorar as dinâmicas internas relacionadas com novos modos de compromisso e concepções de trabalho, assim como analisar os modelos de reforma e profissões que circulam internacionalmente e compreender como eles vêm sendo reproblematisados e traduzidos nos distintos contextos nacionais.

O eixo central do dossiê consiste em ampliar uma rede de cooperação entre pesquisadores latino-americanos, franceses, portugueses e espanhóis que se dedicam ao estudo sobre os efeitos das políticas educativas na reestruturação da profissão docente frente aos processos de globalização que têm determinado, cada vez mais, a agenda internacional para a educação. Este projeto tem como propósito o estudo sobre os efeitos das políticas educativas na reestruturação da profissão docente no contexto dos processos de regulação transnacional da educação.

O referido projeto compõe um programa amplo de pesquisa que decorre de uma parceria desenvolvida nos últimos dez anos entre investigadores latino-americanos e europeus que integram a Rede de Cooperação Acadêmica América Latina e Europa (INR/WERA), envolvendo instituições acadêmicas em diferentes países da Europa (França, Portugal, Espanha, Inglaterra) e da América Latina (Brasil, Argentina e Chile).

O programa desenvolvido por essa Rede tem como estratégia metodológica facilitar o intercâmbio e a cooperação em nível nacional e internacional, para disseminar o conhecimento científico e transferi-lo aos profissionais (diretores, formadores, professores) por meio de um triplo processo de produção, mediação e tradução.

Estamos em face à implementação de um repertório de tecnologias e políticas de orientação de organizações internacionais que apresenta variações de acordo com os contextos nacionais, mas que precisam ser observadas nas suas dimensões mais amplas, além de transformações endógenas relacionadas à história e à mobilização das próprias profissões no interior de cada país.

Pretende-se, com o presente dossiê, contribuir para a construção de uma síntese científica, com ênfase nas discussões sobre variadas dimensões que comportam as problemáticas acerca da profissão docente, considerando desde aspectos tangíveis, tais como carreira, salário, condições de trabalho e formação docente (inicial e continuada), até aqueles que se referem aos processos de regulação e avaliação em perspectiva global.

Sendo assim, este dossiê configura-se como resultado do trabalho em rede com os diferentes países, por meio da cooperação e difusão internacional de conhecimentos, buscando socializar resultados de pesquisas sobre trabalho e profissão docente em diferentes contextos nacionais e em âmbito internacional, como um tema central que se coloca no debate crítico acerca das políticas educacionais no cenário mundial.

A temática do dossiê destaca-se pela relevância e sua pertinência, ao reunir artigos que visam aprofundar e verticalizar questões sobre carreiras, salários e condições de trabalho, formação inicial e continuada, regulação e avaliação da profissão docente.

Assim como amplia o escopo do debate ao alargar as análises para além das realidades nacionais e buscar oferecer uma leitura atual das políticas educacionais em âmbito internacional.

O primeiro artigo do dossiê, *A Modernização “Eficaz” da Profissão de Professor Confrontada às Novas Políticas de Accountability*, escrito por Romuald Normand, discute questões relacionadas à reestruturação da profissão de professor no contexto europeu e demarca o estabelecimento de objetivos, medidas de performance ou de eficácia, situando, assim, diferenças inscritas na política de modernização “eficaz” em outros países. Ancorado em noções da Nova Gestão Pública, por meio dos princípios da racionalidade econômica e financeira que objetivam a eficiência, a eficácia, como ações de organismos reguladores (ministérios e agências), os quais determinam exigências da prestação de contas (*accountability*) relacionadas à eficiência e à eficácia do corpo docente frente à política dos resultados dos exames e dos testes padronizados para os alunos. A ênfase estabelecida entre gestão e avaliação e a alocação de recursos para tais ações geram, sobremaneira, argumentos concernentes à despesa pública em educação e também implementação da racionalização do custo da gestão de recursos humanos. O texto toma como centralidade da análise críticas à gerência da performance e suas implicações sobre o trabalho docente no campo das políticas de prestação de contas.

Luís Miguel Carvalho, Sofia Viseu e Catarina Gonçalves, no texto *Novos Atores Intermediários na Regulação da Educação em Portugal*, apresentam resultado de pesquisa realizada por meio de análise documental e entrevistas com dois atores que ingressaram recentemente no cenário educativo português, pela via da filantropia, com o objetivo de apoiar, produzir e difundir conhecimento que possam reconfigurar políticas públicas do campo educacional. A pesquisa reafirma modos como os dois atores coletivos, na condição de mediadores e peritos, atuam no espaço público e evidenciam regras que forjam suas proposições sobre os sistemas educativos e acerca das melhores formas de governá-los e regulá-los.

O texto *A Reestruturação da Profissão Docente no Contexto da Nova Gestão Pública na América Latina*, de Dalila Andrade Oliveira, analisa a implementação da Nova Gestão Pública (NGP) nas duas últimas décadas no contexto latino-americano e implicações na profissão docente. Discute princípios da NGP e formas como vão se impondo e definindo orientações no campo das políticas públicas, as quais são traduzidas em normas, procedimentos administrativos e em práticas que implicam, fortemente, na redefinição de valores e identidades dos profissionais docentes. A reestruturação da profissão docente tem sido marcada por tais princípios da NGP, especialmente o campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, como intencionalidades e convergências com os objetivos da reforma, no que se refere aos processos escolares, gerando novas lógicas de organização e gestão que intervêm nas relações de trabalho e na profissão docente.

O texto *Crescimento e Disseminação de Avaliações em Larga Escala e de Responsabilizações Baseadas em Testes: uma Sociologia Política das Reformas Educacionais Globais* (*The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms*), escrito por Antoni Verger, Lluís Parcerisa e Clara Fontdevila, situa formas como o Movimento Global de Reforma da Educação (Global Education Reform Movement – GERM) expande-se no cenário internacionalmente, através do alcance de países que não se afetaram

por tal abordagem de reforma educacional até muito recentemente. O Movimento Global, ao partir de três princípios – responsabilidade, padrões e descentralização –, define diretrizes políticas para os sistemas educacionais no mundo, os quais se materializam por meio das avaliações nacionais em larga escala (National Large-scale Assessments – NLSAs), utilizadas para fins de prestação de contas e em razão da garantia e alcance dos padrões de aprendizagens definidos e avaliados centralmente. Discussões teóricas sobre políticas globais de avaliação, explicitadas pela NLSAs, são testadas por meio de análise de sociologia política deste fenômeno globalizante, centrado nas premissas de tal política, mediante análise de um banco de dados novo e original de avaliações nacionais em larga escala e de dados oriundos de questionários do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Students Assessment – PISA).

O artigo *La Agenda Global Educativa y su Impacto en la Equidad: el Caso de España*, de Carmen Rodríguez-Martínez, analisa documentos oficiais e governamentais que têm influenciado a Europa e a América Latina, ao tomar como centralidade suas influências nas políticas educacionais na Espanha, destacando os objetivos estabelecidos pela Agenda Global Educativa (AGE) para o alcance da qualidade do ensino e da equidade, como metas das políticas educacionais e suas consequências para processos de reestruturação das condições de trabalho docente, bem como o acirramento de desigualdades educacionais.

Em *Prova Brasil, Ideb e Escolas Rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia: Regulação do Trabalho Docente na Educação Rural*, Elizeu Clementino de Souza e Michael Daian Pacheco Ramos, analisam configurações da regulação do trabalho docente em escolas rurais do Território do Piemonte da Diamantina, na Bahia, por meio da aplicação de avaliações externas em larga escala. A análise incide sobre dados da Prova Brasil em 2015 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de escolas da zona rural do referido território, disponibilizados nas bases de dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). Os dados analisados revelam maior participação de escolas urbanas do que escolas rurais na Prova Brasil, especialmente por considerar os critérios de alocação de escolas, com predominância de escolas urbanas sobre as rurais. A análise revela, também, que um terço das unidades educacionais rurais avaliadas alcançou a meta do Ideb e outro um terço não alcançou, com atenção para as diferenças entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Paulo César Geglio, no texto *Quem são os Estudantes da Carreira do Magistério?*, analisa comparativamente perfil social e econômico – idade, sexo, cor, renda familiar mensal, sustentação financeira, estado civil e atividade laboral – de estudantes concluintes dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior brasileiras. Tal análise ancora-se em dados dos relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), referentes aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, capturadas nos relatórios-síntese, disponíveis no site do Inep. A análise realizada indica expressivo aumento na quantidade de estudantes nos cursos, com predominância do público feminino, trabalhador, na faixa de 18 a 24 anos e baixa renda familiar.

Outra pertinente análise sobre a Nova Gestão Pública (NGP) é apresentada por Vicente Sisto no texto *Managerialismo, Autoritarismo y la Lucha por el Alma de la Gestión: el Caso de las Últimas Reformas en Políticas de Dirección Escolar en Chile*, ao tomar como referência o contexto chileno e a análise de duas políticas educacio-

nais – Marco para um bom ensino (Marco para la Buena Enseñanza) e Direcionando Liderança (Liderazgo Directivo). Destacam-se, na análise, influências da NGP e das configurações do gerencialismo e formas de promoção do autoritarismo como modo de gestão e de modelos gerenciais.

Representações de diretoras de escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo sobre políticas públicas e determinações legais de âmbito federal são problematizadas por Renata Maria Moschen Nascente, Celso Luiz Aparecido Conti e Emília Freitas de Lima no texto *Políticas Públicas e Formas de Gestão Escolar: Relações Escola-Estado e Escola-Comunidade*, por meio de questionário aplicado a sessenta e cinco diretoras. As relações escola-estado e escola-comunidade possibilitam apropriações de elementos típicos de formas de gestão burocrática, gerencial e emancipatória, com prevalência da forma burocrática, especialmente nas relações escola-estado, enquanto nas relações escola-comunidade identificam-se marcas frágeis gerencialistas.

Finaliza o dossiê o texto de Ruttany Souza, Cibele Rodrigues e Gilvaneide Ferreira de Oliveira, intitulado *Projeto Escola em Tempo Integral no Município de João Pessoa-PB: Contextos e Prática*, o qual discute o contexto de implantação do referido projeto, no que se refere à efetivação da política em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal. Entrevistas e observações na escola revelam que o modelo adotado em João Pessoa se vincula à ampliação do tempo como ação de proteção social, na perspectiva do aluno em tempo integral, influenciado pelo Programa Mais Educação e, também, pelos discursos das avaliações padronizadas. O Programa Escola Nota 10, da Secretaria de Educação do município, articula-se com princípios das políticas de avaliação em larga escala, exigindo, cada vez mais, das professoras e tutoras atendimento ao cumprimento de metas de avaliações e premiação do Programa Escola Nota 10.

As contribuições sistematizadas nos textos que compõem o dossiê abrem possibilidade diversas de leituras sobre Nova Gestão Pública (NGP), Agenda Global Educativa (AGE), Movimento Global de Reforma da Educação (Global Education Reform Movement – GERM), novas políticas de accountability, Avaliações Nacionais em Larga-Escala (National Large-scale Assessments – NLSAs), ações dos novos atores sociais no campo da política educacional, que se materializam através de políticas como: Prova Brasil; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade); escola de tempo integral; gestão escolar e políticas educacionais, que são algumas das entradas analisadas nos diferentes textos do dossiê em articulação com discussões teóricas sobre políticas educacionais.

Na Seção Artigos, publicamos, nesta edição, cinco textos. O primeiro, *Prática Pedagógica em Escolas de Comunidades Quilombolas: Ações Afirmativas na Perspectiva de Educação e Diversidade*, de autoria de Dalva de Araújo Menezes, Pura Lúcia Oliver Martins e Joana Paulin Romanowski, analisa a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas situadas nos estados do Maranhão e do Piauí e interroga se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas expressam a articulação com essas comunidades com o movimento da educação e diversidade. O segundo artigo, *Estado do Conhecimento de Questões de Gênero na Educação Infantil*, de Fernanda Carvalho Cavalcanti e Paulo Roberto Holanda Gurgel, analisa estudos realizados sobre questões de gênero na Educação Infantil no período de 2010 a 2015, a partir de uma pesquisa

minuciosa nos relatórios de pesquisa disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O terceiro artigo, de autoria de Ruth Bernardes, *Cultura de Alunos Adolescentes do Ensino Médio: Dinâmica e Contextos*, propõe uma releitura de publicações sobre a relação entre as culturas juvenis e as culturas escolares, com o objetivo de teorizar acerca das formas assumidas pela cultura dos alunos no interior dessa relação no Ensino Médio. No “*Fio da Navalha*”: *Projetos de Futuro de Jovens em Privação de Liberdade*, de Jorddana Rocha de Almeida e Geraldo Leão, é o quarto artigo. Busca discutir os projetos de futuro de jovens em conflito com lei baseando-se nos resultados de uma pesquisa com adolescentes que cumpriam medida de semiliberdade em um município do interior de Minas Gerais. O último artigo da seção, intitulado *A Equilíbrio Majorante em Crianças de Educação Infantil: um Estudo de Caso*, de autoria de Adriano Canabarro Teixeira, Caroline da Silva Furini e Flávia Eloisa Caimi, explora a aplicabilidade da programação de computadores enquanto competência técnica com potencial para o desenvolvimento cognitivo humano no contexto da educação infantil. O estudo buscou, assim, identificar a relação entre o conceito de equilíbrio majorante de Piaget com as atividades de programação de computadores realizadas por crianças da educação infantil.

Análises e resultados de pesquisas relacionados à temática do dossiê são socializados, a partir de situações pertinentes às experiências desenvolvidas na França, Espanha, Portugal, Chile e Brasil. Evidente que diversas reflexões são construídas pelos diferentes pesquisadores, muito em razão dos modos próprios como investigam influências das políticas de educação contemporâneas e suas interfaces com a reestruturação da profissão docente.

Desejamos, assim, que o dossiê possa contribuir para os pesquisadores que têm se dedicado à temática das políticas educacionais e modos como se concretizam no campo educacional em diferentes contextos, e como impactam nas condições de trabalho e na refiguração da profissão e da própria educação.

Belo Horizonte, Salvador, primavera de 2018

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

A MODERNIZAÇÃO “EFICAZ” DA PROFISSÃO DE PROFESSOR CONFRONTADA ÀS NOVAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY

Romuald Normand (Université de Strasbourg – França)*

RESUMO

Atualmente, a reestruturação da profissão de professor tende a se inscrever em todos os lugares na Europa no que se refere ao estabelecimento de objetivos, medidas de performance ou de eficácia, mesmo se há construções diferentes de um país a outro. A eficiência e a eficácia do corpo docente devem permitir uma melhoria dos resultados dos exames e dos testes aos alunos. A Nova Gestão Pública se funda sobre os princípios da racionalidade econômica e financeira, visando a eficiência, a eficácia e se apoiando sobre organismos reguladores (ministérios e agências) que reforçam a exigência da prestação de contas (*accountability*). Este acoplamento entre gestão e avaliação serve para justificar o domínio da despesa pública em educação e, mais particularmente, a racionalização do custo da gestão de recursos humanos. O artigo examina, de maneira crítica, os efeitos desta gerência da performance sobre os professores da educação, mostrando como as políticas de prestação de contas se renovam por meio de seus conteúdos e instrumentos.

Palavras-chave: *Accountability*. Nova gestão pública. Profissões. Performatividade. Política da prova.

RÉSUMÉ

LA MODERNISATION “EFFICACE” DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE CONFRONTEE AUX NOUVELLES POLITIQUES DE L’ACCOUNTABILITY

Aujourd’hui, la restructuration de la profession enseignante tend à s’inscrire partout dans l’Europe en référence à la fixation d’objectifs, et des mesures de la performance ou de l’efficacité, même si les mises en œuvre diffèrent d’un pays à l’autre. L’efficience et l’efficacité du corps enseignant doit permettre d’améliorer les résultats aux examens et aux tests des élèves. La Nouvelle Gestion Publique se fonde sur des principes de rationalité économique et financière visant l’efficience et l’efficacité, et s’appuie sur des organismes régulateurs (ministères ou agences) qui renforcent l’exigence de rendre compte. Ce couplage entre gestion et évaluation sert à justifier la maîtrise de la dépense publique en éducation et plus particulièrement la rationalisation du coût de la gestion des ressources humaines. L’article examine de manière critique les effets de ce management de la performance sur les professions de l’éducation en montrant comment les politiques d’accountability se renouvellent dans leurs contenus et leurs instruments.

Mots clés: *Accountability*. Nouvelle gestion publique. Professions. Performativité. Politique de la preuve.

* Doutor em Sociologia pela Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales – EHESS), Paris, França. Professor de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Strasbourg, Unidade de Pesquisa Mista (Faculté de sciences sociales, Unité de Recherche Mixte CNRS 7363 Société, Acteurs et Gouvernement en Education – SAGE, Unité Recherche Mixte), França. E-mail: mnormand@unistra.fr

ABSTRACT

THE “EFFECTIVE” MODERNIZATION OF THE TEACHING PROFESSION FACING NEW ACCOUNTABILITY POLICIES

Today, the restructuring of teaching profession is becoming everywhere in Europe a common objective in implementing targets, performance and effectiveness measurements, even if there are some differences between countries. The teaching force's efficiency and effectiveness is considered as a mean to improve student scores in tests and exams. New Public Management is based on some principles of economic and financial rationality aiming efficiency and effectiveness supported by regulative organizations (ministries or agencies) which strengthen accountability requirements. This link between management and accountability is used to justify the mastery of public expenditures in education and particularly the rationalization of costs in human resources management. The paper examines critically some effects of performance management on educational professions in showing how accountability policies are renewed in their contents and instruments.

Keywords: Accountability. New public management. Professions. Performativity. Evidence-based policy.

RESUMEN

Actualmente, la reestructuración de la profesión de profesor tiende a inscribirse en todas partes en Europa en lo que se refiere al establecimiento de objetivos, medidas de rendimiento o de eficacia, incluso si hay construcciones diferentes de un país a otro. La eficiencia y la eficacia del cuerpo docente deben permitir una mejora de los resultados de los exámenes y de las pruebas a los alumnos. La nueva gestión pública se fundamenta en los principios de la racionalidad económica y financiera, buscando la eficiencia, la eficacia y apoyándose sobre organismos reguladores (ministerios y agencias) que refuerzan la exigencia de la rendición de cuentas (accountability). Este acoplamiento entre gestión y evaluación sirve para justificar el dominio del gasto público en educación y, más particularmente, la racionalización del costo de la gestión de recursos humanos. El artículo examina, de manera crítica, los efectos de esta gerencia de la performance sobre los profesores de la educación, mostrando cómo las políticas de rendición de cuentas se renuevan a través de sus contenidos e instrumentos.

Palabras clave: *Accountability*. Nueva gestión pública. Profesiones. Performatividad. Política de la prueba.

Introdução

O presente artigo examina a maneira pela qual a introdução de critérios de eficácia na reestruturação e na desregulação dos sistemas educativos erige novas culturas profissionalizantes e de gestão dos atores em educação. Ainda que o processo não seja novo, e que tenha produzido inúmeras críticas, propomos uma análise das políticas de modernização observáveis no mundo,

especialmente pela imposição de procedimentos centrados na performance medida como conquista em termos de ensino e aprendizado. Estas mudanças devem ser ajustadas, entre outras reformas de grande amplitude do setor público, visando conciliar as exigências de uma “economia do conhecimento” e uma reforma das organizações educativas para preparar os professores por meio

de uma formação contínua e permanente, para uma melhor cultura de avaliação e de gestão dos resultados.

Os desenvolvimentos das políticas de *accountability* no curso das últimas décadas

A orientação política do *accountability* não é nova. Ela começou nos anos 1980-1990 nos países anglo-saxões, a partir da construção de uma política de competências de base e de prestação de contas (BALL, 2017). As críticas em relação ao baixo ní-

vel e a grande autonomia acordada aos professores terminaram por considerar os docentes como “uma parte do problema”, antes que esta retórica fosse retomada pelas grandes organizações internacionais, que distribuem as recomendações seguidas da publicação da pesquisa PISA (POPKEWITZ, 1998). Hoje em dia, a reestruturação da profissão de professor tende a se inscrever em todos os lugares na Europa em referência à fixação de objetivos, medidas de performance ou de eficácia, mesmo se as construções diferem de um país a outro (GUNTER et al, 2016). Estas transformações são descritas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Les transformations de la régulation de la profession enseignante par l’*accountability*

Formas de regulação	1960-meados dos anos 1980 Desenvolvimento de uma autonomia relativa	Anos 1980-1990 Autonomia controlada pelo gestor da performance	2000 em diante Autonomia produtiva e performatividade
Avaliação dos professores (<i>accountability</i>)	Autoavaliação informal. Avaliação externa pelos pares.	Autoavaliação dentro de em um contexto formal de Avaliação externa através de diretivas do gestor. Processo de controle pelo gestor.	Autoavaliação da organização através de um auditor de resultados dos alunos em termos de aprendizado. O gestor controla o conjunto do processo.
Controle da eficácia dos professores	O professor trabalha nas estruturas e o currículo é estabelecido pelos chefes do estabelecimento. Alguns sistemas de avaliação voluntária nas escolas.	Eficácia controlada pelo gestor do estabelecimento. Acordos locais autorizados e sem sistema de remuneração segundo a performance.	Os objetivos assumidos pelos professores e pelas organizações são inscritos no currículo nacional e dentro de um contexto de performance. A remuneração depende do alcance dos objetivos.
Evidência da eficácia	Coleta informal.	Qualitativa e formalizada pela observação de classe.	Formalizado e quantitativo sobre os resultados, qualitativa no que se refere às relações pessoais e de classe.

Medida da eficácia	O significado e a interpretação da performance são determinados pela base das relações profissionais e dos grupos de referência.	Objetivos de desenvolvimento no plano profissional discutidos a partir da base de uma observação formal da classe.	A performance é medida através de cálculos estatísticos e o valor somado pelo professor aos resultados dos alunos.
Gestão dos alunos pelos professores	Valorização do engajamento ético perante o aluno.	As crianças são clientes que as escolas devem atrair em razão dos resultados dos alunos.	As crianças são objetos e objetivos a avaliar e contabilizar.
Gestão dos professores	Legitimidade profissional e estatutária do chefe do estabelecimento.	A gestão tem um papel de controle sobre o conjunto do processo.	Os gestores são mediadores entre o governo e os professores, e são publicamente responsáveis pelas performances.

Fonte: Ranson (2003, p. 463).

Ao longo das últimas décadas, a promoção de um gerenciamento científico neotayloriano, especialmente no uso dos planos de desenvolvimento racionais e lineares, nos quais os professores deveriam ser integrados, encontrou sua expressão dentro de uma retórica usada por uma visão de gestão na qual as noções de “equipe, de “mobilização” (*empowerment*), de “justeza dos objetivos a alcançar” são colocadas em correspondência com as necessidades de avaliar os professores para ajudá-los a realizar seus potenciais e melhorar a qualidade da educação.

Segundo essa concepção neoadministrativa, a avaliação conduz a uma performance e ao desenvolvimento profissional dos professores que melhor corresponderia às necessidades da escola. A eficiência e a eficácia do corpo docente devem permitir melhorar os resultados dos exames e dos testes aos alunos. Esta tendência neotayloriana é perceptível através do desenvolvimento do ciclo de gestão por performance (planificar, executar, pilotar, avaliar) combinado a um discurso sobre os recursos humanos, no qual o trabalho de ensino é ainda mais conectado aos objetivos e às novas normas a responder (GEWIRTZ, 2003). Tal dinâmica

conduz a mudanças estratégicas na maneira pela qual a informação é coletada, analisada e sintetizada para motivar e melhorar o profissionalismo dos professores, encorajando-os a assumir riscos assim como ter ambições. Enquanto os professores são convidados a se engajar em um desenvolvimento profissional contínuo, as medidas de auditoria recolocam a abordagem tradicional de inspeção e a metodologia de autoavaliação se instala nos estabelecimentos.

A Nova Gestão Pública na educação: processo de racionalização e de “fabricação” da performatividade

A Nova Gestão Pública se funda sobre os princípios da racionalidade econômica e financeira, buscando a eficiência e a eficácia e se apoiando sobre os organismos reguladores (ministérios ou agências) que reforçam a exigência da prestação de contas (DUNLEAVY; HOOD, 1994). Este acoplamento entre gestão e avaliação serve para justificar o domínio da despesa pública em educação e, mais particularmente, a racionalização do custo da gestão de recursos humanos. Ele permite dar

também uma legitimidade à descentralização dos orçamentos e à responsabilização dos educadores na escala local, endossando, por vezes, os sistemas de segurança-qualidade.

Assim, a gestão da performance não se refere somente à remuneração e ao recrutamento dos professores, mas será uma espécie de pacto que permite recompensar os professores, fazendo-os aceitar novas condições de serviço (NORMAND et al, 2018). Ela implica também em procedimentos administrativos que não estabelecem uma grande relação com os aprendizados ou o desenvolvimento da profissionalização do professor. As críticas recentes pontuaram a atual forma submissa do painel do setor público a um quebra-cabeça doutrinal que chamamos de “nova gestão pública”, defendendo a ideia de uma capacidade contratual dos indivíduos a aderir aos princípios da empresa e da economia de mercado.

Como consequência, Stephen Ball descreve na Inglaterra uma espécie de “esquizofrenia” que ganhou milhares da educação entre o trabalho de equipe e a individualização, o *self-management* e a cooperação, o desenvolvimento profissional e a pesquisa da performance (BALL, 2003). A sociologia analisa os processos de “fabricação” pelos quais os profissionais da educação utilizam os resultados, as inspeções e as avaliações para “jogar o jogo” do profissionalismo e o engajamento para a gestão, mantendo à distância seus próprios valores para melhor se submeterem às exigências dos objetivos que são impostos interna e externamente. Soma-se o fato que tais fabricações contribuem para isolar os professores diante das demandas de performance dos gestores, privando-os de todo um ambiente colegial e impondo novos modos de controle, o que acentua a pressão sobre os indivíduos.

A Nova Gestão Pública: uma gestão de recursos humanos de foco “totalizante”

Como vimos, o modelo de gestão pela performance é incrustado em uma ideologia administrativa tornada predominante na educação, como em outros campos do setor público. Torna-se importante salientar as origens desta gestão no setor público e a maneira pela qual se tornou uma

característica essencial da nova gestão pública ou da gestão dos serviços públicos durante os anos 1980 e 1990 (NEWMAN; CLARKE, 2009). A Nova Gestão Pública é, atualmente, implementada em todas as áreas do serviço público: saúde, impostos, emprego etc.

A gestão da performance constitui um elemento-chave da gestão de recursos humanos. Sua forte legitimidade repousa sobre a suposição de que se pode implantar sistemas de gestão do pessoal não importando o contexto, pois os princípios de aplicação permanecem os mesmos (THRU-PP; WILMOTT, 2003). Descrito de uma forma tecnicista e universal, tal gestão postula que os problemas que a gestão deve tratar são, por essência, uma questão de apresentação, de logística ou de técnica, e que estes podem ser resolvidos pela adaptação e negociação. Esta ideologia administrativa considera que existe uma série de princípios e procedimentos que podem ser implementados segundo um modo “eficaz, eficiente e econômico”, levando em conta as circunstâncias específicas e considerando que existem princípios gerais superiores, qualquer que seja a situação. Pouco reconhecimento é acordado às questões de estrutura, de poder, de conflito, e o contexto social das escolas é legado a uma invisibilidade nas análises da gestão.

Mais do que ser um discurso, a gestão da performance possui características “totalizantes”. Por exemplo, os professores são apresentados como unidades de trabalho que devem ser distribuídas e geridas. É uma gestão que tende a ignorar as características estruturais dos grupos de professores, como as etnias, o sexo, a sexualidade ou o pertencimento social. Esta gestão utiliza uma linguagem universal que não leva em consideração as diferenças sociais dos professores e que, justificando-se buscar uma integração, não faz mais do que excluir alguns. Mostra-se igualmente totalizante a crença exclusiva nas noções como motivação, sucesso, performance, progressão, partindo do princípio que o motor essencial do indivíduo no trabalho são a ambição, a carreira e a remuneração. Assim, o modelo da gestão da performance deseja fazer do professor um indivíduo empreendedor, que deve provar que ele é mais eficaz comparativamente aos resultados que ele consegue obter dos seus alunos,

ainda que ele possa se engajar no trabalho de equipe ou nas atividades de cooperação.

A Nova Gestão Pública: limites culturais e profissionais

Torna-se possível observamos por meio desta Apresentação que o modelo da gestão da performance pode provocar muitos efeitos em diferentes níveis do sistema educativo: nos professores, na instituição escolar e também na sociedade. Este modelo tende a negar a importância das fronteiras e das interconexões entre todos os níveis, considerando que não existem tensões ou dissensões entre elas (HALL; GUNTER; BRAGG, 2013). Contudo, uma análise dos efeitos da gestão deve levar em conta diferentes dimensões: aprendizagem, ensino e a pedagogia, a equidade, a justiça social e as perspectivas políticas que desenham tal modelo, a variedade das visões profissionais e sindicais que se unem, as diferenças entre um ponto de vista administrativo, técnico ou economicista. Algumas destas dimensões são, contudo, amplamente ignoradas pelos promotores de tal modelo.

Outros comentadores têm pontuado também as dificuldades complexas ignoradas por essa forma de gestão ao associar o sistema de remuneração à medida de performance (BALL, 1993). À luz destas críticas, pode-se demandar se esse sistema de remuneração altamente sofisticado não é simplesmente um meio pelo qual o governo reestrutura o modo de pagamento dos professores fazendo economia do orçamento da educação. As críticas nasceram da concepção subjacente que presidia tal sistema, em especial as motivações dos professores e aquilo que os levam a melhorar. No longo prazo, muitos acreditam que esse sistema não desmotiva a maioria dos professores, que não conhecerão um aumento de suas remunerações, a qual será aproveitada somente por alguns, sem contar as divisões e os conflitos que poderão nascer de tal dispositivo. Da mesma forma, ainda que a motivação no trabalho não seja somente o dinheiro, mas também um engajamento junto aos alunos, os opositores de tal modelo salientam o fato de ele não considerar importantes consequências no interior das escolas sobre o corpo docente, cuja cultura de cooperação e de trabalho em equipe podem sofrer danos.

Da mesma forma, a construção, a forma e o conteúdo das normas profissionais em educação constitui um imenso sujeito de debate (HEXTALL; MAHONY, 2013). Definir aquilo que conta como resultado, achar os indícios que permitem medir os resultados e desenvolver meios para avaliar o alcance dos objetivos constituem uma outra dificuldade que não pode ser resolvida por uma simples prescrição visando resolver o problema. As questões sobre o sentido a ser dado a essas avaliações convencionais permanecem para além do simples controle da escola ou dos professores. Cultural e socialmente, as normas destinam-se a toda uma série de questões sobre a ideologia dos padrões e valores ou princípios que operam em nível individual ou mais coletivo do ensino (MENTER; MAHONY; HEXTALL, 2004). Em todos os casos, estes padrões constroem um mundo onde os indivíduos devem agir, mas também onde sobrevive a resistência ou o conflito, a dominação ou a exclusão. Uma das razões pelas quais a gestão não participa deste debate refere-se à sua clausura em um tecnicismo das medidas de avaliação, o que não impede que esses padrões tenham um poder estruturante sobre as práticas, obrigando a serem eficazes nas relações em diferentes níveis e ajustando os indivíduos a se conformarem com os princípios e procedimentos que possuem uma margem de ação e autonomia já determinada.

As preocupações nasceram do fato de que esse novo sistema de gestão pela performance é injusto. Se podemos pensar que “o salário é proporcional ao trabalho e ao mérito”, a aplicação prática deste princípio expõe um problema. Por exemplo, a despeito da aparente transparência da avaliação dos professores, a interpretação dos resultados é objeto de um julgamento ou de uma interpretação em parte ligada às necessidades da escola e dos talentos percebidos do professor em questão, mas também em razão das situações pedagógicas (CROOKS, 2011). Da mesma maneira, foi demonstrado que aqueles que têm mais chance de sucesso são aqueles que já desenvolveram as competências necessárias. Enfim, se deixamos de lado os excessos do favoritismo ou do clientelismo produzido por tal modelo, certos professores, tendo experimentado a remunerações segundo a performance, consideram que a ligação não parece também automática e que subsistem

práticas discriminatórias quando a avaliação não é atravessada por uma elevada subjetividade do gestor (MAHONY; MENTER; HEXTALL, 2004).

A instrumentalização das práticas pedagógicas segundo a lógica da *accountability*

As práticas das pedagogias não escapam a essa instrumentalização pela performance (WOODS; POLLARD, 2017). Os professores, como os comerciantes, são julgados segundo a maneira pela qual eles se conformam às normas fixadas pelos organismos reguladores e sua credibilidade ao sistema (WEBB, 2006). A autonomia, a reflexão, a criatividade e o engajamento são valorizados unicamente se eles contribuem para a produtividade. Da mesma maneira, os métodos pedagógicos não são escolhidos em razão do desenvolvimento das capacidades de autonomia, reflexão, crítica dos alunos. Elas são mobilizadas quando podem maximizar a performance da escola e participar de uma boa avaliação dos resultados da escola. O imperativo consiste em medir e melhorar os testes segundo a pontuação, o que contribui para uma redução importante dos conteúdos ensinados.

A visão oficial do “bom ensino” destaca os resultados a obter mais que o processo, segundo uma abordagem utilitarista e didática centrada nos testes. O modelo da pedagogia hierárquica segundo uma transmissão está em oposição direta às concepções dos professores e do ensino que, frequentemente, implementam métodos pedagógicos mais globais e centrados nas crianças. Contudo, a visão sustentada pela qualidade colide com a abordagem desenvolvida por outros docentes desde os anos 1970, que se engajaram em um importante trabalho de adaptação do currículo com os alunos estrangeiros à cultura etnocêntrica do ensino nacional (DANIELS, 1995).

Os desenvolvimentos recentes da *accountability*

Apesar das críticas e limites, os simpatizantes da avaliação, especialistas e tomadores de decisões políticas não têm, contudo, renunciado aos desenvolvimentos da *accountability*, que coloca

a avaliação no centro dos sistemas e das políticas educativas. Atualmente, eles reivindicam, entretanto, uma prestação de contas mais leve, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento das autoavaliações (HOOGE; BURNS; WILKOSZEWSKI, 2012). Outra tendência, fortemente marcada pelo desenvolvimento de tecnologias digitais, refere-se à melhoria da traçabilidade dos resultados dos alunos e dos professores, introduzindo medidas mais finas e em tempo real do progresso dos alunos, demandando aos professores que tragam uma prova da eficácia e implementando boas práticas resultantes de pesquisas (SLAVIN, 2002). Guias práticos e soluções-chave são propostos para serem mais eficazes nas suas práticas pedagógicas.

“O que é que funciona?” é a palavra de ordem dos promotores da política da evidência. Ou seja, identificar métodos pedagógicos que sejam eficazes e que respondam aos padrões que devem ser alcançados pelos professores em suas disciplinas (NORMAND, 2006). Identificar os métodos pedagógicos eficazes torna-se, assim, o contributo da pesquisa em educação. Contudo, não significa que o tipo de pesquisa é livre de imposições. Tal tipo deve fornecer resultados “neutros” e “precisos”, e que sejam capazes de fazer um levantamento sistemático de uma massa importante de dados. Ou seja, que apresentem todas as garantias de “rigor” e de objetividade para provar as “boas práticas” e divulgá-las. É neste ponto que se encontra a qualidade da pesquisa, a qual passa por uma renovação das condições de administração das evidências.

Todas essas técnicas vêm de um mundo médico onde elas servem aos estudos clínicos. Temos, assim, uma hierarquia dos modos de administração das evidências e dos procedimentos (NORMAND, 2016): as metanálises, as revisões sistemáticas da literatura, os ensaios randomizados, até o acompanhamento de coortes, estudos de caso com ou sem controle para concluir com a opinião dos especialistas. Alguns pesquisadores anglo-saxões salientam que se trata de um modelo de engenharia que se impõe na pesquisa em educação e que considera que a pesquisa deve, como nas ciências naturais, mostrar soluções técnicas imediatamente aplicáveis. A divulgação das “boas práticas” deve oferecer ao professor soluções-chave para melhorar sua pedagogia.

Uma crítica da política das provas

As críticas nasceram contra essa orientação das relações entre pesquisa e prática (HAMMERSLEY, 2007). O *British Educational Research Journal* endossa esses debates e argumentos, sendo um de seus porta-vozes Martin Hammersley, que respondeu, ponto a ponto, a David Hargreaves consagrando um livro sobre o tema. O autor apresentou três argumentos na sua resposta.

O primeiro diz respeito ao monismo metodológico que é introduzido por essas novas formas de administração da prova. Na verdade, parece difícil reduzir a complexidade social dos aprendizados a uma medida e a um tratamento padronizado, considerando a situação pedagógica como uma situação quase experimental.

O segundo refere-se à concepção simplista, segundo a qual as práticas pedagógicas poderiam aplicar as técnicas ou as regras editadas com base nos resultados de uma pesquisa. Na verdade, a pedagogia é, inicialmente, uma prática antes de ser uma técnica e clama por uma diversidade de julgamentos em situação: não se pode definir as regras pré-estabelecidas e não se pode operacionalizar com base em resultados mensuráveis.

Enfim, a inspiração vinda do mundo médico parece muito pouco apropriada para o mundo da educação. Inicialmente, na educação existe muito menos diferenças entre pesquisadores e médicos, ao contrário da medicina. No mais, algumas das pesquisas em medicina são conduzidas em laboratórios (sem ajuda de clínicos) e, mesmo em medicina, como mostrado por Howard Becker, o clínico tem mais confiança em sua instituição e em seu círculo de referência que na mobilização de saberes abstratos (BECKER, 1996).

Uma compreensão errônea das relações entre teoria e prática

Essa política tem como hipótese implícita que os pesquisadores não têm, intrinsecamente, uma concepção do bem em comum e que eles são maduros por seus próprios interesses e estratégias. Na verdade, a pesquisa, porque ela é organizada em comunidades de práticas ou em “comunidades epistêmicas”, participa, necessariamente da defi-

nição de um sentido do correto que se passa muito bem como prescrição, códigos de conduta, guias metodológicos de “boas práticas” ou de normas de qualidade. Esta falha em considerar os julgamentos e afinidades entre pesquisadores, em nome do controle da eficácia e da qualidade da pesquisa, pode minar a organização comunitária, entretanto indispensável ao trabalho científico.

É o que exprime Michael Polanyi (2009) em seu livro *La Dimension Tacite* (A dimensão tácita). Um pesquisador das “ciências duras” que passou sua vida a refletir sobre as condições sociais e epistemológicas do trabalho científico. O conhecimento tácito é uma parte incontornável do trabalho científico e desejar torná-lo destacado e objetivo constitui um erro desastroso: a sequência de uma descoberta científica é guiada pelo sentimento de uma realidade escondida de onde os indícios e as manifestações não são ainda revelados. O procedimento que confirma os maiores progressos de uma disciplina científica ergue-se de um trabalho de coordenação e de ajustamento mútuo entre pesquisadores.

Esse princípio do controle mútuo faz que cada pesquisador exerça um controle próximo sobre os vizinhos e outros membros da comunidade científica, não havendo necessidade de um controle externo exercido de forma sistemática. A intenção “universal”, este engajamento exploratório do pesquisador para tirar a convicção de seus colegas, assim que a tomada de riscos a ela associada são essenciais para o avanço da sua disciplina. Em outras palavras, não é preciso de regras muito coercitivas que limitem a imaginação e a criatividade.

Se levamos em conta esses diferentes elementos, uma conclusão se impõe: não podemos separar os pesquisadores de uma definição do sentido do que é correto, e este sentido deve estar em primeiro lugar, pois constitui o horizonte do trabalho científico. Outra crítica é possível de ser encontrada em Isabelle Stengers (2013), quando a autora aborda as questões pedagógicas. A autora coloca a questão: “O que faz uma classe evoluir?” (STENGERS, 2013, p. 113). Sua resposta é: um professor que consiga transmitir um saber aos seus alunos. Essa autora salienta também que tais questões não encontram respostas nos números, pois eles referem-se ao conjunto dos dispositivos

de formação, de “reciclagem”, de controle, que escraviza o professor ou que o apóia. Um pouco mais adiante, ela considera que aprender a ler não tem nada de normal e que não se pode fazer economia no aprendizado das circunstâncias afetivas, relacionais, culturais e sociais, que faz com que a pedagogia não alcance jamais o estatuto que certos querem dar: de uma disciplina objetiva que encontra sua glória no fato de ultrapassar a arte atravessada pela subjetividade do professor:

Se um resultado científico pretende ser interessante ou pertinente para os outros que não sejam cientistas, ele deve, por definição, interditar de chamar a autoridade da prova, que tem por correlato a incompetência dos não cientistas, e deve encontrar os meios de interessar ativamente estes outros, ou seja, criar com eles um elo que possa ser discutido, negociado, avaliado. Estas são as apostas mínimas de uma cultura de conhecimento científico que não a torna um instrumento de poder, diferenciando aqueles que estão interessados e aqueles que são solicitados a submissão, confiança cega, fascinação com progresso e a verdade. (STENGERS, 2013, p. 114).

Os professores considerados como trabalhadores sociais

Os professores são, de mais a mais, considerados não somente como educadores, mas também como trabalhadores sociais. As questões de inclusão social (ou de educação inclusiva), de desistência e abandono da escolarização, de domínio de competências de base estão no centro da vida profissional cotidiana. Para além do ensino, eles devem levar em consideração a inclusão, a orientação e o aprendizado dos alunos. Além disso, eles são demandados a trazer as evidências do progresso e melhorias das competências dos alunos a fim de satisfazer as exigências crescentes e intrusivas do sistema de prestação de contas. O que se mostra novo é a forma como os sistemas educativos são capazes de fornecer as evidências, o que deve acelerar no futuro. Não se trata do Estado Avaliador em si mesmo, mas de um novo regime de obrigações e prestação de contas, menos exógeno, mais endógeno e ancorado nas organizações e práticas, dando a possibilidade de seguir os indivíduos, os professores e alunos.

Dois movimentos explicam essa mudança.

O primeiro deles é o desenvolvimento de mecanismos de segurança e qualidade que forcem os indivíduos a satisfazerem as exigências dos protocolos e procedimentos decididos pelos outros (hierarquia, inspeção etc.). Os professores devem seguir planos escritos e provar que eles são eficazes respeitando as regras e as prescrições: a tecnologia mais corrente é a abordagem da autoavaliação das escolas, que é desenvolvida para forçar as equipes de professores a serem responsabilizadas com relação a eles mesmos e obter informações ou dados para demonstrar uma melhoria da escola.

O segundo é o desenvolvimento de dispositivos fundado em evidências que são extraídas das revisões sistemáticas e das metanálises que pretendem demonstrar a eficácia das práticas pedagógicas, por exemplo, nos âmbitos da numeracia (capacidade de utilizar, aplicar, interpretar, comunicar, criar e criticar informações e ideias matemáticas na vida real) e da literacia (aptidão a compreender e utilizar informações escritas) que são empacotadas nos guias práticos, protocolos, manuais ou *check list* dos médicos. Estes dispositivos, “o que funciona”, são considerados como bons recursos para mudar as práticas do professor e torná-lo mais eficaz.

Os professores: de clínicos reflexivos a “replicadores”

Todas essas tecnologias são mais intrusivas na classe e tornam o professor um preceptor de dispositivos e *scripts* elaborados previamente em uma espécie de compromisso entre princípios behavioristas e visões de aprendizado inspiradas pelos neurocientistas e as ciências cognitivas (BIESTA, 2007). Esse autor postulou que o professor é um clínico reflexivo capaz de estabelecer os elos entre os resultados da pesquisa, o ensino e as situações de aprendizagem a fim de ser performativo e de ajustar todas as circunstâncias às características dos alunos. Para além dos recursos, esta ideia questiona a possibilidade de fazer do professor uma espécie de cientista cognitivo dentro da classe tornada um lugar de experimentações, tal como um laboratório para testar diferentes soluções – uma cópia perfeita do médico no campo da saúde, que utiliza os dados da pesquisa fundada sobre evidências para testar

medicamentos nos pacientes sob condições controladas. Certos sociólogos, como Hammersley ou Biesta, remarcam que é inapropriado estabelecer similitudes entre os médicos e os professores. As práticas pedagógicas não têm nada a ver com as práticas médicas. Deve-se dizer que a traçabilidade é reforçada pelo desenvolvimento de tecnologias digitais e, no futuro, com o progresso dos *big data* e da inteligência artificial, este movimento poderá estender-se com possibilidades de seguir as práticas de ensino em tempo real, como já é o caso em hospitais com enfermeiros que informam regularmente suas ações junto aos doentes e que digitam os dados nos computadores para informar sobre o cuidado e a evolução das patologias (TIMMERMANS; KOLKER, 2004). Se lemos os documentos da OCDE ou da Comissão Europeia e outros publicados após a pesquisa TALIS, todas essas mudanças produzem efeitos sobre a definição dos conhecimentos e competências dos professores, a forma pela qual eles são avaliados, pagos e reconhecidos em suas carreiras.

Considerações finais

Algumas reflexões sobre as desigualdades que são reforçadas pela Nova Gestão Pública e a *accountability* (prestação de contas) na educação: elas não interrogam apenas os critérios de redistribuição de recursos no interior do sistema educativo, mas também os princípios de justiça aos quais se referem as pessoas para agir e viver juntas.

As questões da redistribuição são, atualmente, percebidas em termos de equidade (e não mais em termos de igualdade), segundo os princípios de Rawls, que devem determinar os direitos e os deveres dos indivíduos e determinar uma nova distribuição de vantagens (CRAHAY, 2013). Na verdade, esta justiça distributiva, tal qual implementada, institui procedimentos e relações que insistem na responsabilidade dos atores e na necessidade que eles têm de prestar contas. É uma concepção que considera que todos os indivíduos têm a mesma capacidade de agir e criar oportunidades.

De fato, as condições de escolarização são implementadas segundo um orçamento público limitado e redistribuído em razão dos objetivos de performance, a partir dos princípios de livre

escolha das famílias e da concorrência entre estabelecimentos. Mesmo um suplemento de recursos limitado para as escolas em dificuldade ou julgadas prioritárias não chega a interromper o processo de segregação e diferenciação produzida pelo mercado (KOZOL, 2012). Na verdade, a melhoria de uma escola se faz em detrimento de sua vizinha, operando uma redistribuição dos alunos, porém sem remediar as causas profundas do fracasso escolar.

Além disso, o mercado e as práticas administrativas e de gestão tendem a concentrar o trabalho dos professores em alunos que apresentam um nível mais elevado do que naqueles que têm maiores dificuldades, pois estes estão confinados à melhoria das suas competências básicas e sobre um currículo muito menos rico do que aquele ensinado ao aluno de classe média e superior (WASLANDER; THRUPP, 1995). Enfim, a atribuição de fundos se faz, de mais a mais, segundo uma base contratual e uma qualidade da oferta. Não é garantido que os recursos sejam atribuídos em definitivo para aqueles que têm mais necessidades, especialmente porque empresas privadas ou associações motivadas por lucro ou proselitismo relutam em gastar dinheiro com os menos motivados e mais necessitados.

Nos estabelecimentos, é possível remarcar a permanência das injustiças produzidas pelo mercado e pela seleção escolar. O tratamento dos alunos como mercadoria, aceitos ou rejeitados em razão do que eles trazem para a escola, emerge de uma forma de exploração próxima daquela desenvolvida nos primeiros tempos do capitalismo. A diferenciação entre escolas cria marginalização e empobrecimento relativo ou possivelmente guetos que fazem sofrer alunos e professores (TOMLINSON, 1997). Sem contar a humilhação, estigmatização, violência, racismo, que são reforçados, especialmente, pela pressão da busca pela performance. A lógica da Nova Gestão Pública e da *accountability* ditam o ritmo da gestão das escolas segundo interesses de grupos comunitários ou de pais de alunos que são, de mais a mais, excluídos e marginalizados. Além disso, esta concepção da participação dos pais dos alunos se baseia em uma concepção limitada de seus papéis na escola, com uma exigência de conformidade a uma lógica contratual para os serviços ofertados e repressiva do comportamento dos alunos. Podemos dizer, então, que esta polí-

tica, buscando organizar uma passagem de uma igualdade de oportunidades a uma igualdade de resultados, não reduz, entretanto, as formas de injustiça na escola.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Education policy, power relations and teachers' work. **British Journal of Educational Studies**, v. 41, n. 2, p. 106-121, 1993.
- _____. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- _____. **The education debate**. Bristol, UK: Policy Press, 2017.
- BECKER, H. S. The epistemology of qualitative research. In: JESSOR, R.; COLBY, A.; SHWEDER, R. (Ed.). **Ethnography and human development: context and meaning in social inquiry**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 53-71.
- BIESTA, G. Why “what works” won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007.
- CRAHAY, M. (Ed.). **L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2013.
- CROOKS, Terry. Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, n. 1, p. 71-77, 2011.
- DANIELS, H. Pedagogic practices, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and post-Vygotskian research. **British Journal of Sociology of Education**, v. 16, n. 4, p. 517-531, 1995.
- DUNLEAVY, P.; HOOD, C. From old public administration to new public management. **Public Money & Management**, v. 14, n. 3, p. 9-16, 1994.
- GEWIRTZ, S. **The managerial school: post-welfarism and social justice in education**. London: Routledge, 2003.
- GUNTER, H. M. Et al. (Ed.). **New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice**. London: Routledge, 2016.
- HALL, D.; GUNTER, H.; BRAGG, J. Leadership, new public management and the re-modelling and regulation of teacher identities. **International Journal of Leadership in Education**, v. 16, n. 2, p. 173-190, 2013.
- HAMMERSLEY, M. (Ed.). **Educational research and evidence-based practice**. New York: Sage, 2007.
- HEXTALL, I.; MAHONY, P. **Reconstructing teaching: standards, performance and accountability**. London: Routledge, 2013.
- HOOGE, E.; BURNS, T.; WILKOSZEWSKI, H. **Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability**. OECD Publishing, 2012. (OECD Education Working Papers, nº 85). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- KOZOL, J. **Savage inequalities: children in America's schools**. Portland, OR: Broadway Books, 2012.
- MAHONY, P.; MENTER, I.; HEXTALL, I. The emotional impact of performance-related pay on teachers in England. **British Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 435-456, 2004.
- MENTER, I.; MAHONY, P.; HEXTALL, I. Ne'er the twain shall meet?: modernizing the teaching profession in Scotland and England. **Journal of Education Policy**, v. 19, n. 2, p. 195-214, 2004.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. **Publics, politics and power: remaking the public in public services**. New York: Sage, 2009.
- NORMAND, R. Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. **Éducation et Sociétés**, n. 2, p. 73-91, 2006.
- _____. ‘What works?’: from health to education, the shaping of the European policy of evidence. In: TRIMMER, K. (Ed.). **Political pressures on educational and social research**. Routledge, 2016. p. 39-54.

- NORMAND, R. Et al. (Ed.). **Education policies and the restructuring of the educational profession**: global and comparative perspectives. Singapur: Springer, 2018.
- POLANYI, M. **The tacit dimension**. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
- POPKEWITZ, T. **Struggling for the soul**: the politics of schooling and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press, 1998.
- RANSON, S. Public accountability in the age of neo-liberal governance. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 5, p. 459-480, 2003.
- SLAVIN, R. E. Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. **Educational Researcher**, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.
- STENGERS, I. **Sciences et pouvoirs**: la démocratie face à la technoscience. Paris: La Découverte, 2013.
- THRUPP, M.; WILLMOTT, R. **Educational management in managerialist times**. London: McGraw-Hill Education, 2003.
- TIMMERMANS, S.; KOLKER, E. S. Evidence-based medicine and the reconfiguration of medical knowledge. **Journal of Health and Social Behavior**, n. 45, p. 177-193, 2004.
- TOMLINSON, S. Diversity, choice and ethnicity: the effects of educational markets on ethnic minorities. **Oxford Review of Education**, v. 23, n. 1, p. 63-76, 1997.
- WASLANDER, S.; THRUPP, M. Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. **Journal of Education Policy**, v. 10, n. 1, p. 1-26, 1995.
- WEBB, P. T. The choreography of accountability. **Journal of Education Policy**, v. 21, n. 2, p. 201-214, 2006.
- WOODS, P.; POLLARD, A. **Sociology and teaching**: a new challenge for the sociology of education. London: Routledge, 2017.

Recebido em: 01/08/2018

Aprovado em: 10/10/2018

NOVOS ATORES INTERMEDIÁRIOS NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

*Luís Miguel Carvalho (Inst. de Educação/Universidade de Lisboa)**

*Sofia Viseu (Inst. de Educação/Universidade de Lisboa)***

*Catarina Gonçalves (Inst. de Educação/Universidade de Lisboa)****

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre dois atores que entraram recentemente na cena educativa portuguesa, pela via da filantropia e com o objetivo de apoiar, produzir e difundir conhecimento para melhorar as políticas públicas e informar as decisões dos cidadãos. Procurando analisar os produtos que materializam e operacionalizam a intervenção dos dois atores coletivos, o artigo tem por objetivo contribuir para a discussão sobre a emergência, a expansão e o papel deste tipo de atores no quadro dos processos de reconfiguração dos modos de regulação dos sistemas educativos e da intensificação da mobilização do conhecimento em política. A pesquisa baseou-se numa extensa análise documental e em entrevistas, evidenciando o modo como esses atores, que se apresentam como mediadores e peritos, atuam no espaço público, bem como as regras que conformam suas proposições sobre os sistemas educativos e acerca das melhores formas de governá-los.

Palavras-chave: Atores intermediários. Regulação da educação. Conhecimento para a política.

ABSTRACT

NEW INTERMEDIATE ACTORS IN THE GOVERNANCE OF EDUCATION IN PORTUGAL

This article presents a research on two actors who recently entered the Portuguese educational scene through philanthropy and with the purpose of supporting, producing and disseminating knowledge to improve public policies and inform citizens' choices. By analysing the products that materialize and operationalize their intervention, we aim to contribute to the discussion about the emergence, expansion and role of this type of actors within the reconfiguration of the governing of education systems and in the frame of an increasing mobilization of knowledge for policy. The study is based on an extensive document analysis and on interviews. It shows how these actors, who act as mediators and experts, act in the public space, as well as the rules that shape their propositions on educational systems and how these should be governed.

* Agregado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: lmcarvalho@ie.ulisboa.pt

** Doutora em Educação, na especialidade de Administração e Política Educacional, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: sviseu@ie.ulisboa.pt

*** Mestre em Educação, na especialidade de Administração Educacional, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutoranda em Educação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia do no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: catarinagoncalves@ie.ulisboa.pt

Keywords: Intermediary actors. Education governance. Knowledge for policy.

RESUMEN

NUEVOS ACTORES INTERMEDIOS DE LA GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN EN PORTUGAL

Este artículo presenta una investigación sobre dos actores que ingresaron recientemente en la escena educativa portuguesa a través de la filantropía y con el propósito de apoyar, producir y difundir el conocimiento para mejorar las políticas públicas e informar las decisiones de los ciudadanos. Al analizar los productos que materializan y operan su intervención, nuestro objetivo es contribuir a la discusión sobre el surgimiento, la expansión y el papel de este tipo de actores en el marco de la reconfiguración del gobierno de los sistemas educativos y de la creciente movilización del conocimiento en política. El estudio se basa en un extenso análisis documental y en entrevistas, que han puesto en evidencia como estos actores, que se presentan como mediadores y expertos, actúan en el espacio público, así como las reglas que dan forma a sus proposiciones sobre los sistemas educativos y cómo deben ser gobernados.

Palabras clave: Actores intermediarios. Gobernanza de la educación. Conocimiento para la política.

Introdução

Nos últimos anos temos assistido em Portugal ao crescimento e expansão de novos atores nas políticas educativas, em particular de organizações privadas e filantrópicas. Entre outras funções que a si mesmas atribuem, essas organizações afirmam-se comprometidas em apoiar, produzir e difundir conhecimento para melhorar as políticas públicas e informar as decisões privadas. Este fenômeno segue uma tradição há muito existente, por exemplo, nos Estados Unidos e na América Latina, e tem ganhado maior expressão na Europa (BERNARDI et al, 2018; FELDFEBER, 2018; MARTINS, 2016; MCGANN, 2018).

Em Portugal, esses atores têm entrado em cena na esfera comunicacional das políticas públicas com o propósito, entre outros, de produzir conhecimento sobre educação e melhor esclarecer a sociedade portuguesa. Encontram-se nesse conjunto o aQeduto e o EDULOG, ambos tornados públicos em 2015, sobre os quais incide a pesquisa que apresentamos neste artigo. O interesse pelo estudo deste tipo de atores advém da percepção, testada pela investigação, segundo a qual têm assumido um papel relevante na regulação da educação, desempenhando uma acrescida importância nos

processos de decisão política e configurando até a emergência de novos espaços transnacionais e intranacionais de política (BALL, 2016; LAWN; LINGARD, 2002). Por isso, o nosso propósito é contribuir para uma discussão sobre a emergência, a expansão e o papel desses atores no quadro dos processos de reconfiguração dos modos de regulação dos sistemas educativos (MAROY, 2012) e da intensificação da mobilização do conhecimento nos contextos políticos (LEVIN; COOPER, 2012). Mais precisamente, temos o objetivo de encontrar os modos através dos quais esses *atores* se tornam *atuantes* nos processos de regulação (CARVALHO, 2006), isto é, de melhor conhecer e analisar os produtos que materializam e operacionalizam a sua ação.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira seção apresentaremos o modo como foi construída a arquitetura do nosso estudo, no que diz respeito à construção do olhar teórico que nos guiou, aos princípios que orientaram o estudo empírico e aos critérios que presidiram a escolha do aQeduto e do EDULOG na nossa pesquisa. Nas seções seguintes daremos conta das principais características desses dois atores que ilustram o seu

papel de atores intermediários, nas suas dimensões cognitivas (incidindo sobre o modo como se apresentam e os pressupostos básicos relativos ao papel social que desempenham e o sentido que atribuem aos sistemas educativos) e dimensões sociais (compreendendo as atividades de geração, publicação, convocação e outras que desenvolvem para atingir os seus propósitos). O artigo termina com algumas considerações finais, nas quais traçamos algumas linhas interpretativas sobre o seu papel como atores intermediários e suas relações com a alteração dos contextos significativos e dos modos de produção das regras que visam orientar e controlar a ação no setor educativo.

Problemática e metodologia

A emergência e afirmação de novos atores nas políticas educativas, que se apresentam com o objetivo de produzir e difundir conhecimento sobre educação e melhor esclarecer quer decisores políticos quer leigos, pode justificar-se graças a dois fenômenos que, estando intimamente ligados, marcam as políticas educativas das últimas décadas em Portugal, à semelhança do que sucede noutros países europeus e da América Latina.

Desde logo, temos assistido à erosão (e quebra) de um modo de regulação “burocrático-profissional”, uma resultante histórica da concertação entre a regulação estatal, de tipo burocrático e administrativo, e a regulação profissional, isto é, uma regulação baseada no saber dos professores (BARROSO, 2013). Esta aliança manifestou-se na negociação, entre Estado e sindicatos, de instrumentos *a priori*, sustentados na regra e na autoridade formal, na qual se incluíam, por exemplo, os quadros jurídico-normativos e a definição de tabelas salariais. Em sua substituição, tem-se promovido uma regulação centrada na negociação de instrumentos informativos e persuasivos, privilegiando modos de coordenação da ação coletiva *a posteriori*, como são exemplos os contratos, as boas práticas, a avaliação e a prestação de contas, os *rankings* e as comparações internacionais (OZGA, 2008, 2009).

Ocorre que esses novos instrumentos apelam crescentemente ao conhecimento – e à produção de conhecimento –, a dados e evidências que, deste

modo, têm ganho considerável importância nos processos de decisão: a recolha, a circulação e a comparação são cada vez mais usadas como recurso para a construção das políticas (VAN ZANTEN, 2013). Ora, é neste espaço, perante a necessidade de produzir, organizar e difundir conhecimento, que esses novos atores encontram e afirmam crescentemente o seu lugar na ação pública.

Olhando para o contexto português, destacamos dois atores que convergem nessa vocação: o aQeduto e o EDULOG. Sobre estes recai o nosso estudo.

O aQeduto: avaliação, qualidade e equidade em educação entrou na cena pública em 2015 por meio de uma regular e assinalável presença na mídia, apresentando-se com o objetivo de fornecer informação útil e credível para explicar os resultados dos estudantes portugueses no PISA a decisores políticos e leigos. Estas intenções sinalizam um fenômeno novo em Portugal, em que o trabalho de transformar intencionalmente os resultados do PISA em conhecimento para a política tem sido ocasional e aleatório (CARVALHO; COSTA; GONÇALVES, 2017). O aQeduto surgiu como ideia de um anterior presidente do Conselho Nacional de Educação¹ (CNE) – David Justino (2013-2107) – e tornou-se uma iniciativa conjunta entre o CNE e a Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS), uma importante organização filantrópica nacional. A FFMS foi criada em 2009 por Alexandre Soares dos Santos, um dos maiores empresários do país, que foi, até 2013, o CEO de um grande grupo econômico que opera em escala nacional e internacional nas áreas do comércio e distribuição alimentar. A FFMS publica e financia investigação, promove discussões sobre tópicos sociais, trabalha com “especialistas” nas suas atividades e produz dados sobre Portugal e a Europa usando o “meio digital”, com a missão de “facultar o acesso à informação a todos os cidadãos” (FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS, 2017). É no *website* da FFMS que estão hoje alojados os materiais produzidos no âmbito do aQeduto.

¹ O CNE é um órgão consultivo de política educacional do Ministério da Educação. No período 2013-2017, o CNE passou a defender uma abordagem mais centrada na produção de conhecimento baseado em evidência, ao contrário da sua anterior vocação para a produção de conhecimento para a política com uma abordagem mais ampla e menos focada em números. Ver Conselho Nacional de Educação (2015).

No mesmo ano, o EDULOG entrou na cena educativa como o primeiro autointitulado *think tank* exclusivamente dedicado à educação em Portugal. O EDULOG afirma como seu objetivo disponibilizar informação objetiva e relevante para os decisores políticos numa tentativa de “influenciar as políticas educativas no sentido de resolver os problemas mais prementes do sistema educativo” (CORREIA, 2017). Esta agenda educativa, tornada explícita e pública, sinaliza, igualmente, um fenômeno recente em Portugal (VISEU; CARVALHO, 2018). O EDULOG nasceu no âmbito das atividades filantrópicas de Belmiro de Azevedo (1938-2017), também ele um dos maiores empresários portugueses que, entre 1974 e 2015, construiu e dirigiu a SONAE, uma *holding* internacional, sediada em Portugal nos setores da distribuição, comércio, construção, turismo e imobiliário, tecnologias, telecomunicações e comunicação social. Em 2015, Belmiro de Azevedo anunciou a sua reforma para se dedicar a atividades de responsabilidade social, entre as quais a criação do EDULOG, considerado por ele um legado que queria deixar ao país (EDULOG, 2017).

O estudo incide sobre esses dois atores por entendermos que trazem certa novidade na cena educativa portuguesa. Por três razões: pela afirmação inequívoca da sua missão em produzir ou apoiar a produção de conhecimento especializado para a política, de modo a orientar e dar sentido às políticas educativas e ao envolvimento dos atores nesses processos; por se tratarem de organizações de pequena escala, com uma estrutura simples, mínima, mas que são suportadas por fortes e explícitas conexões ao mundo empresarial, pois nasceram por iniciativa privada e no âmbito de atividades de filantropia de grandes empresários portugueses, o que sinaliza igualmente uma novidade no panorama nacional; pela procura ativa, e que explicitam repetidamente, em envolver “especialistas” e em mobilizar atores vindos de diferentes mundos, sejam da academia, das empresas ou da administração educativa.

Para melhor compreender o seu papel na cena educativa portuguesa, usamos a noção de atores intermediários (NAY; SMITH, 2002), isto é, atores que se envolvem num conjunto de operações cognitivas e sociais para a construção e estabilização de interações entre ideias, indivíduos e dispositivos técnicos. Para compreendermos o modo como pro-

curam orientar e dar sentido às políticas educativas, recorreremos a duas dimensões de análise: a) a cognitiva, na qual consideramos a sua representação de si (como se autoapresentam os atores) e as razões que justificam a sua intervenção (a afirmação da sua missão e o que imaginam para os sistemas educativos e formas como são governáveis); b) a social, na qual inquirimos as atividades que conduzem e os modos de intervenção que privilegiam.

Inspirados nos princípios metodológicos da *network ethnography*, a nossa pesquisa sobre esses atores começou por incidir sobre a sua extensa e massiva presença material *online*, entendida como um recurso para o estudo de novos atores e novas formas organizacionais especializadas na construção e uso das novas tecnologias com fins políticos explícitos (HOWARD, 2002). Conduzimos uma análise sobre uma considerável diversidade de conteúdos, incluindo os seus *websites*, páginas de redes sociais (como o Facebook e canais Youtube), artigos da mídia, informação de divulgação sobre as suas conferências e seminários e chamadas para apoio financeiro a atividades de investigação.

Numa segunda fase foram conduzidas entrevistas à coordenadora do aQeduto² e à secretária geral do EDULOG³ (citadas neste texto, respetivamente, como “Coordenadora do aQeduto” e “Secretária Geral do EDULOG”). Atendendo à extensão dos dados disponíveis *online*, estas entrevistas foram pensadas para preencher informação em falta e trazer novos contributos sobre as (auto)representações dos propósitos e atividades que conduzem. As entrevistas decorreram como conversas informais, em que as questões e os tópicos foram emergindo naturalmente (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Os dados foram analisados a fim de melhor compreender de que modo o conhecimento especializado é produzido e disseminado e como essas duas organizações procuram orientar e dar sentido aos processos políticos da educação em Portugal.

A dimensão cognitiva: (auto) apresentação e razões para agir

Neste ponto apresentamos a dimensão cognitiva dos dois atores intermediários sobre os quais

2 Realizada em Lisboa, no dia 9 de fevereiro de 2017.

3 Realizada em Lisboa, no dia 21 de novembro de 2016.

incidiu a pesquisa e que se concretiza por meio de um trabalho de mediação e a afirmação de determinados racionais para agir.

Mediação

Uma primeira característica comum que se destaca nesses dois atores consiste no modo como se apresentam, enquanto mediadores e peritos, atuando no espaço público fundamentalmente por meio de processos de mobilização, fabricação, disseminação e legitimação do conhecimento especializado. Esta mediação tanto é concretizada através do recurso a especialistas internos, no caso do aQeduto, como é construída externamente, conforme ocorre no EDULOG.

aQeduto: a mediação através da expertise interna

O aQeduto reivindica claramente o propósito de construir “informação credível e sustentada” sobre a variação dos resultados dos estudantes portugueses nos testes PISA “através de uma linguagem acessível, mas sem desvalorizar o rigor científico” (AQEDUTO, 2017), para o público em geral e para os decisores políticos. Apresenta-se como um mediador entre o conhecimento gerado pelo PISA e o público e os decisores políticos, uma vez que os seus membros se veem como habitantes do espaço entre a difícil e complexa linguagem da ciência e a simples linguagem “das massas”. Os membros da equipe aQeduto veem-se a si próprios como peritos mediadores que simplificam os complexos dados das bases PISA para a compreensão de leigos. O desafio da mediação envolve a produção de análises secundárias e – depois – a transformação dessas análises em algo acessível a todos. Isto é, o projeto não oferece simplesmente dados para o público em geral, o objetivo é “explicar a variação dos resultados dos alunos nos testes PISA” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 31). Estas explicações são apresentadas como de fato muito necessárias, de modo a que os números se tornem úteis para “municar a opinião pública com informação credível e sustentada sobre o desempenho dos alunos portugueses, através de uma linguagem acessível, mas sem desvalorizar o rigor científico” (AQEDUTO, 2017).

São também recorrentemente descritas como baseadas em evidência, unicamente construídas a partir dos dados PISA e isentas da (sempre enganosa) interpretação. Do ponto de vista do aQeduto, para a correta compreensão da realidade do sistema educativo português, os dados devem ser mantidos intactos e a opinião deve ser deixada de lado: “Não há mãe, pai, político, comentador ou especialista que não tenha uma ligação ao sistema educativo ou uma opinião acerca dele. Mas nem sempre estão disponíveis dados e análises que nos ajudem a ir além do senso-comum ou da mera opinião” (EDUCAÇÃO EM EXAME, 2017).⁴

Os membros da equipe aQeduto são identificados como peritos. Acima de tudo como peritos nos métodos estatísticos do PISA, que são referidos como extremamente complexos. A coordenadora do aQeduto afirma que esta complexidade “é tão grande que uma das grandes dificuldades [da equipa foi] encontrar pessoas que ajudassem a trabalhar do ponto de vista da análise de dados” (COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017). A *expertise* que os membros da equipe detêm é apresentada como consistindo num conhecimento estatístico e psicométrico muito complexo, um tipo de conhecimento escasso que não está disponível em Portugal.

Contudo, possuir esse tipo de conhecimento parece não ser suficiente para os objetivos do aQeduto, uma vez que é identificada uma insuficiência elementar no perito estatístico e uma consequente necessidade de

[...] uma equipa multidisciplinar, composta por investigadores provenientes de diferentes áreas científicas, congregando especialistas em política educativa, avaliação, comparabilidade, racionalidade económica, comunicação e estatística/análise de dados. (AQEDUTO, 2017).

A coordenadora do aQeduto foi *National Project Manager* do PISA (2012-2013) e detém conhecimento em análise multivariada de dados no campo da Psicologia. A equipe inclui quatro outros membros:⁵ David Justino, ex-Presidente do CNE, investigador e professor de Sociologia numa

4 Ver também Ferreira (2015, p. 19), Flores, Casas-Novas e Ferreira (2015, p. 226) e aQeduto (2017).

5 Numa fase inicial, a equipe incluía outro membro que também trabalhou previamente (2008-2011) como *National Project Manager* do PISA.

universidade pública e ex-Ministro da Educação (2001-2003); uma coordenadora para a análise de dados que estudou Economia; outro investigador e professor de Sociologia numa universidade pública; e um membro da equipe de assessoria técnica e científica do CNE.⁶

Existe uma complementaridade que se expressa em dois distintos níveis. Por um lado, os membros da equipe detêm *expertise* simultaneamente quanto aos métodos (estatísticos) e ao objeto (educação). Por outro, este conhecimento é tanto acadêmico (professores universitários), como prático/experiencial (membros com ligação aos contextos escolares ou experiência em comunicação).

EduLog: a mediação através da expertise externa

A vocação e o labor de mediação estão presentes no EDULOG quando é afirmado o seu objetivo de atuar como uma “ponte” entre a academia, os decisores políticos e os práticos, apoiando e fornecendo “informação e investigação objetiva” sobre o sistema educativo português para que os decisores políticos e outros atores possam tomar melhores decisões (EDULOG, 2017). O EDULOG caracteriza-se por ter uma estrutura simples e, por esse motivo, o conhecimento pericial é constituído externamente, isto é, fora da sua estrutura e/ou das suas atividades quotidianas. Este conhecimento pericial é construído quer pelo seu conselho consultivo quer através da abertura de concursos para financiamento a projetos de investigação.

O conselho consultivo do EDULOG é presidido por um antigo reitor da universidade do Porto (1985-1998) e investigador na área das políticas do ensino superior e é composto por “personalidades com elevada experiência e conhecimento de políticas, sistemas e práticas educacionais” (EDULOG, 2017), incluindo: dois ex-ministros da educação – que também se tornaram consultores do presidente da república em questões educacionais – e dois ex-secretários de estado da educação; o ex-presidente da CNE, David Justino, que também participa no

aQeduto; ex-reitores, professores e investigadores de instituições de ensino superior. O conselho incluía ainda o fundador do EDULOG, Belmiro de Azevedo, lugar que é agora ocupado por um dos seus filhos, atual administrador da Fundação Belmiro de Azevedo. Uma vez que, na sua maioria, os membros do conselho têm ou tiveram altas responsabilidades em educação, na administração educacional, no Estado ou no ensino superior, são reconhecidos por um público mais amplo como especialistas em educação e bons “fazedores de pontes” entre diferentes mundos sociais: a política, as empresas e a academia.

Para além disso, o conhecimento especializado do EDULOG é também produzido externamente através de *outsourcing*. Para esse efeito são abertas candidaturas regulares para o financiamento de projetos de investigação, com temas, objetivos e resultados definidos *a priori* e que tenham, necessariamente, uma componente prática e de intervenção. Até dezembro de 2017, o EDULOG abriu seis candidaturas para financiamento: uma sobre o impacto dos professores na aprendizagem dos alunos; uma para a criação do Observatório da Educação; uma sobre competências de gestão escolar; duas sobre a transição do ensino secundário profissional para o mercado de trabalho; e uma sobre fatores explicativos do insucesso escolar.

É interessante notar que a investigação educacional tem uma longa história de conhecimento produzido em cada um desses temas. Assim, ao invés de procurar novos conhecimentos, estas chamadas servem para “identificar os assuntos que necessitam ser esclarecidos e contribuir para isso por meio da investigação científica e respetiva divulgação acessível e inteligível” (SECRETÁRIA-GERAL DO EDULOG, 2016). Neste sentido, o EDULOG seleciona os problemas que devem estar na agenda da investigação educacional, e fixa igualmente padrões de comunicação (externa) para a investigação, atuando como mediador e como criador de conhecimento.

Razões para agir

Uma segunda característica comum a esses dois atores consiste no seu compromisso em iluminar as suas audiências e escolhas públicas. Fazem-no de acordo com as suas estruturas e os seus

⁶ A equipe adota abordagens quantitativas oriundas da Psicologia, da Sociologia e da Economia, o que ilustra a importância dos dados, assim como das ciências dos dados, na produção de conhecimento sobre educação em Portugal, tal como acontece noutros contextos (OZGA, 2012).

modos particulares de realizar a mediação: para o aQeduto, este processo consiste em transformar o conhecimento PISA em informação fácil e transparente para o público; para o EDULOG, trata-se de transformar conhecimento que é visto como inacessível (especialmente aquele que é produzido em contexto académico) em conhecimento acessível e compreensível para todos. Em ambos os casos, esta missão de esclarecimento das suas audiências transporta uma certa visão sobre o que imaginam para os sistemas educativos e sobre as melhores formas de governá-los.

Iluminar as escolhas políticas

Nas palavras do coordenador da FFMS, o aQeduto propõe “colocar informação cá fora e fazer com que qualquer proposta e ideia esteja pelo menos baseada em informação, no melhor que existe” (NUNES, 2015). O desafio de produzir informação inclui a transformação das análises secundárias produzidas, “usando uma abordagem em linguagem muito simples, que permitisse a qualquer pessoa perceber” (COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017).⁷ Esta transformação envolve não só uma linguagem simples mas também um “grafismo acessív[el]” e um “foc[o] em temas específicos” (FERREIRA; FLORES; CASAS-NOVAS, 2017, p. 12). Para além disso, envolve um esforço considerável de disseminação daquilo que é produzido no contexto do projeto, que se expressa na adoção de “uma tónica muito dinâmica, de estar sempre em permanência a fazer sair coisas” (COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017e na procura de um modo “intuitivo”, “digital e interativo” em que “se combina o rigor dos factos com a simplicidade de os comunicar” (EDUCAÇÃO EM EXAME, 2017).

Essa mediação é também desenvolvida de forma a construir uma leitura compreensível do que existe e por meio da procura de tornar a pesquisa mais acessível, nomeadamente pela sua “disseminação [...] inteligível” (SECRETÁRIA-GERAL DO EDULOG, 2016). A secretária geral do EDULOG expressa a sua preocupação com a forma como o conhecimento gerado com o financiamento do EDULOG é compreendido e transferido para contextos de aplicação prática do seguinte modo:

Eu sou leiga [...], uma cidadã comum. Talvez até tenha tido mais oportunidades de educação do que a maioria, mas eu não compreendo [um relatório produzido por um grupo de investigadores com quem estamos a trabalhar]. [O conteúdo] está correto, mas o nosso papel é ter esse cuidado: preparar as informações de modo a que sejam acessíveis e inteligíveis. Nós sabemos o mundo em que vivemos. As pessoas leem de raspão, por *sound bites* [...]. Sabemos isso, então vamos trabalhar isso. (SECRETÁRIA-GERAL DO EDULOG, 2016).

No mesmo sentido, as preocupações com a elucidação e iluminação do público foram descritas do seguinte modo por uma das investigadoras que coordena uma das equipas que participa num dos projetos financiados pelo EDULOG: “Esperamos poder ajudar as escolas e a sociedade a conhecer cada vez melhor o que se está a passar na educação, a fazer comparações, a tomar decisões para prevenir problemas e a configurar novas intervenções” (EDULOG, 2017).

Para o EDULOG, essa procura de iluminar o público inclui a criação de um Observatório da Educação que fornece indicadores *online* de livre acesso sobre o sistema educativo, no que diz respeito à qualidade e ao desempenho das escolas. Com este fim, o EDULOG contratou um consórcio universitário para “definir e sistematizar um conjunto de indicadores/métricas explanatórias que permita o conhecimento da situação atual, tendências de evolução e principais dinâmicas estruturais do sistema de ensino português” (EDULOG, 2017), de modo a “alimentar as discussões políticas com factos” e contribuir para a tomada de decisão informada (SECRETÁRIA-GERAL DO EDULOG, 2016).

Reconhecendo a vocação particular do aQeduto para “municar a opinião pública com informação credível e sustentada sobre o desempenho dos alunos portugueses” (AQEDUTO, 2017) em testes transnacionais, o EDULOG assinala que o Observatório está orientado para desenvolver indicadores nacionais e contextuais específicos, no que diz respeito aos públicos-alvo do observatório (professores, gestores escolares, famílias, municípios, empresas e empregadores) (EDULOG, 2017). Este Observatório é um bom indicador da visão do EDULOG de criar “ciclos contínuos de reflexão, recomendação, medição e análise que permitam

⁷ Ver também as afirmações do anterior presidente do CNE, David Justino, em Nunes (2015).

avaliar o estado e evolução do sistema educativo” (EDULOG, 2017).

Pressupostos sobre o sistema educativo

A par da visão sobre os modos de governo do sistema educativo, nos textos oficiais do aQeduto e do EDULOG é possível identificar a presença de pressupostos implícitos e explícitos sobre o funcionamento do sistema educativo português.

Apesar da recorrente autorreferenciação como meros mediadores entre os dados e os leigos, os materiais do aQeduto, assim como as palavras dos membros da sua equipe, demonstram que o sistema educativo é visto como tendo necessidade de melhoria (FERREIRA; FLORES; CASAS-NOVAS, 2017; JUSTINO, 2015) e como sendo melhor conduzido por políticas baseadas em evidência (FERREIRA; FLORES; CASAS-NOVAS, 2017; FLORES; CASAS-NOVAS; FERREIRA, 2015), de modo a produzir “adultos mais produtivos e competitivos na esfera global” (FERREIRA; FLORES; CASAS-NOVAS, 2017, p. 19). Existem também considerações sobre as agendas política e investigativa, de que são exemplos a discussão persistente em torno da repetição de ano (AQEDUTO, 2017; COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017; EDUCAÇÃO EM EXAME, 2017; FERREIRA; FLORES; CASAS-NOVAS, 2017), ou a referência à importância de se desenvolver investigação qualitativa sobre as boas práticas identificadas com recurso a métodos quantitativos (COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017).

O EDULOG revela igualmente determinadas visões sobre a educação e os sistemas educativos. Primeiro, as regras expressas nas chamadas para financiamento de projetos de investigação demonstram uma visão funcionalista da produção de conhecimento, uma vez que pretendem “encontrar soluções” fornecendo informação para as “políticas públicas para a inovação e a mudança na Educação”, “com vista à adequação entre o que se ensina e aquilo de que o país precisa” (EDULOG, 2017). Esta visão funcionalista surge a par do pressuposto de que a educação pode trazer mobilidade social, uma ideologia em torno da escola que pode resultar da proximidade do EDULOG com o mundo empresarial e o seu fundador. De acordo com o *website* do EDULOG, a história deste *self-made man* mostra o

“impacto que uma educação de qualidade pode ter na vida de uma pessoa”. Nas suas próprias palavras:

É conhecido que uma das figuras que mais marcaram a minha vida foi o meu professor [do ensino básico]. Um professor que exigia muito trabalho, muito rigor e muita disciplina, mas ao mesmo tempo era capaz de transmitir a paixão pela descoberta do conhecimento. Viciou-me na Educação! E deste vício que me manteve sempre a sede de aprender, que determinou o meu percurso e me fez estar sempre ligado, de diferentes formas, ao ensino, nasceu também este projeto. Acredito que é a Escola, com capacidade de estimular continuamente a aprendizagem, que terá também a capacidade de mudar uma sociedade para melhor. (EDULOG, 2017).

A dimensão social: atividades e modos de intervenção na ação pública

Quer o aQeduto quer o EDULOG desenvolvem atividades muito próximas daquelas que caracterizam o papel das “terceiras comunidades” (LINDQUIST, 1990), isto é, atividades de geração de informação, publicação e convocação das quais daremos conta nos pontos seguintes.

Geração de informação

O aQeduto tem o propósito de alcançar diversas audiências que podem ser sensíveis a abordagens diferentes e aderir a diferentes tipos de atividades. Esta preocupação é perceptível na variedade dos seus produtos e das suas atividades e dá forma ao modo como o “conhecimento para as massas” é produzido. A informação gerada consiste integralmente em análises secundárias dos dados da OCDE oferecidos nas bases de dados PISA e está organizada em torno de dez temas estabelecidos desde o início, nos quais uma forte proximidade ao PISA in Focus é clara.⁸ Este admitido mimetismo

8 “O PISA in Focus consiste numa série de notas orientadas para a política, mensais e concisas, concebidas para descrever um tópico PISA” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018). Os exemplos seguintes ilustram o mimetismo a que nos referimos: PISA in Focus 13 – “O dinheiro compra um desempenho forte no PISA?” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018) vs aQeduto Q1 – “Educação e Economia: quem vai à frente?” (AQEDUTO, 2017); PISA in Focus 7 – “Escolas privadas: quem beneficia?” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018) vs aQeduto Q7 – “Público ou privado: há um modelo perfeito?” (AQEDUTO, 2017).

(COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017) está presente não só na definição dos dez temas concretos, como também nas escolhas que moldam as análises produzidas de modo a que sejam de fácil compreensão: os temas são transformados em questões cativantes, usando linguagem simples (ou até mesmo jargão); o tema sob análise é sujeito a comparações entre países, ao cruzamento com outras variáveis e observado ao longo de uma linha de tempo; gráficos simples e de tipo diverso são incluídos ao lado de breves explicações; e frases curtas, atraentes e incisivas guiam a narrativa.

Seguindo uma abordagem diferente, o EDU-LOG procura identificar “buracos [...] no conhecimento que temos sobre a educação em Portugal” (SECRETÁRIA-GERAL DO EDULOG, 2016) sobre os quais é necessária mais investigação, abrindo chamadas regulares para o financiamento de projetos de investigação, como mencionado anteriormente. O *ethos* por trás das atividades de geração de informação é exemplarmente sintetizado com a seguinte afirmação da secretária geral do EDULOG: “Somos objetivos mas não somos neutros” (SECRETÁRIA-GERAL DO EDULOG, 2016). Por um lado, esta afirmação ilustra a procura de uma certa objetividade que advém dos números e o foco na geração e disseminação de dados para iluminar as escolhas públicas e privadas. Por outro lado, a afirmação indica que o EDULOG não pretende ser um ator neutro. Pelo contrário, confirma o seu desejo de participar na construção da agenda educacional, nomeadamente a agenda da investigação educacional.

Publicação

O mimetismo do aQeduto em relação ao PISA in Focus está igualmente presente na publicação mensal de onze folhetos (um para cada tema, mais um final), distribuídos em formato de papel e publicados no *website* do projeto e na sua página no Facebook, assim como numa revista nacional *online*. Além disso, tanto o *website* do aQeduto como o relatório final são totalmente organizados em torno desses temas, o que demonstra quão fortemente estrutural é a definição dos dez temas concretos, não apenas para as atividades de geração de informação, mas também para as atividades de publicação. Este ritmo mensal é também visível

na significativa presença do aQeduto na mídia ao longo de 2016, que é resultado, juntamente com os materiais acima descritos, de um grande investimento em disseminação. Este esforço é descrito de forma explícita e esclarecedora no relatório final do aQeduto:

Apostou-se assim numa linguagem e grafismo acessíveis para comunicar os resultados do projeto; numa abordagem focada em temas específicos e delimitados apresentados em fóruns de debate mensais [...]; na criação e distribuição mensal de 11 brochuras com a síntese dos estudos numa tiragem total de 2500 exemplares; na mobilização de canais de comunicação institucionais, nomeadamente o *site* e redes sociais do aQeduto e parceiros (CNE e FFMS); num investimento no trabalho com os órgãos de comunicação social que fizeram a cobertura e divulgação de todos os tópicos apresentados, quer na imprensa escrita, quer na imprensa *online*. Este investimento resultou na publicação de cerca de 250 artigos em jornais e revistas, entrevistas em rádios, presença em programas de informação televisivos e blogs de opinião. (FERREIRA; FLORES; CASAS-NOVAS, 2017, p. 12).

O EDULOG é fortemente orientado para as plataformas digitais. O seu *website* foi concebido como uma plataforma interativa, responsiva e amigável, com o objetivo de alcançar uma grande variedade de utilizadores. É aí publicada uma extensa gama de informação, incluindo notícias sobre eventos e recortes da mídia sobre educação; vídeos e relatórios de investigação que podem ser visualizados e/ou descarregados gratuitamente. Além disso, o EDULOG está presente no Facebook, Twitter, Google+ e YouTube. Mesmo em meio período, um jornalista trabalha para o EDULOG, recolhendo notícias sobre educação e preparando materiais *online*, o que demonstra a importância atribuída a estes meios para disseminar uma mensagem e obter maior visibilidade e reputação junto à opinião pública.

Convocação

O aQeduto organizou onze seminários mensais com duração de meio dia, cobertos na mídia e com significativo apoio logístico da FFMS. Estes seminários foram concebidos como oportunidades para a disseminação de cada folheto e para “tentar dialo-

gar mais com as pessoas” (COORDENADORA DO AQEDUTO, 2017). Os dez primeiros seminários foram dedicados à apresentação das informações geradas sobre os dez temas mensais, seguida de um período aberto a questões do público. O décimo primeiro seminário pretendia encerrar os trabalhos, revisitando assim todos os dez temas e fazendo parte do “Mês da educação”, um evento anual da FFMS que inclui várias palestras e seminários. Curiosamente, este último seminário foi organizado de uma forma inovadora, que incluiu uma avaliação da recepção pelo público das informações geradas ao longo dos dez meses, naquilo que pode ser visto como uma tentativa de compreender se as “lições foram aprendidas”.⁹

O EDULOG promove eventos informais periódicos abertos ao público – os EDUTALKS – e conferências para disseminar os resultados preliminares dos projetos de investigação que financia. Além disso, promove conferências anuais com um foco mais científico. Até 2017, foram realizadas três conferências: uma primeira para discutir as percepções dos portugueses sobre o valor da educação; uma segunda dedicada ao desenvolvimento económico na Europa do sul; e, finalmente, uma terceira que consistiu num encontro internacional dedicado ao tema “Educação científica e desenvolvimento económico”. Os temas destas atividades de convocação deixam antever que estes encontros mobilizam para um debate em torno da educação e sua relação com o desenvolvimento social e económico do país.

Formas mais interativas e intuitivas de disseminação do conhecimento

Para além dessas atividades de geração de informação, publicação e convocação, identificamos o que parece constituir uma nova (e mais sofisticada) atividade, na procura de formas de disseminação do conhecimento mais interativas e intuitivas. Esta

⁹ Nos dias anteriores ao último seminário, foi pedido aos participantes inscritos que respondessem (numa plataforma online) a dez questões de escolha múltipla relacionadas com as análises secundárias produzidas no âmbito do aQeduto (e.g. Frequentar o pré escolar afeta os resultados dos alunos aos 15 anos?; Qual a percentagem de mães portuguesas que estudaram apenas até ao 9º ano ou menos?). Foram depois projetados ao longo da apresentação gráficos com as respostas dos participantes, com o mote ‘Aprenderam bem a lição?’, em conjunto com um sumário da informação gerada para cada tema.

ação concretiza-se através do recurso a plataformas digitais por meio das quais são disponibilizados dados passíveis de consulta, customização e visualização. A presença destes novos modos de ação parecem ser inseparáveis do surgimento de novas formas de orientar, coordenar e controlar os sistemas de ensino, em que o monitoramento cíclico de dados e informações se torna central na regulação da educação (SIMONS, 2014; WILLIAMSON, 2016a; 2016b).

Em associação com um jornal nacional semanal, os materiais produzidos no âmbito do aQeduto foram recentemente transformados numa plataforma digital alojada no *website* da FFMS. Com o nome Educação em Exame, esta plataforma reúne as análises secundárias sobre os dez temas e está organizada de uma forma inovadora, de modo a permitir que os visitantes possam também obter ou interagir com outros recursos: informação sobre os testes PISA; um mapa comparativo no qual os utilizadores podem escolher que dados ver representados; uma amostra de questões do teste PISA às quais é possível responder; informação adicional sobre o sistema educativo português; a possibilidade de ver a evolução do investimento em educação em Portugal comparado com outros países; entre muitos outros. Este dispositivo apresenta novas características em contexto nacional, não só por recorrer a dados de um teste realizado por uma organização internacional e os apresentar em comparação com os resultados de outros países, mas também pelo considerável grau de interatividade projetada, uma vez que os utilizadores são convidados a manipular os dados que desejam obter, a concluir um teste ou a assistir a vídeos.

Indo na mesma direção, o Observatório da Educação do EDULOG, que ainda está em fase de concretização, foi projetado como uma plataforma *online* interativa que os utilizadores podem explorar de acordo com os seus objetivos e interesses, incluindo a possibilidade de fazer comparações entre escolas quanto aos seus desempenhos (EDULOG, 2017).

Linhas conclusivas

Este estudo focou-se na emergência de duas organizações de pequena escala, ligadas a organi-

zações filantrópicas, que operam no espaço público educativo desenvolvendo atividades que visam orientar e dar sentido a outros atores sobre o seu envolvimento nos processos políticos. Três linhas conclusivas resultam da nossa análise interpretativa sobre o seu papel como atores intermediários.

Complexidade dos processos políticos

Em primeiro lugar, o surgimento e crescente afirmação desses novos mediadores e especialistas permite colocar a hipótese de um aumento da complexidade dos processos políticos em Portugal. Esta poderá resultar da expansão de atores sociais que se (auto)posicionam como atores reflexivos e atores indutores da reflexão e que trazem para o espaço público seus questionamentos sobre a realidade do sistema educativo e prescrições sobre o modo como – e em que sentido – deve ser orientado. E resultará, ainda, do aumento da quantidade de informação e, eventualmente, de conhecimento que esses atores fazem circular nos espaços em que a política é promulgada e legitimada e, possivelmente, nos espaços de construção das políticas.

Regras para as políticas e regras para o conhecimento

Em segundo lugar, esses atores ativam quadros cognitivos, implícitos e explícitos, para ler e interpretar o cenário educativo português, particularmente visíveis na diversidade de atividades (de publicação, convocação etc.) que põem em marcha. Essas regras estabelecem conexões normativas entre o governo e a informação e entre o conhecimento educacional e a direção dos sistemas educativos. Os processos de governo da educação baseados em indicadores de performance para outros atores (estudantes, professores, gestores e políticos) e/ou para as escolas e sistema educativo são legitimados quer através da sua problematização, quer pelas prescrições que visam a mudança da realidade educacional. Do mesmo modo, são legitimadas formas particulares de conhecimento

educacional – as consideradas capazes de encontrar soluções e de gerar inovações requeridas para um sistema educacional que é permanentemente apresentado como necessitado de melhoria e/ou desajustado em face das exigências de suas dimensões econômicas, sociais e culturais. Em última análise, as escolhas sobre a pesquisa a ser disseminada ou a ser financiada produzem a legitimação de um certo tipo de conhecimento e certos produtores de conhecimento e apoiam sua existência e expansão. Apoiar a produção de conhecimento para políticas é também fazer uma política de conhecimento (VISEU; CARVALHO, 2018).

Um novo acordo tácito

Por último, esses atores atualizam e expandem as relações entre as elites na fabricação da política. Ainda que não possamos afirmar que assistimos a uma mudança do “governo para a governança” (OZGA, 2009), o estudo mostra a emergência de novos espaços intermediários de política nos quais participam atores estatais e/ou atores que o representaram prolongadamente e especialistas com um importante capital social, acadêmico e político. É preciso notar que muitos destes atores não são novos nos processos da política educativa nacional. Pelo contrário, são atores que têm tido uma presença na cena educativa, mas que agora intervêm de outro modo para legitimar um conjunto de valores e crenças sobre o sistema educativo, visando novos modos de governo. De certo modo, esses atores configuram e/ou estabelecem relações muito próximas com as elites político-administrativas que têm excluído “práticos”, professores, entendidos como receptores e/ou objetos de pesquisa. Este fenômeno sinaliza, enfim, a desvalorização da regulação burocrático-profissional, e o desenvolvimento de processos de uma regulação baseada no conhecimento, na qual os saberes periciais substituem os saberes estatais e os saberes profissionais, legitimados por aquilo que parece configurar um novo acordo tácito entre filantropia e academia.

REFERÊNCIAS

- AQEDUTO. **Apresentação**. 2017. Disponível em: <<http://www.aqeduto.pt/apresentacao/>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- BALL, Stephen. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of**

Education Policy, v. 31, n. 5, p. 549-566, 2016.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, v. 12 e 13, p. 13-25, 2013.

BERNARDI, Liane Maria. Et al. Os think tanks liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 571-586, 2018.

CARVALHO, Luís Miguel. Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, n. 6, p. 37-45, 2006.

CARVALHO, Luís Miguel; COSTA, Estela; GONÇALVES, Catarina. Fifteen years looking at the mirror: on the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). **European Journal of Education**, v. 52, n. 2, p. 154-65, 2017.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. London: Routledge-Falmer, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Resultados do PISA e os ambientes escolares. In: _____. **Estado da Educação 2015**. Lisboa, 2015. p. 31-39.

CORREIA, Luísa. Alberto Amaral: “Impressiona-me a falta de continuidade nas políticas” de educação. **JPN - JornalismoPortoNet**, Porto, 16 maio 2017. Disponível em: <<https://jpn.up.pt/2017/05/16/alberto-amaral-impresiona-me-falta-continuidade-nas-politicas-educacao/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

EDUCAÇÃO EM EXAME. **Sobre o projeto**. 2017. Disponível em: <<https://educacaoemexame.pt/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

EDULOG. **Think tank da educação**. 2017. Disponível em: <<https://www.edulog.pt/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FELDFEBER, Myriam. Policies for teacher training and work in Argentina from the turn of the century. In: NORMAND, Romuald. Et al (Ed.). **Education policies and the restructuring of the educational profession**. Singapore: Springer, 2018. p. 89-103.

FERREIRA, Ana. Projeto aQeduto – avaliação, qualidade e equidade do sistema educativo em Portugal. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Investigação em educação e os resultados do PISA**. Lisboa, 2015. p. 19-29.

FERREIRA, Ana; FLORES, Isabel; CASAS-NOVAS, Teresa. **Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal**: estudo longitudinal e comparado (2000-2015). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

FLORES, Isabel; CASAS-NOVAS, Teresa; FERREIRA, Ana. Projeto aQeduto: o que mudou na educação em Portugal – doze anos de avaliação internacional. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **O estado da educação 2015**. Lisboa, 2015. p. 226-251.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS – FFMS. **Sobre a Fundação**. 2017. Disponível em: <<https://www.ffms.pt/sobre-a-fundacao>>. Acesso em: 5 set. 2017.

HOWARD, Philip. Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. **New media & society**, v. 4, n. 4, p. 550-574. 2002.

JUSTINO, David. Encerramento. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Investigação em educação e os resultados do PISA**. Lisboa, 2015. p. 118-123.

LAWN, Martin; LINGARD, Bob. Constructing a European policy space in educational governance: the role of transnational policy actors. **European Educational Research Journal**, v. 1, n. 2, p. 290-307, 2002.

LEVIN, Ben; COOPER, Amanda. Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. In: FENWICK, Tara; FARRELL, Lesley (Ed.). **Knowledge Mobilization and Educational Research**. London: Routledge, 2012. p. 17-29.

LINDQUIST, Evert. The third community, policy inquiry, and social scientists. In: BROOKS, Stephen; GAGNON, Alain-G. (Ed.). **Social scientists, policy, and the state**. New York: Praeger, 1990. p. 21-51.

MAROY, Christian. Towards post-bureaucratic modes of governance: a European perspective. In: WALDOW, Florian; STEINER-KHAMSI, Gita (Ed.). **Policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012. p. 62-79.

MARTINS, Erika. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasi-

leira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MCGANN, James G. 2017 global go to think tank index report. **TTCSP Global Go To Think Tank Index Reports**, n. 13, 2018. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=think_tanks>. Acesso em: 15 out. 2018.

NAY, Olivier; SMITH, Andy. Les intermédiaires en politique: médiation et jeux d'institutions. In : _____. (Ed.). **Le gouvernement du compromise: courtiers et généralistes dans l'action politique**. Paris: Economica, 2002. p. 1-21.

NUNES, Flávio. Projeto aQeduto: os alunos têm melhores resultados. Mas porquê? **Observador**, Lisboa, 15 dez. 2015. Disponível em: <<https://observador.pt/2015/12/15/projeto-aqeduto-os-alunos-melhores-resultados/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **PISA in Focus**. 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.htm>>. Acesso em: 8 set. 2017.

OZGA, Jenny. Governing knowledge: Research steering and research quality. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, p. 261-272, 2008.

_____. Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.

_____. Assessing PISA. **European Educational Research Journal**, v. 11, n. 2, p. 166-171. 2012.

SIMONS, Maarten. Governing through feedback: from national orientation towards global positioning. In: FENWICK, Tara; MANGEZ, Eric; OZGA, Jenny (Ed.). **World Yearbook of Education 2014: governing knowledge: comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education**. London: Routledge, 2014. p. 155-171.

VAN ZANTEN, Agnes. Connaissances et politiques d'éducation: Quelles interactions? **Revue Française de Pédagogie**, v. 1, n. 182, p. 5-8, 2013.

VISEU, Sofia; CARVALHO, Luís Miguel. Think tanks, policy networks and education governance: the rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 108, p. 1-26, sep. 2018.

WILLIAMSON, Ben. Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 2, p. 123-141, 2016a.

_____. Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. **European Educational Research Journal**, v. 15, n. 1, p. 34-53, 2016b.

Recebido em: 18/08/2018

Aprovado em: 29/09/2018

A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA

*Dalila Andrade Oliveira (UFMG)**

RESUMO

O artigo discute mudanças ocorridas na profissão docente, nas duas últimas décadas no contexto latino-americano, com a introdução da Nova Gestão Pública (NGP). Procura demonstrar como os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas públicas traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes. Esse discurso penetra o campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão que interferem nas relações de trabalho promovendo a reestruturação da profissão docente.

Palavras-chave: Profissão docente. Nova gestão pública. Novo profissionalismo.

ABSTRACT

THE RESTRUCTURING OF TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF NEW PUBLIC MANAGEMENT IN LATIN AMERICA

The article discusses changes in the teaching profession, in the last two decades in the Latin American context, with the introduction of the New Public Management (NPM). It seeks to demonstrate how the principles of NPM are being imposed in the orientation of public policies, translating into norms, administrative procedures and practices that are transforming values and identities with the teaching professionals. This discourse penetrates the field of teacher education and professional practices in the educational system, revealing intentionalities convergent with the reform objectives in relation to the school processes, determining new logics of organization and management that interfere in the labor relations promoting the restructuring of the teaching profession.

Keywords: Teaching profession. New public management. New professionalism.

RESUMEN

LA REESTRUCTURACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

El artículo discute cambios ocurridos en la profesión docente, en las dos últimas décadas en el contexto latinoamericano, con la introducción de la Nueva Gestión Pública (NGP). Se busca demostrar cómo los principios de la NGP se van imponiendo en la orientación de las políticas públicas traduciendo-se en normas, procedimientos

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de Políticas Públicas em Educação (UFMG). Pesquisadora do CNPq. E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br

administrativos y en prácticas que van transformando valores e identidades junto a los profesionales docentes. Este discurso penetra el campo de la formación docente y de las prácticas profesionales en el sistema educativo, revelando intencionalidades convergentes con los objetivos de la reforma en relación a los procesos escolares, determinando nuevas lógicas de organización y gestión que interfieren en las relaciones de trabajo promoviendo la reestructuración de la profesión docente.

Palabras clave: Profesión docente. Nueva gestión pública. Nuevo profesionalismo.

Introdução¹

Este artigo discute mudanças ocorridas na profissão docente nas duas últimas décadas no contexto latino-americano, com a introdução da Nova Gestão Pública (NGP) em um grande número de países da região. Procura demonstrar como um modelo de regulação se implanta a partir dos anos 1990 nessa região, tendo a NGP como importante instrumento na relação de governação entre os atores do Estado e da sociedade civil. Por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas públicas, traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes. Esse discurso penetra o campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão que são parametradas por resultados quantificáveis. Esse processo atua na construção de novas identidades e nas relações de trabalho promovendo a reestruturação da profissão docente.

O procedimento analítico adotado neste artigo foi retirado de um modelo desenvolvido por Popkewitz (1996) para estudo comparativo entre as políticas educativas de quatro países, no qual buscou compreender o processo de regulação do Estado em três níveis: a relação entre atores e discursos nas reformas educativas; as homologias entre a construção do professor e da criança no cenário educativo e as mudanças na política, nas artes e na economia; e a pedagogia como um lugar específico que relaciona as racionalidades políticas com as capacidades dos indivíduos. Nesse terceiro

nível, procura demonstrar como a pedagogia produz sistemas de inclusão e exclusão.

A opção por esse modelo analítico repousa na premissa de que, para se compreender as mudanças que ocorrem na profissão docente em um determinado contexto, é necessário ampliar o foco de visão para além da escola, buscando perceber como as políticas educativas gestadas no âmbito do Estado sofrem influências de distintas ordens e vão sendo incorporadas pelos diferentes atores do sistema educacional (e fora dele). Nesse modelo, Popkewitz (1996) procura situar o Estado no marco da problemática da regulação. Para ele, as mudanças no cenário educativo são um exemplo de mudanças na regulação social que se produzem na relação entre atores de organismos governamentais e a sociedade civil.

Importante mudança na relação entre atores e discursos nas reformas educativas pode ser percebida na maneira como a NGP veio sendo adotada por grande parte de países da América Latina desde os anos 1990, reestruturando o Estado por meio de princípios fundamentados na empresa capitalista, sob o argumento de necessária modernização. Ela se insere em um discurso reformista que chega até a escola baseado na eficácia e eficiência nos serviços públicos (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Essas reformas implementam ações que são guiadas por novas regras e que estabelecem novas formas de pensar o trabalho docente. Muitos estudos (CUENCA, 2015; FELDFEBER; IMEN, 2007; OLIVEIRA, 2004; TENTI-FANFANI, 2005; TERIGI, 2010) produzidos em diferentes países da região demonstram que foram realizadas reformas nos sistemas de formação docente e nas carreiras dos professores a partir dos 1990 que interferem na sua profissionalidade. Essas reformas introduziram,

¹ Este artigo é resultado de pesquisa que conta com o apoio do CNPq e do PPM/FAPEMIG.

via de regra, a avaliação como mecanismo indispensável para obter a melhoria educativa.

Observa-se em estudos mais recentes sobre o tema da profissionalização docente que, em diferentes contextos nacionais, os discursos sobre os professores do setor público apontam para crescente desprofissionalização, que se traduz na desautorização de um modelo de identidade profissional e nos apelos ao “novo profissionalismo” (ANDERSON; HERR, 2015). Diante das reiteradas críticas à escola e aos sistemas educacionais pelo seu baixo desempenho, muito abaixo do que se espera, tendo como referência os parâmetros de rendimento dos estudantes pertencentes aos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os discursos dirigidos aos professores no contexto latino-americano são no sentido de que se espera que eles compensem os fatores sociais que demandam investimento social.

A NGP no contexto latino-americano e a reforma educacional

O contexto latino-americano foi marcado, durante a década de 1990, por intensos processos de reforma estatal que, justificada pelas necessidades de ajustes estruturais, alteraram a relação entre Estado e sociedade civil, provocando mudanças substantivas na ação pública, desenvolvendo outros modos de regulação. Essas reformas tiveram como paradigma os critérios da economia privada para a gestão da coisa pública e acabaram promovendo o esmaecimento da noção de público como bem comum e, conseqüentemente, de direito público, no qual se inscreve a educação.

De acordo com Ball e Youdell (2007), a privatização crescente da educação no mundo é uma tendência comprovada e em muitos casos ela vem encoberta, numa espécie de simulacro. Algumas dessas formas são denominadas diretamente privatização, mas observam os autores que, às vezes, a privatização permanece encoberta, como, por exemplo, nas reformas educativas, em que ela é sempre apresentada por meio de práticas objetivas que buscam soluções eficazes para o atendimento público. Os autores advertem que, em muitos casos, os objetivos políticos declarados se manifestam através de expressões diversas como, por

exemplo, escolha, responsabilidade, melhora educativa, transferência de atribuições, competência ou eficácia.

Ball e Youdell (2007) advertem ainda que esse tipo de política pode não se expressar claramente na forma de privatização, mas apoiando em métodos e valores próprios do setor privado, faz com que a educação pública funcione ao estilo de uma empresa privada. Por esta razão, os autores consideram que a privatização da educação pública pode ser de duas naturezas: “endógena” e “exógena”. Por privatização endógena entendem as formas que implicam na importação de ideias, métodos e ferramentas da empresa privada. Já a privatização exógena refere-se a formas que envolvem a abertura dos serviços públicos à participação do setor privado, através de modalidades baseadas em benefício econômico.

Alertam ainda os autores que as tendências para a privatização da educação pública servem muitas vezes para preparar o caminho para formas explícitas de privatização, incluindo, por exemplo, o uso direto de empresas privadas para prestar serviços educativos.

A NGP pode ser considerada um tipo de privatização endógena, sendo uma forma indireta que introduz valores da economia privada na gestão pública. Tendo sempre como referência a empresa privada, a NGP vai impondo um *ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania.

De acordo com Gruening (2001), o movimento da NGP começou em fins dos anos 1970 e começo dos anos 1980. Seus primeiros praticantes emergiram no Reino Unido, sob o governo da Primeira Ministra Margaret Thatcher e nas administrações municipais dos Estados Unidos (por exemplo, na Califórnia) que mais haviam sofrido com a recessão econômica e reajustes fiscais. Em seguida, os governos da Nova Zelândia e da Austrália se juntaram a esse movimento. O êxito dessas experiências fez da NGP um modelo de reforma administrativa que ganhou a maior parte dos países da Europa e da América Latina.

A NGP, que surge então nas últimas décadas do século XX como um movimento crítico à organi-

zação estatal-burocrática, pode ser caracterizada de forma genérica pelos seguintes princípios: dissociação das funções de execução e controle; fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; gestão por resultados e a contratação com o estabelecimento de metas e objetivos e a avaliação de desempenho; normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares (DEMAZIÈRE; LESSARD; MORRISSETE, 2013)

As reformas sofridas pela educação na região latino-americana nos anos 1990, a despeito de terem sido realizadas em sua maioria por governos de orientação neoliberal, foram justificadas pela necessária expansão da cobertura educacional. Para tanto, a questão da gestão e do financiamento público ocupou o centro do debate. A preocupação em tentar fazer mais com menos, ou seja, estender a cobertura educacional sem ampliar na mesma proporção o orçamento público, dirigiu o processo para maior aproximação com o setor privado em muitos sentidos, envolvendo desde a busca de apoio fora do Estado até a incorporação por ele da lógica produtiva. Esse processo esteve guiado por políticas de desregulamentação, descentralização e flexibilização que implicaram em reformas do Estado (SALAMA; VALIER, 1997), promovendo o que ficou conhecido como a NGP. Essas reformas imbuídas da necessidade do reconhecimento à diversidade, traduzido no lema “Educação para todos”, contribuíram para o rompimento com o paradigma universal das políticas sociais vigentes no modelo anterior.

No setor educacional a NGP tem o foco dirigido à gestão escolar, buscando maior eficiência no gasto dos recursos para a ampliação do atendimento público (OLIVEIRA, 1997). Documento publicado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e Oficina Regional de Educação para a América Latina da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (OREALC/Unesco), de 2005, intitulado *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe* (COMI-

SIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2005), explicita claramente essa orientação.

A introdução da NGP por essas reformas veio acompanhada de forte retórica valorizando as noções de coletividade, autonomia, flexibilidade e participação, como se pode observar em muitos documentos produzidos por organismos internacionais como o supracitado Unesco/Cepal (2005). Entretanto, a partir desse momento a discussão sobre a qualidade se torna um imperativo nas políticas de educação, fomentando processos de avaliação em larga escala.

A disseminação da NGP tem sido um processo amplo que atinge um número considerável de países. Verger e Normand (2015) assinalam que, nos últimos anos, a NGP tem penetrado com força a agenda educativa global, por ser esse um setor com destacada dotação orçamentária. Afirmam ainda que, onde foi aplicada, a NGP alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

Apresentada como uma forma inovadora de gerir as instituições públicas, atribuindo-lhes maior eficiência, a NGP, ao fazê-lo, acaba por interferir no sentido da prestação de serviços públicos, provocando mudanças no coração da relação entre Estado e cidadania. Como afirmam Popkewitz e Lindblad (2001), as novas abordagens da gestão pública não renovam apenas o contrato social, elas encarnam também um conjunto de relações que investe o indivíduo de capacidades e habilidades particulares. Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, em nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral. Assim como com os conceitos de coletividade e colegialidade, buscando recriar a noção de um “nós” comprometido com

os resultados da ação pública, com a eficácia da execução das políticas.

No caso brasileiro, a incorporação do empresariado nacional nos debates educacionais a partir da década de 1990 merece destaque, envolvendo novas formas de contratação com a sociedade (OLIVEIRA, 2000), intensificando-se na década seguinte, o que ficou mais evidente com a criação do movimento Todos pela Educação (TPE). Contudo, em muitos países da América Latina se observa a mesma interlocução entre governos e empresariado. O movimento dos empresários pela educação se constitui em forte rede que busca influenciar as políticas nacionais na região, atribuindo-lhes cada vez mais um sentido produtivo que se referencia no setor privado.

Como destacam Ball e Youdell (2007, p. 03), as formas diversas de privatização modificam a maneira como se organiza, se gestiona e se oferta a educação: “la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en como se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales”.

São formas que também interferem na maneira como se preparam profissionalmente os docentes e como se organiza seu trabalho:

Las tendencias de la privatización modifican la forma en que se preparan los profesores, la naturaleza del desarrollo profesional en vigor y de su acceso a él, las condiciones de los contratos y de las retribuciones del personal docente, la naturaleza de las actividades diarias de los enseñantes y la manera en que éstos perciben sus vidas laborales. La ‘flexibilización’ del trabajo del personal docente es uno de los componentes fundamentales de la mayor parte de las manifestaciones de la privatización, que amenaza con alterar la idea que la sociedad tiene de los enseñantes, así como la calidad de los conocimientos y las habilidades aprendidas por los alumnos en los centros educativos. (BALL; YOUDELL, 2007, p. 03).

Com o avanço da privatização da educação e as recorrentes críticas dirigidas ao setor público estatal como um todo, o estatuto do servidor público tem se degradado nas últimas décadas na maioria dos países da região, como apontam alguns estudos (CAMARGO; JACOMINI, 2011;

CUENCA, 2015). Esse processo tem resultado em perda da estabilidade no emprego, diminuição de concursos públicos, achatamento salarial e corrosão das carreiras, falta de perspectivas de promoção, entre outros. São processos de desestabilização, desinvestimento e mercantilização que impactam diretamente as relações de trabalho dos docentes, promovendo uma reestruturação da profissão.

Assim, observa-se como o processo de regulação que vai lentamente alterando a relação entre Estado e sociedade civil desce do primeiro nível do discurso acerca da reforma, da necessidade de reestruturar as políticas públicas em geral e as políticas específicas de educação, e chega ao segundo nível, apontado por Popkewitz (1996), do domínio da construção dos professores, procurando pôr em prática as novas lógicas reformadoras, interferindo na forma como são preparados os docentes e como se estruturam suas relações de trabalho.

A reestruturação da profissão docente e a emergência do “novo profissionalismo”

As mudanças ocorridas na profissão docente em decorrência do desenvolvimento da NGP nos países latino-americanos apresentam dimensões variadas. Diretamente ligado ao processo de trabalho, observa-se a intensificação das atividades em escalas diferentes e a incorporação de lógicas próprias da organização capitalista na gestão da escola pública. Com especial destaque para a adoção de incentivos econômicos articulados aos processos de avaliação, que têm sido introduzidos pelas políticas de *accountability* nos sistemas públicos de ensino, observa-se um achatamento salarial que é parcialmente compensado por prêmios e bonificações (DUARTE, 2013).

Cuenca (2015), em estudo intitulado *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, produzido para a OREALC/Unesco, oferece importantes aportes para se conhecer as mudanças que afetam a profissão docente na região. O estudo trata sobre as regulações concernentes à carreira em 18 países da região, tendo em vista analisar quatro eixos: os mecanismos de acesso à carreira docente, as estratégias de promoção laboral; os processos de

avaliação da função docente e os procedimentos de saída da carreira; e, ainda, os programas de incentivos e estímulos ao trabalho docente.

Com esse estudo, o autor conclui que as carreiras docentes latino-americanas são plataformas legais heterogêneas quanto à sua natureza jurídica, orientação técnica e organização interna. Isto se deve ao extenso período de tempo que abarcam estas regu- lações. Constata que coexistem na região carreiras que foram desenhadas e aprovadas nos anos 1950 até as que obedecem a regulamentação muito recente. Para fins de análise, Cuenca (2015) organiza as carreiras docentes latino-americanas em três grupos, a partir de duas características: a amplitude e a extensão da carreira, medida desde as estratégias de promoção horizontal e vertical; e a incorporação de mecanismos de avaliação com consequências de alto impacto; ou seja, nas suas palavras: “evaluaciones del desempeño de los maestros que pueden devenir en la pérdida de la estabilidad laboral.” (CUENCA, 2015, p. 09).

No primeiro grupo de carreiras se encontram a maioria, as quais a dinâmica da carreira está baseada em critérios como a antiguidade e a acumulação de certificados. Para esse grupo não só estão previstas a avaliação de desempenho, mas também a estabilidade no emprego assegurada pelo Estado. No segundo grupo se encontram aquelas carreiras que estão fundamentadas no que o autor denomina de primeira geração, mas que também apresentam algumas características próprias das novas carreiras, na maioria dos casos são características vinculadas com a avaliação de desempenho. A segunda geração de carreiras compõe o terceiro grupo, são as mais recentes e estão desenhadas de acordo com enfoques estritamente meritocráticos. Nessas carreiras a estabilidade laboral está associada aos resultados de avaliações de desempenho e tendem a privilegiar a promoção horizontal (CUENCA, 2015, p. 10).

Essas reestruturações na carreira guardam relação com a forma como os docentes são considerados na sociedade contemporânea e como eles próprios concebem seu trabalho e sua profissão. Malet (2009) constata, com base em revisão de literatura, que as reformas conduzidas na Inglaterra e nos Estados Unidos resultaram em empobrecimento e perversão de uma profissionalidade docente nas

suas dimensões moral, ética e crítica, nas quais se tinha construído sua legitimidade social. Fenômeno parecido é observado na região latino-americana em diferentes estudos (BIRGIN, 2000; OLIVEIRA, 2004; TENTI-FANFANI, 2005).

A discussão acerca da reestruturação da profissão docente pressupõe uma estruturação anterior, uma parametrização, sob a qual erigiu-se um *corpus* configurado, no seu sentido estrito de dar aparência externa a um corpo, fundamentado em determinada perícia ou saber-fazer reconhecido, regido por um código deontológico e estatuto profissional. Para a região latino-americana, pode-se considerar como marco dessa estruturação a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Unesco de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCACIÓN, A CIENCIA E A CULTURA, 1966). Essa recomendação foi aprovada na Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores. Ela está fundamentada na constatação de que o direito à educação é um dos direitos fundamentais do homem, que é de responsabilidade dos Estados assegurarem a todos uma educação adequada, conforme o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem e os Princípios números 5, 7 e 10 da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração das Nações Unidas relativa à Promoção dos Ideais de Paz, de Respeito Mútuo e Entendimento entre os Povos.

A Recomendação se justifica pela necessidade de um aumento e alargamento do ensino geral e do ensino técnico e profissional, com vista à utilização plena de todas as aptidões e recursos intelectuais existentes, como condição necessária à promoção dos valores morais e culturais e à continuidade do progresso econômico e social,

[...] reconhecendo o papel essencial dos professores no progresso da educação e a importancia do seu contributo para o desenvolvimento do homem e da sociedade moderna, visando assegurar ao pessoal docente uma condição que esteja de acordo com esse papel. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCACIÓN, A CIENCIA E A CULTURA, 1966, p. 01).

Essa Recomendação surge como uma necessidade de orientar os estados nacionais, levando em conta a grande diversidade de legislações, regulamentos e usos que nos diferentes países definem as estruturas e a organização do ensino. Nessa direção, traz em seus argumentos, tomando igualmente em conta as recomendações relativas a vários aspectos da formação e da condição do professor das escolas primárias e secundárias, o desejo de

[...] melhorar as normas existentes por meio de disposições suplementares relativas aos problemas de particular importância para o pessoal docente e, em particular, remediar as consequências da sua escassez. Nesse sentido é que se aprova a Recomendação em que se define:

a) O termo «pessoal docente» ou «professores» serve para designar todas as pessoas encarregadas da educação dos alunos.

b) O termo «condição» empregado em relação ao pessoal docente, designa, tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função, e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCACIÓN, A CIENCIA E A CULTURA, 1966: p. 01).

Considerando que a maioria dos países da América Latina só tiveram seus sistemas escolares organizados e consolidados em meados do século XX, essa Recomendação pode ser tomada como um importante guia de orientação para a profissão docente tanto no que se refere à ação do Estado, quanto dos próprios profissionais por meio de suas entidades representativas. Estão dispostas na citada Recomendação orientações com relação:

a) à política de ingresso do pessoal docente; b) às contratações e carreiras profissional; c) à ascensão e promoção; d) às atribuições complementárias; e) aos direitos e obrigações; f) às condições para um ensino eficaz (em que se sugere definir o número suficientemente reduzido de alunos por classe para garantir que o profissional docente possa se ocupar pessoalmente e de maneira eficiente de cada um); g) à remuneração; h) à colaboração na determinação da política escolar; i) às negociações entre as

organizações de empregadores e de educadores; j) à escassez de pessoal docente (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCACIÓN, A CIENCIA E A CULTURA, 1966).

O papel das associações gremiais e sindicatos é garantido, e em certa medida reforçado, nessas orientações, sobretudo no item “i”, que se refere ao princípio da negociação coletiva para a determinação dos salários e condições de trabalho.

De acordo com Tiramonti (2001), a partir de pesquisa realizada em um conjunto de países da região compreendendo Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, México, República Dominicana e Venezuela, o papel que tiveram os sindicatos docentes na consolidação dos sistemas educativos nacionais é destacável. A autora afirma que esses países contaram com a participação efetiva dos sindicatos em diferentes momentos, de acordo com o desenvolvimento de seus sistemas educativos, na elaboração de normas e regulamentação do setor. Destaca ainda a forte presença dos sindicatos no desenho dos estatutos docentes e em ocasião de recuperação dos regimes democráticos, em que estiveram presentes na renovação dos corpos normativos (TIRAMONTI, 2001).

A Recomendação de 1966, supracitada, representa uma iniciativa de organismos internacionais, neste caso específico a Unesco e a OIT, de interferir por meio de orientação técnica, mas claramente política, na organização da agenda educativa global. Contém uma preocupação expressa de que era necessário tratar a educação, que se revestia naquele momento de um caráter universal, a despeito das especificidades regionais, propondo-se a contribuir para o estudo e ação do tema em escala internacional, como pode ser constatado no extrato a seguir:

El tema reviste, pues, un carácter de universalidad; se presta al estudio y a la acción en la escala internacional, a la investigación de principios y normas de carácter general, susceptibles de inspirar y, en un momento dado, de orientar la acción internacional. Esta consideración tiene, al parecer, una significación especial para los países en vías de desarrollo económico que se ven obligados a edificar y ampliar progresivamente sus sistemas escolares generales y profesionales en función de

sus necesidades económicas y sociales actuales y futuras y de los medios de que disponen para tal fin. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCACIÓN, A CIENCIA E A CULTURA, 1966, p. 01).

A participação dos organismos internacionais na definição de uma agenda regional para os países da América Latina pode ser documentada desde uma década antes da referida Recomendação de 1966. Já em 1958, com o Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Unesco, foi acordado a iniciativa de organizar a Conferencia Inter-americana sobre Educación e Desarrollo Económico y Social, que ocorreu em Santiago do Chile, em março de 1962, com a participação da Cepal, da OIT, da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Tomando a ideia de que a reforma educacional é um fenômeno global e que ela vem se desenvolvendo em escala internacional, a partir das últimas décadas do século XX, é importante observar como as políticas educativas nacionais absorvem e interpretam as influências trazidas de fora e o papel que jogam esses organismos na difusão dessas políticas.

Alguns autores têm discutido como a governação por números vem se tornando uma constante na agenda global em educação. Grek (2016) destaca que o espaço da política europeia de educação não foi determinado apenas pelos limites geográficos de um mercado comum. De acordo com a autora, já em 1960, essa intenção já se expressava em um projeto compartilhado e um espaço de sentido, construído em torno de valores culturais e educacionais comuns, a partir da década de 1960 até a década de 1970. Ressalta, porém, que o discurso de uma cultura comum e histórias compartilhadas foi lentamente sendo produzido como um conjunto de fatos e mitos sobre uma “comunidade imaginada” europeia, renascendo das cinzas de uma Segunda Guerra Mundial destrutiva. Assim, a formulação de políticas de educação para a “Europa dos cidadãos” assumiu a forma de cooperação cultural, mobilidade dos estudantes, harmonização dos sistemas de qualificação e formação profissional, o que foi

concretizado e perseguido por meio de programas comunitários, tais como Comett e Erasmus. Grek (2016, p. 712) ressalta que,

[...] independentemente dos seus efeitos relativamente limitados, o projeto de uma ‘Europa dos cidadãos’ tinha uma ambição clara: criar identidade e cultura europeias distintas - e usar esses recursos para permitir a governança de um espaço cultural e político compartilhado.

Entretanto, para Grek (2016), foram eventos determinantes que transformaram o espaço europeu da educação, de um projeto um tanto idealista de coesão cultural, em uma realidade competitiva muito mais incisiva. Isso porque, seguindo esses primórdios, o discurso sobre fundamentos culturais iria mudar para um discurso de medição. Dessa forma, a autora demonstra que,

[...] na virada do milênio, a meta de uma economia do conhecimento e o problema da governança do mercado estavam se movendo para além da mobilização, sistematização e colaborações de trabalho nas arenas da educação profissionalizante e superior. A educação poderia agora sair das sombras da construção de uma cultura e de uma identidade comum para ‘[a] construção gradativa de um espaço educacional europeu aberto e dinâmico’. (GREK, 2016, p. 713).

Para ela, os formuladores de políticas tornaram-se muito mais interessados nos resultados dos sistemas de ensino do que nos insumos. Essa mudança da políticacentrou-se em informações dos sistemas europeu e nacional e no progresso em direção a objetivos comuns, e envolveu uma série de novos atores nas cidades, empresas e parcerias público-privadas.

De acordo com Pettersson (2014 apud PETERSSON; MOLSTAD, 2016), a despeito de a OCDE estar primeiramente preocupada com políticas econômicas, a educação tem se tornado cada vez mais importante na sua agenda devido ao fato de que, ao longo dos últimos 40 anos, a educação foi reformulada para incluir a competitividade econômica, em um discurso econômico relacionado com o capital humano e com a “economia do conhecimento.

A tendência observada por Grek (2016) em relação ao espaço europeu oferece aportes para a análise da região latino-americana. O papel central

que desempenhou a Unesco na orientação das políticas educativas na região durante os anos 1960 até os anos 1980, sendo paulatinamente substituída pela influência crescente do Banco Mundial no final dos anos 1980 e durante toda a década de 1990, e na atualidade a crescente participação da OCDE por meio da prova PISA e da pesquisa TALIS, demonstram como as influências trazidas por esses organismos estão a serviço de produzir um espaço comum, quer no sentido da comparabilidade e concorrência, quer no sentido de integração e convergência a um projeto em escala internacional.

A emergência do “novo profissionalismo” e a escolarização centrada nas aprendizagens

A reestruturação da profissão docente como resultado dos processos de reforma de Estado orientados pelos princípios da NGP demonstra ser convergente aos novos padrões de escolarização impostos pela dita “sociedade do conhecimento”, expressando o que seria o terceiro nível da regulação apontado por Popkewitz (1996). Segundo Pettersson e Molstad (2016), no discurso global sobre educação o docente é sempre considerado essencial ao sucesso e à eficácia da aprendizagem. Eles demonstram, por exemplo, que nos relatórios do PISA os bons professores e o ensino eficaz se apresentam como estratégias que permitem que os alunos socialmente desfavorecidos possam acompanhar os alunos melhor favorecidos e, desta forma, promover um efeito de maior equalização.

Os autores procuram demonstrar, assim, que o PISA constrói uma visão específica da maneira como os docentes devem ensinar e como eles são concebidos. E ainda, como os docentes são modelados e fabricados por um tipo de discurso que atinge em diferentes níveis o sistema educativo.

O discurso contruído pelos organismos internacionais para as reformas educativas na região latino-americana, com especial destaque para o papel que cumpriram a Unesco e a Cepal durante a segunda metade do século XX, e, em especial, o Banco Mundial na década de 1990, que atuou sobre os professores no sentido apontado por Pettersson e Molstad (2016), variando com o passar do tempo de um modelo fundamentado no estatuto profissional-

-burocrático a um modelo flexível e responsivo, baseado no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Esses discursos tendem a interferir na compreensão da profissionalização docente pelos próprios profissionais e suas entidades representativas, mas principalmente influenciam políticas que interferem nas condições objetivas do exercício profissional em educação.

Em geral, a profissionalização é tomada pelos sujeitos como um objetivo, uma estratégia de valorização, como o ato de profissionalizar-se. A progressão dentro de uma direção dada e de uma determinada temporalidade, a evolução de uma graduação, ao que se assemelha a noção de carreira, numa progressão positiva e desejável que define o que seria o processo de profissionalização.

De acordo com Demazière, Roquet e Wittorski (2012), a profissionalização é um curioso fenômeno para as ciências humanas e sociais, por designar numerosas mutações do mundo do trabalho e da formação, tornando-se uma questão incontornável para os que a descrevem, analisam, compreendem, e interpretam suas transformações. Esses autores procuram interrogar e teorizar em nome de uma exigência analítica e de uma postura interpretativa que tenta compreender a variedade de significados que ela tem no senso comum e os seus usos sociais. Compreendem esses autores que, de um lado ela concerne o processo de divisão do trabalho nos seus aspectos mais estruturantes, a especialização das atividades produtivas, reconhecimento do ofício, diferenciação de estatutos, autonomização de grupos profissionais, entre outras. De outro lado, a profissionalização se instala no campo da formação articulando-se com os requisitos para obtenção de empregos e objetivos formativos (currículos profissionalizantes, definição de saberes etc.).

Numa visão normativa, a profissionalização é tida como um conjunto de tarefas que são atribuídas a um ofício e que tendem a responder a uma demanda no mercado de serviços ou produtos, a preencher posições sociais por meio do emprego. Segundo Rodrigues (2002), o conceito de profissão pode ser aceito como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis. O que se assemelha

ao sistema perito descrito por Giddens (2002), em que as profissões cumprem importante papel nessa sociedade à medida que contribuem para instaurar a confiança por meio de fichas simbólicas.

Demazière, Roquet e Wittorski (2012) consideram que a profissionalização é sempre inacabada e um debate em aberto. Esses autores ressaltam que a profissionalização é concebida como uma categoria gestonária ou administrativa, constituída como vetor de demandas dirigidas aos trabalhadores a propósito do que eles fazem, envolvendo questões e exigências de preparação para o exercício profissional. Nesse sentido, a profissionalização remete à produção e transmissão de saberes e seu reconhecimento como competências negociáveis. Ela está muito mais focada nos resultados, no produto do trabalho. Atender a clientes ou consumidores preocupados com a qualidade dos bens ou serviços que eles adquirem, como ter uma garantia superior. Desse modo, os debates sobre a profissionalização encontram convergência com as tendências observadas na NGP.

Para os mesmos autores, a profissionalização é em efeito um trabalho, no qual são desenvolvidas as interações, as mudanças, os conflitos, as negociações que implicam uma multiciplidade de atores. Assim, ela pode ser considerada um processo dialético, que implica de uma parte os sujeitos envolvidos, ou seja, os profissionais trabalhando, se formando e se destinando, e, de outra, aqueles que estão envolvidos no quadro dessa profissionalidade.

Pode-se considerar, então, que a história de organização e constituição da profissão docente esteve marcada por um processo constante de um *dever a ser* que enfrenta fortes obstáculos, sobretudo por aspectos considerados indispensáveis para essa condição: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros. Na atualidade, outros desafios se somam ou se sobrepõem aos já existentes, em especial a ampliação das expectativas sobre os resultados escolares e a instabilidade trazida pelas novas condições de emprego e trabalho (OLIVEIRA, 2002), revestidas de forte retórica em torno da noção de profissionalismo.

Antes de aprofundar as discussões sobre profissionalismo docente, seria útil mencionar a distinção entre os termos “profissionalismo” e “profissionali-

zação”, já que, em geral, acompanham um ao outro nos discursos políticos e nas pesquisas acadêmicas.

De maneira resumida, pode-se afirmar que a profissionalização está relacionada à “promoção dos interesses materiais e ideais de um grupo ocupacional” (GOODSON, 2000 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010, p. 182) e que ainda inclui “a tentativa de obter participação profissional” (WHITTY, 2000 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010, p. 182). Já o conceito de profissionalismo é definido de várias formas e, dependendo do ponto de vista e das diferentes perspectivas, pode estar associado com a definição de profissão.

De acordo com Demirkasimoglu (2010), uma primeira vertente explica o profissionalismo como a necessidade de alcançar e desenvolver certos padrões e critérios de competitividade para as profissões no mercado de trabalho atual, possibilitando a definição de padrões de ambiente profissional e de procedimentos baseados na busca de “melhores práticas”. O discurso em torno da defesa do “novo profissionalismo” é de permitir que as organizações criem sistemas, políticas e procedimentos com confiança; eles também querem garantir alta qualidade operacional (KRISHNAVENI VE ANITHA, 2007 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010). Essa busca está relacionada na atualidade à eficácia na vida profissional. De forma genérica, o termo profissionalismo aparece relacionado à competência, ao que é necessário para o exercício bem-sucedido da ocupação (ENGLUND, 1996 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010).

Para outros autores, o profissionalismo pode ser percebido como um movimento que parte dos próprios atores profissionais. Nesse sentido, Hoyle (2001 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010) define o profissionalismo como aquelas estratégias e retóricas empregadas por membros de uma corporação buscando melhorar o status, o salário e as condições em que trabalham. Para esse autor, o profissionalismo está relacionado à qualidade do serviço e não à melhoria do status. Há também os que acreditam que o profissionalismo está ligado à ideia de que os atores prestam um importante serviço público, que possuem especialização, expressam dimensão prática distinta que exige um código de ética, requerem e exigem profissionais com alto grau de autonomia individual – independência de

juízo – para a prática efetiva (DAVID, 2000 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010). Desse modo, a autonomia é um dos principais focos das características do profissionalismo.

Tendo em conta as diferentes abordagens sobre o profissionalismo docente nos debates acadêmicos, percebe-se que os significados que lhe são atribuídos apresentam característica dinâmica e, às vezes, controversa. Este dinamismo e a variação de interpretações que comporta são resultantes das mudanças políticas e sociais que atuam sobre a profissão docente em seus contextos históricos. Interpretações contemporâneas do profissionalismo docente e defesa de noções anteriores, baseadas na estabilidade e em estatuto mais rígido, podem ser compreendidas como medidas defensivas no sentido de que os professores enfrentam múltiplas pressões, e que viram ser intensificado o controle ocupacional sobre eles nos últimos tempos.

Os discursos dominantes no campo da educação, em especial aqueles difundidos por organismos internacionais como Unesco, Banco Mundial e OCDE, apresentam o profissionalismo docente como um fator necessário à melhoria da qualidade da educação e da imagem pública desses profissionais.

No documento da Organization for Economic Co-operation and Development (2005) é possível perceber como são amplas as expectativas e sérios os compromissos que deposita sobre os professores na atualidade, devendo estes responder de maneira eficaz às demandas dos alunos e ao mesmo tempo demonstrar sensibilidade em relação às questões culturais e de igualdade de gênero, e fomentar a tolerância.

Ao trazer o foco para a América Latina, o teor do discurso não muda muito. Em recente relatório sobre a formação docente na região, produzido pela Unesco (VAILLANT, 2013, p. 187), tem-se a seguinte constatação:

Entre los desafíos y dilemas comunes a varios países de la región, aparece la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente

efectivo, y sistemas de evaluación de desempeño basados en estándares.

Entretanto, esse último documento entende que o entorno profissional apresenta problemas, tais como dificuldades para reter os “bons professores” e novos docentes sendo vistos como deficitários em relação às expectativas a respeito de seu desempenho. Reconhece ainda que são escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira entre os jovens ingressantes na educação superior, além de constatar que as condições de trabalho são inadequadas e apresentam sérios problemas na estrutura de remunerações e incentivos. Constatações muito próximas e até mais incisivas são encontradas em documento produzido pelo Banco Mundial para a região latino-americana, intitulado *Professores excelentes*, em que se observa textualmente:

A evidência disponível sugere que a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial. Praticamente todos os países da região parecem estar presos em uma armadilha de equilíbrio de nível baixo, com baixos padrões para o ingresso no magistério, candidatos de baixa qualidade, salários relativamente baixos e com pouca diferenciação, pouco profissionalismo em sala de aula e resultados educacionais deficientes. Será difícil passar para um novo equilíbrio. Nenhum sistema escolar da América Latina hoje, com exceção talvez de Cuba, está muito próximo de padrões elevados, elevado talento acadêmico, remuneração alta ou, pelo menos adequada, e grande autonomia profissional, que caracterizam os sistemas educacionais mais exitosos do mundo (como os encontrados na Finlândia; Cingapura; Xangai; China; Coreia; Suíça; Holanda e Canadá). (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 10).

Entretanto, em um contexto dominado pela NGP e pelas políticas de *accountability* que cada vez mais se afirmam na região, por meio do apelo moral de dar resposta à sociedade de como são gastos os recursos públicos em educação, valendo-se para tanto dos resultados acadêmicos como produto material, o que se observa é a defesa da modernização das profissões por meio do “novo profissionalismo” materializado nas políticas de DPD.

As políticas atuais que instituem a negociação permanente das regras locais, o atingimento de me-

tas de desempenho em contraposição aos critérios tradicionais dos estatutos profissionais – que se baseiam na estabilidade, na progressão hierárquica e na valorização dos títulos e da experiência –, é defendida por importantes segmentos que influem na agenda educativa da região. A defesa de formas de remuneração baseadas em incentivos vinculados a uma avaliação meritocrática é apresentada por esses setores como forma de melhorar o desempenho e garantir a aprendizagem:

Os sistemas eficazes de avaliação de professores fortalecem a responsabilização. Eles permitem que os gestores dos sistemas escolares identifiquem os professores com necessidade de aprimoramento e criem fortes incentivos para que esses professores busquem o treinamento oferecido e o apliquem ao seu trabalho. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 35).

Contudo, o que se constata a partir dos estudos realizados nas distintas realidades nacionais da região é que:

En nombre de la modernización, la tarea de enseñar incorporó paquetes tecnológicos que contribuyeron al fortalecimiento del trabajo y prometeron un camino de desarrollo profesional; pero también, modificaron sustantivamente el sentido de enseñar. Factores tales como el auge de la psicología cognitiva, el desarrollo de las ideas constructivistas y el enfoque educativo basado en el aprendizaje, originaron que los docentes perdiesen su referente tradicional de trabajo. (CUENCA, 2015, p. 10).

Para esse autor, as reformas nas políticas de formação docente e salariais não alcançaram os resultados esperados porque foram realizadas de forma desarticulada de uma visão global de desenvolvimento profissional, dentro de uma orientação em que se busca “bons professores para ensinar melhor” (CUENCA, 2015). A naturalização da noção de “bons professores” e “boas práticas”, inclusive junto a esses profissionais, reforça a ideia de que a maioria não desempenha bem seu ofício, já que não garante a aprendizagem dos alunos. Esse discurso é tomado de forma acrítica por amplos setores da sociedade e se instala no chão da sala de aula.

A depreciação dos docentes no contexto latino-americano em reiterados informes analíticos produzidos por organismos internacionais tem contribuído para uma perda maior de direitos e um

avanço brutal de formas desregulamentadoras de contratação e remuneração no setor educacional. Os professores são constantemente mal avaliados por sua origem social, por sua formação inicial, pela ausência de formação continuada ou por seu exercício profissional, ainda que, muitas vezes, sem as necessárias evidências para promover tais juízos. Como exemplo: “a lo largo de estos últimos años en América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados más bien mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en los cambios e innovaciones” (VAILLANT, 2010, p. 545)

Ou ainda, como no já citado *Profesores excelentes*:

Devido ao fraco domínio de conteúdo de muitos professores da América Latina e do Caribe, a capacitação nessa área também é claramente importante. Infelizmente, não há evidência de avaliação rigorosa de programas bem-sucedidos da América Latina e do Caribe. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37).

Concentra-se a crítica e a atenção nos programas de formação, nos currículos dos cursos de formação de professores, como se ao moldar os professores por meio das instituições que os formam se estaria garantindo os objetivos da escolarização com qualidade. Essas são críticas simplistas que ignoram importantes aspectos da questão.

Nova governação, novo profissionalismo para novas aprendizagens: consequências sobre os docentes

Múltiplas abordagens são comuns no sentido de que o profissionalismo docente significa cumprir certos padrões de educação e proficiência. No entanto, o significado do termo é altamente problemático e polarizado em várias esferas.

Evans (2007 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010) observa que uma característica comum de muitas concepções de novo profissionalismo é um foco no controle e proatividade do praticante. Algumas dessas oposições são ideológicas, sendo inclusive utilizadas para promover a noção de contenção e cortes de gastos públicos. O autor conclui que existe um consenso em grande medida de que o propósito da defesa do profissionalismo docente

na atualidade estaria a serviço do controle ocupacional e autorização de professores, intensificando as demandas de trabalho.

As reformas ocorridas na região a partir da década de 1990 desenvolveram estratégias de manipulação das identidades docentes, valendo-se muitas vezes de um discurso que apela para o profissionalismo. Como compreendido por Ozga (1995 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010), o profissionalismo pode ser interpretado em seu contexto histórico como um dispositivo de controle profissional. Nesse sentido, o profissionalismo pode ser tomado como uma construção ideológica para representar e mobilizar interesses particulares, como afirmam Stevenson, Carter e Passy (2007 apud DEMIRKASIMOGLU, 2010).

Lawn (2001) afirma que o profissionalismo poderia operar como estratégia de controle dos professores manipulados pelo Estado, ao mesmo tempo em que é utilizado por eles para proteger-se contra sua diluição. O que pode explicar, em grande medida, a aceitação e incorporação pelos professores, e até mesmo pelos sindicatos docentes, do discurso reformador, assim como a naturalização das práticas que são forjadas por estas reformas por meio desse discurso.

Flores (2014), em revisão recente sobre *Discursos do profissionalismo docente*, descreve diferentes abordagens acerca desse conceito, que variam desde uma perspectiva estrutural-funcionalista até o profissionalismo gerencialista e o democrático. Baseando-se em Sachs (2003) e Flores (2014), afirma que o profissionalismo gerencialista surge relacionado com a mudança organizacional, com imperativos ligados a uma maior prestação de contas e com questões de eficiência e de eficácia. Nesse contexto, o profissional responde a metas pré-especificadas externamente, gere bem um conjunto de alunos e documenta os seus resultados para efeitos de prestação pública de contas. Assim, o bom profissional é aquele que responde aos critérios de sucesso preconizados, ou seja, trabalha de forma eficaz e eficiente para ir ao encontro dos critérios padronizados definidos para alunos, professores e escolas.

Contrariamente, para Flores (2014), o profissionalismo democrático procura desmistificar o trabalho profissional e construir alianças entre

professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa. O professor surge com responsabilidades mais amplas, para além da sala de aula, incluindo o contributo para a escola, para o sistema educativo, a comunidade e os alunos, bem como responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à construção de uma sociedade mais justa.

Do nosso ponto de vista, tal visão de profissionalismo democrático não difere em muito do que foi definido como profissionalismo gerencialista, salvo pelas intenções. Em realidade, o conceito de profissionalismo, ou de “novo profissionalismo”, na atualidade surge no contexto da NGP evocando valores de inovação, criatividade, flexibilidade, iniciativa e responsabilidade congruentes aos novos modelos de organização do trabalho no capitalismo, que apelam frequentemente para a colaboração e a colegialidade sem discutir os fins últimos da produção.

A retórica sobre o novo profissionalismo argumenta que há uma mudança emergente nos valores e práticas dos professores. O conceito de “novo profissionalismo” tem sido controverso em diferentes grupos de ocupação com uma longa história. Especialmente no terreno sociológico é tema de muitos debates acadêmicos, prevalecendo basicamente duas versões do profissionalismo docente que se opõem e que são retratadas como “profissionalismo antigo” e “novo profissionalismo”. Essas duas abordagens não são completamente opostas entre si.

De acordo com Sachs (2003), quem primeiro desenvolveu esta classificação, essas duas abordagens se diferenciam: profissionalismo antigo está preocupado com: a) filiação exclusiva a uma organização/instituição; b) práticas conservadoras; c) interesse próprio; d) regulação externa; e) lenta mudança; e f) reativa. As características do novo profissionalismo (transformador) são: a) filiação inclusiva; b) código de ética de prática pública; c) colaborativa e colegiada; d) orientação ativista; e) flexível e progressista; f) mudança responsiva; g) autorregulação; h) política ativa; i) orientada para a investigação; j) construção do conhecimento. É notória a forma depreciativa com que o autor define o profissionalismo tradicional em contraposição a uma apologia dos valores supostamente contidos no novo profissionalismo.

Essas abordagens reivindicam uma nova compreensão do profissionalismo docente que ofereça espaço profissional e condições para os professores que têm responsabilidade sobre suas práticas, como se no estatuto anterior os professores agissem de forma irresponsável. Sachs (2003) chama essa transição do antigo para o novo profissionalismo como o entendimento de uma ação transformadora. A abordagem de Sachs (2003) de profissionalismo docente pode ser interpretada como uma tentativa de revitalizar o conceito em um ambiente de trabalho que muda rapidamente, mas o faz embriagado pelo sentido de inovação, de forma acrítica, descontextualizada do ponto de vista da estrutura econômica. Ele considera a questão do profissionalismo do professor como estratégia social e política para promover o status da profissão docente. Sua intenção nessa abordagem é oferecer uma alternativa contemporânea quando comparada à abordagem tradicional do profissionalismo docente. Entretanto, dimensões importantes do problema deixaram de ser contempladas.

De acordo com Grek (2016), as análises do campo dos estudos de ciência e tecnologia têm explorado o novo papel regulador dos atores do conhecimento transnacionais, que devem possuir tanto a base de conhecimento quanto a rede de especialistas necessária para produzir evidências científicas para a formulação de políticas. Segundo Grek (2016, p. 722), em

[...] uma interessante análise do Banco Mundial, na produção de políticas de combate à pobreza global, Clair (2006) mostrou a natureza de negociação dos dados ‘objetivos’ oferecidos por essas instituições: ‘definições e avaliações não são relatos de fatos, mas sim ‘substitutos de fatos’, partes bem estruturadas de um todo mal estruturado e complexo’.

A difusão de determinados valores por meio da “fabricação de verdades” que se utilizam de instrumentos como a avaliação externa (PISA) e de grandes bases de dados (TALIS), como mecanismos de produção de evidências sobre a situação educativa no mundo buscando influenciar os rumos das políticas nacionais são expressões de um modo de regulação transnacional que se impõe na atualidade (CARVALHO, 2016). Do ponto de vista da teoria crítica é necessário desenvolver outras bases

e instrumentos de investigação em perspectiva comparada que possam contrapor-se a essas evidências, a desvelar os objetivos dessa governação por números, por exemplo, contrapondo à difusão de critérios de qualidade que privilegiam determinadas dimensões do conhecimento e enfoques da profissão que favorecem um modelo econômico específico.

O discurso construído e difundido pelas reformas educativas nos países dessa região, articulado a um processo global, em escala internacional, tem naturalizado a eficiência capitalista no âmbito do Estado como fim em si mesma, obscurecendo importantes noções de direito, conquistadas a duras penas ao longo do século XX, que deveriam reger as relações entre Estado e sociedade. Esse discurso que atinge a educação como uma política pública, mas que está presente em todos os campos da ação estatal, tem desenvolvido mecanismos de manipulação das identidades docentes nos moldes apontados por Lawn (2001), com uma finalidade ideológica. A retórica em torno da produção de “bons professores” como profissionais reflexivos, responsáveis, inovadores, criativos, apela para um professor “super-herói” que possa garantir a aprendizagem dos alunos independentemente das condições oferecidas.

As políticas centradas na preparação de professores para responderem às necessidades de aprendizagem visam justamente à modelação desses profissionais, no sentido demonstrado por Pettersson e Molstad (2016), para cumprirem os objetivos do PISA. Os professores acabam tendo suas identidades definidas pelo que se espera dele e de suas funções, já que são considerados elementos estratégicos para o alcance da aprendizagem para a redução das desigualdades. Esses processos de avaliação, responsáveis pela produção de evidências e, ao mesmo tempo, por moldarem professores e suas funções, ou seja, promoverem uma reestruturação em elementos-chave da profissão, são processos de inclusão e exclusão social, já que tratam de selecionar os que são eficientes e os que não são e demonstrá-lo por meio da prestação de contas, das políticas de *accountability*.

Essas políticas focadas nos resultados acadêmicos promovem um ambiente interno altamente competitivo, já que as performances passam a ser

constantemente avaliadas e seus resultados demonstrados. Os professores sentem que sua posição profissional é constantemente desrespeitada em uma cultura frequente de “auditoria” (ANDERSON, 2017).

Essas políticas podem produzir novas segmentações no coração da profissão docente ou contribuir para as já existentes, dificultando a conformação de coletivos de trabalho: aumentam os contrastes entre professores efetivos e contratados com a adoção cada vez mais ampla da flexibilidade do mercado, referenciada como um valor positivo, dicotomias que são observadas nos discursos que apelam para

a condição individual em detrimento do grupo profissional; professores resistentes à mudança e professores “aprendentes”; responsabilidade individual; relações que revelam contrastes entre diferentes regiões, ou mesmo redes de ensino etc.

Esse discurso, que se centra na responsabilidade dos docentes de melhorar o rendimento dos alunos nas provas em um contexto de grande desigualdade social, tem contribuído para a perda de confiança nos docentes como profissionais e para uma depreciação de sua carreira e de sua profissionalização, ainda mais em um contexto de débil reconhecimento de seu papel profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G.; HERR, K. New public management and the new professionalism in education: framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 84, p. 1-9, 2015.
- ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *RBPAE*, v. 33, n. 3, p. 593-626, set./dez. 2017.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. Informe preliminar. Bruselas, 2007.
- BIRGIN, A. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTIL, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes** – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.
- CAMARGO, R. C.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. *Revista Educação em Foco*, ano. 14, n. 17, p. 129-167, 2011.
- CARVALHO, L. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Cepal); ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco). **Invertir mejor para invertir más**. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago, 2005. (Serie Seminarios y Conferencias, nº 43).
- CUENCA, R. **Las carreras docentes em América Latina**. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago: OREALC/Unesco, 2015.
- DEMAZIÈRE, D.; ROQUET, P.; WITTORSKI, R. La professionnalisation mise en objet. Paris: L’Harmattan, 2012.
- DEMAZIERE, D.; LESSARD, C.; MORRISSETE, J. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation & Sociétés*, v. 2, n. 32, p. 5-20, 2013.
- DEMIRKASIMOGLU, N. Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 9, p. 2047-2051, 2010.
- DUARTE, A. W. B. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013.
- FELDFEBER, M.; IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em con-

textos de reforma educativa. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 165-185.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 136, p. 707-726, 2016.

GRUENING, G. Origin and theoretical basis of New Public Management. **International Public Management Journal**, n. 4, p. 1-25, 2001.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

MALET, R. Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. **Education et Sociétés**, v. 1, n. 23, p. 91-122, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 174-195.

_____. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W.; CLEMENTINO, A. M. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Unesco de 1966**. Paris, 1966.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité**. Aperçu. Paris, 2005.

PETTERSSON, D.; MOLSTAD, C. E. Professores do Pisa: a esperança e a realização da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 136, p. 629-645, jul./set. 2016.

POPKEWITZ, T. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PEREYRA, M. Et al. **Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A, 1996. p. 119-168.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, PT: Celta, 2002.

SACHS, J. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003.

SALAMA, P.; VALIER. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

TENTI-FANFANI, E. T. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TERIGI F. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, 2010. (Série Documentos, nº 50).

TIRAMONTI, G. **Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90**. Santiago de Chile: PREAL, 2001. (Série Documentos, nº 19).

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez 2010.

_____. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 22, p. 185-206, 2013.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

Recebido em: 01/07/2018

Aprovado em: 10/08/2018

CRESCIMENTO E DISSEMINAÇÃO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E DE RESPONSABILIZAÇÕES BASEADAS EM TESTES: UMA SOCIOLOGIA POLÍTICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS

Antoni Verger*

Lluís Parcerisa**

Clara Fontdevila***

RESUMO

O *Movimento de Reforma Educacional Global (Global Education Reform Movement – GERM)* está se expandindo internacionalmente e alcançando países que aparentavam ser imunes a essa abordagem de reforma educacional até muito recentemente. Assim, os sistemas educacionais do mundo têm sido cada vez mais articulados em torno de três princípios políticos principais, a saber: responsabilização, padrões e descentralização. As avaliações nacionais em larga escala (*National large-scale assessments – NLSAs*) são um componente central do GERM; essas avaliações têm sido cada vez mais usadas para fins de responsabilização, bem como para garantir que as escolas alcancem e promovam padrões de aprendizado centralmente definidos e avaliáveis. Neste artigo, testamos essas premissas com base em um banco de dados novo e original sobre NLSAs, bem como em dados provenientes dos questionários do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (*Programme for International Students Assessment – PISA*). Também discutimos como diferentes teorias sobre a disseminação/globalização de políticas explicam a disseminação internacional das NLSAs e da responsabilização baseada em testes em todo o mundo, além de refletirmos sobre o potencial de uma abordagem de sociologia política para analisar esse fenômeno globalizante.

Palavras-chave: Testes padronizados. Avaliação educacional. Responsabilização baseada em testes. Instrumentos de política. Política educacional.

ABSTRACT

THE GROWTH AND SPREAD OF LARGE-SCALE ASSESSMENTS AND TESTBASED ACCOUNTABILITIES: A POLITICAL SOCIOLOGY OF GLOBAL EDUCATION REFORMS

The Global Education Reform Movement (GERM) is expanding internationally and reaching countries that seemed to be immune to this education reform approach until quite recently. Accordingly, more and more educational systems in the world

* Pesquisador do Departamento de Sociologia da Universitat Autònoma de Barcelona. Doutor em Sociologia (Universitat Autònoma de Barcelona). E-mail: antoni.verger@uab.cat

** Doutorando no Departamento de Sociologia da Universidade Autònoma de Barcelona. É licenciado em Sociologia (2013) e mestre em Política Social, Trabalho e Bem-Estar (2014). Desde 2013 é membro da GEPS (Globalização, Educação e Políticas Sociais). E-mail: lluissparcerisa@hotmail.com

*** Licenciada em Sociologia pela Universidade Autònoma de Barcelona. Mestranda em Estudos do Discurso na Universidade Pompeu Fabra. E-mail: clara.fontdevila@gmail.com

are articulated around three main policy principles: accountability, standards and decentralisation. National large-scale assessments (NLSAs) are a core component of the GERM; these assessments are increasingly used for accountability purposes as well as to ensure that schools achieve and promote centrally defined and evaluable learning standards. In this paper, we test these premises on the basis of a new and original database on NLSAs, as well as on data coming from the Programme for International Students Assessment (PISA) questionnaires. In the paper we also discuss how different theories on policy dissemination/globalisation explain the international spread of NLSAs and test-based accountability worldwide, and reflect on the potential of a political sociology approach to analyse this globalising phenomenon.

Keywords: Standardized tests. Educational assessment. Test-based accountability. Policy instruments. Educational policy.

RESUMEN

CRECIMIENTO Y DIFUSIÓN DE EVALUACIONES A GRAN ESCALA Y RENDICIÓN DE CUENTAS BASADA EN PRUEBAS: UNA SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS GLOBALES.

El movimiento de reforma de la Educación Mundial (GERM) se está expandiendo internacionalmente y llegando a países que parecen ser inmunes a este enfoque de reforma educativa hasta hace muy poco. Así, los sistemas educativos del mundo se han articulado cada vez más en torno a tres principios políticos principales, a saber: rendición de cuentas, normas y descentralización. Las evaluaciones nacionales a gran escala (NLSAS) son un componente central de GERM; Estas evaluaciones se han utilizado cada vez más para propósitos de rendición de cuentas, así como para asegurar que las escuelas alcancen y promuevan patrones de aprendizaje definidos y evaluables de forma centralizada. En este artículo, probamos estos supuestos basados en una base de datos nueva y original sobre Nlsas, así como los resultados de los cuestionarios del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA). También discutimos cómo diferentes teorías sobre la diseminación/globalización de políticas explican la diseminación internacional de marcha nlsas y la rendición de cuentas basada en pruebas en todo el mundo, así como reflexionando sobre el potencial de un enfoque para Sociología política para analizar este fenómeno globalizador.

Palabras clave: Pruebas estandarizadas. Evaluación educativa. Rendición de cuentas basada en pruebas. Instrumentos de política. Política educativa.

Introdução

O Movimento de Reforma Educacional Global (GERM) é um conceito metafórico segundo o qual a maioria das reformas educacionais atualmente adotadas no mundo respondem a problemas e prioridades similares e analisam esses problemas a partir de uma abordagem gerencial muito semelhante. Responsabilização, padrões, descentralização e autonomia escolar são os principais princípios políticos do GERM (SAHLBERG, 2016). Conforme

mostrado no presente artigo, as avaliações nacionais em larga escala são o instrumento político que reúne esses princípios em um pacote de reformas coerente.

As avaliações nacionais em larga escala (NLSAs) não são elementos novos nos sistemas educacionais. Elas têm sido historicamente usadas para fins de certificação de estudantes ou para diagnosticar os problemas e desafios enfrentados pelos

sistemas educacionais (JONES, 1996; KAMENS; MCNEELY, 2010). No entanto, as NLSAs têm sido cada vez mais usadas no contexto do movimento de reforma educacional para monitorar a distribuição de currículos padronizados e para garantir a responsabilização de escolas, diretores e professores.

A origem do GERM é geralmente associada às reformas educacionais neoliberais adotadas em países como os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália desde a década de 1980 (SAHLBERG, 2016). Essas reformas – ou alguns de seus principais componentes – seriam posteriormente exportadas para países de baixa renda e para economias em transição por meio da condicionalidade de empréstimos concedidos por bancos internacionais de desenvolvimento (HARGREAVES, 2001; KLEES, 2008). O GERM é um fenômeno globalizante, embora, segundo Sahlberg (2016), nem todos os sistemas educacionais tenham sido “infectados” pelo GERM ainda – e, de fato, alguns deles expressaram reservas quanto ao potencial e à adequação dessa abordagem. Segundo o referido autor, esse seria o caso dos países do Leste Asiático, tais como Japão e Coreia do Sul, e de países europeus como França, Alemanha, Dinamarca, Noruega, Bélgica e, é claro, Finlândia.

Neste artigo, mostramos empiricamente que, embora os países anglo-saxônicos e os dependentes de ajuda tenham sido os primeiros a adotar o GERM, essa abordagem está atualmente alcançando muitos outros países, incluindo os países europeus e membros da OCDE que pareciam ser imunes a ele até muito recentemente. Testamos essa premissa com base em um banco de dados novo e original sobre as avaliações nacionais do aprendizado estudantil, bem como em dados dos questionários do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). As avaliações nacionais são o componente principal do, e um instrumento central no GERM. De acordo com os nossos dados, as NLSAs têm sido cada vez mais usadas para fins de responsabilização, bem como para garantir que as escolas, em sistemas educacionais cada vez mais descentralizados, atinjam e cumpram padrões de aprendizagem centralmente definidos. Dedicamos as partes centrais do artigo para testar esses argumentos. Na última seção, discutimos como diferentes teorias de política global (ou de disseminação

de políticas) explicam a disseminação internacional das NLSAs e da responsabilização baseada em testes em todo o mundo, além de refletirmos sobre as possibilidades e potencialidades de adotar uma abordagem de sociologia política (KASSIM; LE GALÈS, 2010; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007) para analisar esse fenômeno globalizante.

O Movimento de Reforma Educacional Global: a função principal das NLSAs

Sobre as origens do GERM

A globalização, entendida como a crescente interdependência e competição entre territórios e atores nos domínios econômico, político e cultural, tem contribuído para desterritorializar os processos de políticas educacionais, e para que os atores e espaços nacionais percam sua centralidade na definição das reformas educacionais (ROBERTSON, 2012). Em grande parte, a globalização implica a redefinição da escala, do espaço e da dinâmica através dos quais a política educacional tem sido negociada, formulada e implementada (VERGER; NOVELLI; ALTINYELKEN, 2018). Nesse contexto, as organizações internacionais e as redes transnacionais de especialistas têm apresentado uma capacidade cada vez maior de determinar as agendas educacionais e definir as prioridades dos países por meio de seus recursos materiais e discursivos (DALE, 1999).

A globalização dos espaços de políticas educacionais e a crescente dinâmica competitiva que envolve os sistemas educacionais têm estabelecido as condições para o surgimento e a rápida disseminação do chamado *Movimento de Reforma Educacional Global* (GERM) (SAHLBERG, 2005). O GERM é um pacote de reforma educacional global que visa fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais e é essencialmente articulado em torno de três princípios principais de políticas educacionais, a saber: padrões, responsabilização e descentralização (GABLE; LINGARD, 2015; SAHLBERG, 2016). De acordo com Sahlberg (2016), a ideia do GERM foi primeiramente elaborada por Hargreaves e colaboradores no livro *Aprendendo a Mudar: o Ensino para além dos Conteúdos e da Padronização*. Nesse livro, os autores apontam que:

Uma nova ortodoxia oficial de reforma educacional está sendo estabelecida com rapidez em muitas partes do mundo. Isto está ocorrendo sobretudo em países predominantemente anglo-saxônicos; no entanto, através de organizações financiadoras como o Banco Mundial e da distribuição global de estratégias de políticas, elementos dessa ortodoxia também estão sendo exportados, cada vez mais, para várias partes menos desenvolvidas do mundo. (HARGREAVES et al., 2001, apud SAHLBERG, 2016, p. 132).

O GERM surgiu originalmente em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, que adotavam o paradigma neoliberal na prestação de serviços públicos (ROBERTSON, 2015). Essa abordagem de reforma seria posteriormente difundida na América Latina, na Europa Oriental e na antiga União Soviética com o apoio financeiro de bancos internacionais de desenvolvimento. No entanto, outros países estão atualmente adotando o GERM por razões não diretamente relacionadas à promoção de reformas pró-mercado na educação. Em grande medida, a expansão do GERM está intimamente associada ao paradigma de aprendizagem centrado no aluno e ao fato de que a melhoria do desempenho educacional se tornou o principal objetivo da maioria dos reformadores educacionais e das organizações internacionais (SAHLBERG, 2005, 2016).

Atualmente, resultados padronizados e mensuráveis de aprendizagem são considerados o indicador mais relevante da qualidade da educação. Muitos formuladores de políticas e estudiosos associaram a qualidade da educação com a ideia mais específica das conquistas dos alunos, não necessariamente por razões ideológicas, mas devido ao fato de que os resultados da aprendizagem são mais concretos, comparáveis e mensuráveis do que outros tipos de indicadores de qualidade da educação mais sensíveis ao contexto (VERGER; PARCERISA, 2018). A fim de responder a essas novas demandas e justificativas para a garantia de qualidade, muitos governos desenvolveram padrões de aprendizagem alinhados e combinados com a implementação das NLSAs, que enfocam os assuntos centrais do currículo nacional (SMITH, 2016). No entanto, o GERM não pode ser isolado de mudanças mais amplas na administração do setor público e do fato de que as reformas desse setor são cada vez mais informadas pelos princípios da Nova

Gestão Pública (*New Public Management – NPM*). A descentralização, a fragmentação dos serviços públicos em provedores mais autônomos, a gestão baseada em resultados e a responsabilização não são princípios que penetraram exclusivamente o setor da educação, mas todos os tipos de domínios políticos – frequentemente através de reformas da NPM (GUNTER et al., 2016).

O papel fundamental das avaliações nacionais no âmbito do GERM

Embora o GERM não seja um modelo monolítico de reforma educacional e possa evoluir através de diferentes manifestações políticas (BALL; JUNEMANN; SANTORI, 2017), ele é geralmente estruturado em torno de três princípios políticos principais, a saber: padrões, descentralização e responsabilização. A *padronização* da educação envolve a definição de padrões de aprendizagem e a prescrição de um currículo nacional estruturado em torno de padrões centrais comuns mensuráveis – pelo menos em relação a temas curriculares essenciais.

A *descentralização* da educação implica uma mudança “nas competências territoriais do governo central para as autoridades regionais, estaduais ou locais” (WEILER, 1990, p. 434). Em determinados contextos, a descentralização da educação também implica a devolução de responsabilidades organizacionais e/ou pedagógicas às escolas (por exemplo, modelos de autonomia escolar e de gestão baseada na escola), assim como a introdução de modelos de liderança gerencial que visam tornar as escolas “mais profissionais e mais semelhantes às empresas” (BALL; JUNEMANN; SANTORI, 2017, p. 3). No entanto, de acordo com Weiler (1990), a descentralização administrativa e a autonomia escolar não andam sempre de mãos dadas, e alguns países podem combinar, por exemplo, um alto grau de descentralização educacional e um baixo grau de autonomia escolar.

O terceiro componente do GERM, *responsabilização*, implica tornar os atores educacionais (incluindo escolas e professores) mais responsivos a, e responsáveis por suas ações e resultados. A suposição por trás dos sistemas de responsabilização performativa é que a vinculação da aprendizagem a

incentivos, sanções e/ou implicações reputacionais levará à melhoria do ensino e da aprendizagem, tanto na sala de aula quanto em nível escolar (SAHLBERG, 2016).

As avaliações nacionais em larga escala são altamente funcionais para a implementação prática dos princípios políticos que dão forma ao GERM. Primeiramente, essas avaliações representam o principal instrumento político nas mãos dos governos para garantir que os atores escolares cumpram as metas nacionais e adotem os padrões de ensino e aprendizagem definidos no currículo nacional. Em segundo lugar, em um contexto de crescente descentralização dos sistemas educacionais, as NLSAs são uma tecnologia política fundamental adotada para manter o poder do Estado e para “conduzir à distância” a complexa rede de provedores e atores que configuram o sistema escolar (OSBORNE; GAEBLER, 1992). Em terceiro lugar, as NLSAs estão no centro das dinâmicas e sistemas de responsabilização consequencial. A forma predominante de responsabilização que está se espalhando no contexto do GERM possui natureza baseada no

desempenho. Essa abordagem de responsabilização se concentra nos resultados de aprendizado dos alunos e envolve a geração de dados por meio das NLSAs, fato que a faz ser geralmente conhecida como responsabilização baseada em testes ou *test-based accountability* (TBA) (HAMILTON; STECHER; KLEIN, 2002). Especificamente, as NLSAs promovem relações de responsabilização de natureza administrativa e de mercado. Nos sistemas de responsabilização administrativa, os resultados obtidos pelas escolas e professores nas NLSAs estão ligados a consequências e incentivos geralmente distribuídos pela administração educacional. As NLSAs também funcionam como um dispositivo de responsabilização de mercado quando os resultados dos testes são publicados e usados para informar as escolhas escolares das famílias. Tabelas e rankings de pontuação e classificação escolares são ferramentas políticas que derivam diretamente das NLSAs e cuja intenção é tornar as escolas mais conscientes das, e sensíveis às pressões competitivas e dinâmicas da demanda escolar (OLMEDO; WILKINS, 2017).

Tabela 1 – O papel das avaliações nacionais no âmbito do GERM

Princípio do GERM	Definição e principais políticas	Papel das avaliações nacionais	
Padrões	Prescrição de um currículo nacional e estabelecimento de padrões de qualidade	Avaliações nacionais usadas para garantir que as escolas atendam e adiram aos padrões de aprendizado avaliados	
Descentralização	Transferência de competências e autoridade do governo central para níveis administrativos mais baixos	Avaliações nacionais usadas para controlar as autoridades estaduais, regionais, provinciais e locais	
	Devolução das responsabilidades gerenciais e/ou pedagógicas aos diretores e às escolas	Avaliações nacionais usadas para governar à distância uma gama de provedores autônomos através dos princípios de gestão baseada em resultados	
Responsabilização	Atores educacionais responsabilizados por suas ações/resultados por meio de alguma forma de avaliação vinculada a consequências.	<i>Responsabilização administrativa</i>	Testes de resultados associados a incentivos ou sanções para escolas, diretores e professores
		<i>Responsabilização de mercado</i>	Resultados de testes usados para informar a escolha da escola e promover a competição escolar

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

A adoção internacional das NLSAs e da responsabilização baseada em testes

Abordagem metodológica e considerações conceituais

Um dos principais objetivos deste artigo é melhorar a compreensão da disseminação das NLSAs e da TBA como componentes centrais do GERM. Para tanto, documentamos e examinamos dois fenômenos diferentes (embora interligados) nesta seção: em primeiro lugar, o surgimento e a expansão das NLSAs e, em segundo lugar, os propósitos mutáveis que essas avaliações servem – com ênfase em se eles estão sendo mais frequentemente usados para fins de responsabilização.

O estudo se baseia em diferentes fontes de dados: a) Relatórios comparativos de organizações internacionais ou regionais que fornecem uma visão geral das NLSAs em vigor (BENAVOT; TANNER, 2007; EURYDICE; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, 2009; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2007, 2015);¹ b) dados autorrelatados recuperados de arquivos e repositórios nacionais, geralmente armazenados nos sites dos ministérios da educação, institutos de avaliação e agências públicas similares; c) fontes acadêmicas e de mídia para fornecer uma compreensão mais completa das características e propósitos das avaliações, especialmente quando há dados administrativos incompletos sobre as características das NLSAs; e d) dados do questionário dos diretores no PISA (relatos de 2003 2006, 2012 e 2015) sobre como as escolas usam os dados das NLSAs.

Para fins de sistematização, os dados coletados dessas fontes foram compilados e organizados em um banco de dados novo e original sobre as NLSAs, abrangendo 34 países ou divisões administrativas autônomas.² Esse exercício de sistematização

fornece uma visão geral histórica das NLSAs, especialmente no que diz respeito aos propósitos, cobertura e escopo, assuntos testados, níveis-alvo e unidade principal de análise desses instrumentos.³ O universo de países considerados em nosso banco de dados é limitado aos países membros⁴ da OCDE – dada a disponibilidade muito limitada de dados sobre práticas de avaliação em países de baixa e média renda,⁵ mas também pelo fato de acharmos especialmente relevante estudar a penetração do GERM no espaço político da OCDE. O período de tempo da nossa análise vai de 1995 a 2014.⁶

Nossa pesquisa enfoca as NLSAs, ou seja, testes padronizados concebidos e administrados externamente às escolas (geralmente, pela administração educacional ou por agências externas de avaliação) a fim de garantir consistência e comparabilidade (EURYDICE; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, 2009; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2013a; POPHAM, 1991). Também consideramos as chamadas formas híbridas de avaliação, ou seja, exames desenvolvidos externamente, mas implementados internamente e/ou administrados em nível local, uma vez que são avaliações também adequadas para fins comparativos em nível de sistema.⁷

Quando se trata dos *usos/finalidades* das avaliações, uma série de refinamentos conceituais deve ser feita neste ponto. A maior parte da literatura sobre avaliações nacionais distingue entre avaliações formativas e somativas; no entanto, em nosso banco de dados, classificamos as NLSAs de acordo com uma gama mais ampla de categorias, que incluem:

Escócia e Irlanda do Norte no Reino Unido.

- 3 Os *usos* específicos das avaliações nacionais foram explorados através de dados provenientes do questionário das escolas do PISA, dadas as limitações de informações sobre este tópico em particular disponíveis em fontes administrativas.
- 4 As Figuras 6 a 10 incluem também países não-membros da OCDE ou economias que participam do PISA, uma vez que utilizam dados dos principais questionários administrados como parte do programa.
- 5 As edições de 2007 e 2015 do Relatório de Monitoramento Global da Educação constituem uma exceção a isso.
- 6 O ano de 1995 foi selecionado como o ponto de partida, dadas as dificuldades em coletar dados comparáveis e confiáveis para os anos anteriores. No entanto, como relatado em Eurydice e Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009), os testes nacionais não foram difundidos até a década de 1990.
- 7 Por outro lado, as avaliações internas da escola (ou seja, não padronizadas e não externas) não são consideradas em nosso banco de dados.

1 Essa informação foi, por sua vez, complementada por documentos de base por trás dos relatórios referenciados. Este é especialmente o caso dos Relatórios dos Países preparados no contexto da Revisão sobre os Quadros de Avaliação e Exame para Melhorar os Resultados das Escolas - *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2013a).

2 Este é o caso da comunidade de língua flamenga e da Comunidade Valônia-Bruxelas na Bélgica, e o caso da Inglaterra, País de Gales,

- a) Avaliação para fins de certificação, *streaming* e seleção de alunos: são exames padronizados de alto risco para os alunos, mas não necessariamente para as escolas. Essa categoria incluiria exames de saída ou qualquer tipo de avaliação padronizada capaz de certificar o progresso da aprendizagem e/ou permitir que os alunos tenham acesso a níveis superiores de educação, ou avaliações que tenham uma consequência formal para a carreira dos alunos (decisão sobre *streaming*, progressão de um ano escolar para o próximo etc.).
- b) Avaliação para fins de diagnóstico: avaliações padronizadas que não têm implicações formais para os estudantes ou para as escolas. Possuem um caráter mais formativo e visam fornecer aos alunos e às escolas dados úteis e feedback para que possam melhorar seu desempenho futuro. Essas avaliações também são úteis para identificar as necessidades de aprendizado dos alunos e adaptar o ensino de acordo.
- c) Verificação para fins de monitoramento e avaliação: NLSAs usadas para fins de monitoramento e avaliação (medindo o progresso e o desempenho em relação a diferentes objetivos e em diferentes níveis do sistema educacional). Inclui qualquer teste orientado a comparar o desempenho entre jurisdições, escolas ou provedores, avaliando o sistema ou um programa específico, ou criando os dados necessários para fins de responsabilização.

Essas categorias não são mutuamente exclusivas, já que muitos programas de avaliação são projetados para atender a vários propósitos. Vale ressaltar que as avaliações são categorizadas de acordo com os usos formais e explicitamente relatados pelas autoridades responsáveis e conforme eles são descritos nos relatórios comparativos. Em outras palavras, usos informais, não intencionais ou não oficiais dados às avaliações nacionais não são considerados nesta análise. Além disso, nosso banco de dados sobre a NLSA não captura a intensidade de diferentes programas de teste – a duração e o número de testes estabelecidos por cada programa.

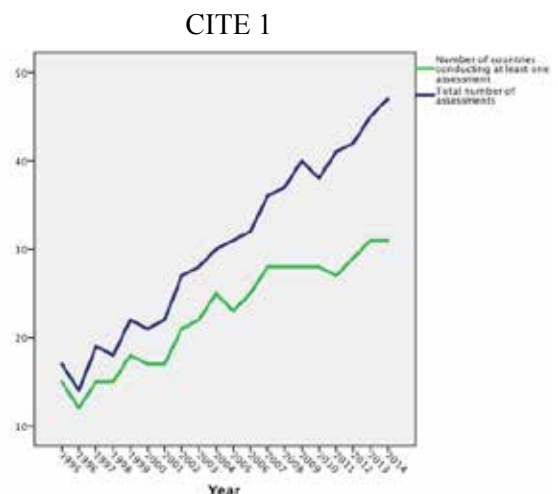
Finalmente, um atributo adicional que levamos em consideração para entender os usos das NLSAs é seu escopo, isto é, a distinção entre avaliações baseadas em censos e avaliações baseadas em amostras administradas, respectivamente, a todo o universo das escolas ou a uma amostra representativa. As avaliações baseadas em censos são as mais apropriadas para fins de responsabilização, pois permitem que a pressão performativa seja colocada em todas as escolas que compõem o sistema educacional.

Nas próximas seções, exploramos como as NLSAs, nos países membros da OCDE, evoluíram em termos quantitativos e qualitativos, além de mostrar que há uma tendência internacional ao uso das NLSAs para fins de responsabilização.

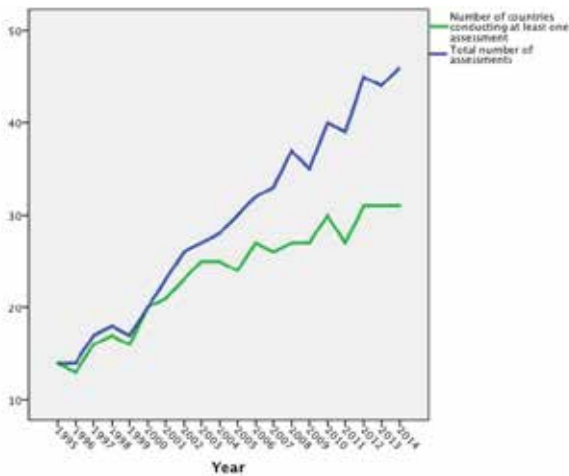
O aumento e a natureza mutante das NLSAs

O número de países que realizam pelo menos uma NLSA aumentou significativamente desde meados dos anos 1990 no espaço da política de educação da OCDE. Esse número quase duplicou desde 1995 tanto no ensino primário como no secundário inferior (Figura 1). No entanto, o número total de programas de avaliação em vigor aumentou a um ritmo maior do que o número de países que adotam as NLSAs, o que significa que um número crescente de países está administrando mais de um programa nacional de avaliação.

Figura 1 – Número de países que realizam pelo menos uma avaliação e número total de Avaliações.



CITE 2



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota: CITE 1 e CITE 2 correspondem, respectivamente, ao ensino primário (ou primeira fase do ensino básico) e ao ensino secundário inferior (ou segunda fase do ensino básico, que geralmente vai até aos 15/16 anos).

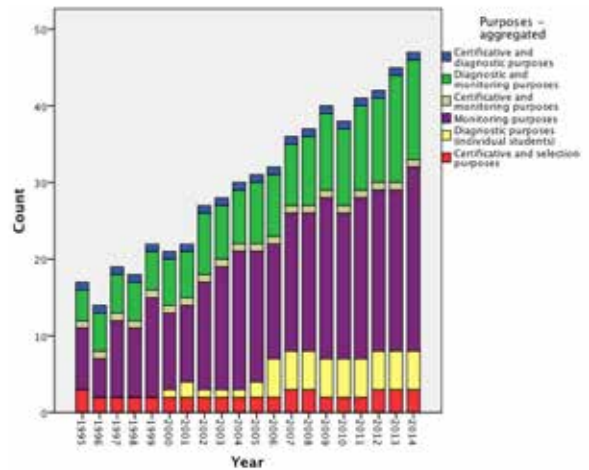
Embora o número de países com pelo menos um programa de avaliação pareça estar se estabilizando, esse não é o caso do número total de avaliações sendo promovidas. Avaliações nacionais em larga escala parecem estar em um estágio de crescimento exponencial ou o que o modelo epidemiológico de disseminação global denomina uma “fase explosiva” (WATTS, 2003 apud STEINER-KHAMSI, 2016). De acordo com esse modelo, a fase explosiva geralmente é seguida por uma fase de esgotamento, na qual a tendência de adoção de políticas diminui. No entanto, essa fase de desaceleração ainda não foi alcançada no caso estudado e o número de NLSAs adotadas no campo de políticas da OCDE provavelmente continuará aumentando.

Ao olharmos para os objetivos específicos buscados pelas NLSAs, observamos que o seu crescimento é, em grande medida, explicado pelo surgimento de uma variedade específica de avaliações, aquelas com propósitos de monitoramento e avaliação (Figura 2). Esse é o caso do ensino primário e do ensino secundário inferior, embora, no ensino primário também seja possível discernir um aumento substancial das avaliações com fins de diagnóstico. Essas mudanças são indicativas de uma transformação muito significativa da natureza

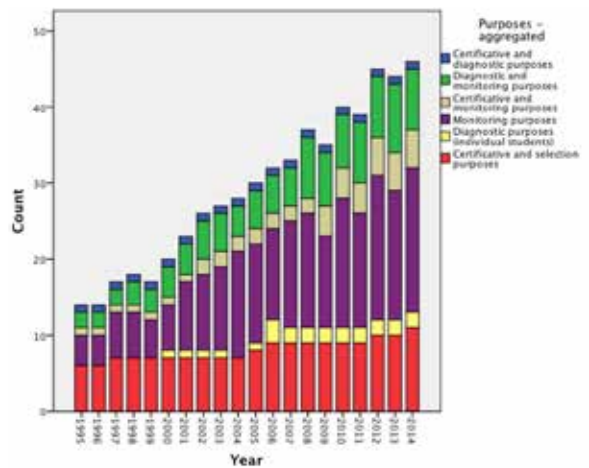
das avaliações. Assim, os testes parecem estar cada vez mais orientados para medir realizações com outras finalidades que não a tomada de decisões sobre a carreira dos alunos, entre as quais os usos de responsabilização em nível escolar são suscetíveis de se destacar.

Figura 2 – Número de avaliações realizadas por ano – distribuição por finalidade

CITE 1



CITE 2



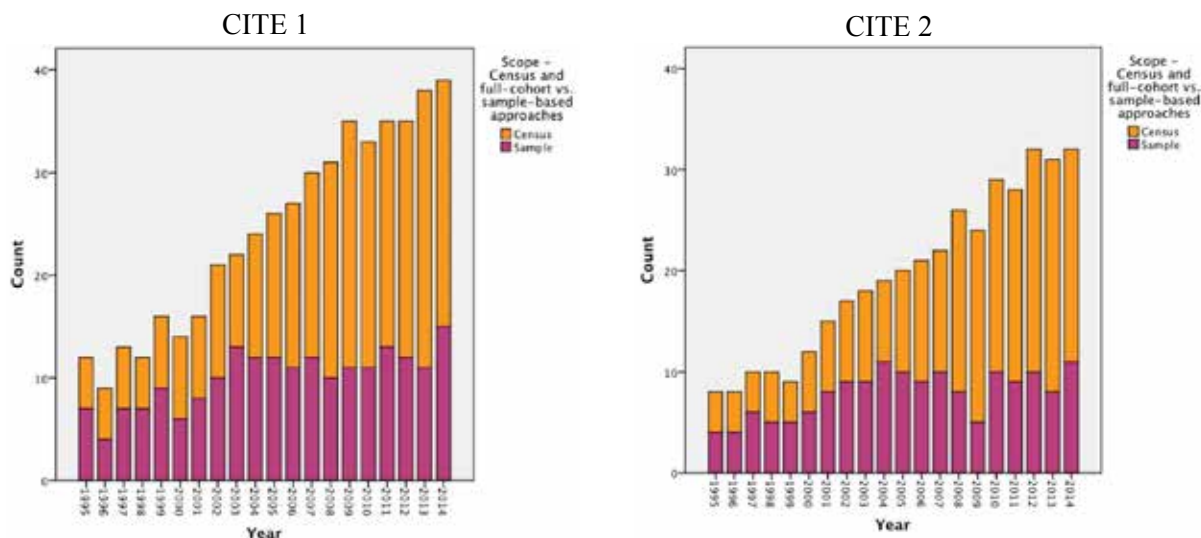
Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Nota: CITE 1 e CITE 2 correspondem, respectivamente, ao ensino primário (ou primeira fase do ensino básico) e ao ensino secundário inferior (ou segunda fase do ensino básico, que geralmente vai até aos 15/16 anos).

De fato, as modalidades particulares de avaliação que tiveram o maior crescimento são precisamente aquelas tipicamente associadas a metas de responsabilização, a saber: programas de avaliação que adotam a abordagem baseada no censo. Conforme mostrado na Figura 3, entre os programas com fins de monitoramento, avaliação e

diagnóstico, houve uma expansão particularmente notável de programas de testes baseados em censos ou de coorte total. Por outro lado, os programas de avaliação baseados em amostras tiveram um crescimento muito mais moderado. Mais uma vez, essa tendência se aplica tanto ao ensino primário quanto ao secundário inferior.

Figura 3 – Número de avaliações realizadas por ano (para fins de diagnóstico e avaliação) – distribuição por escopo.

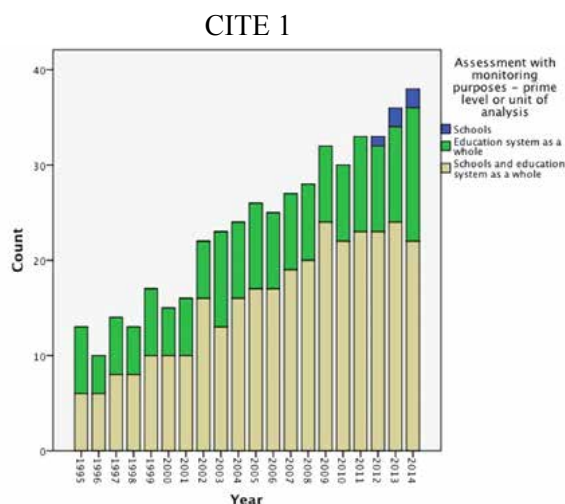


Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

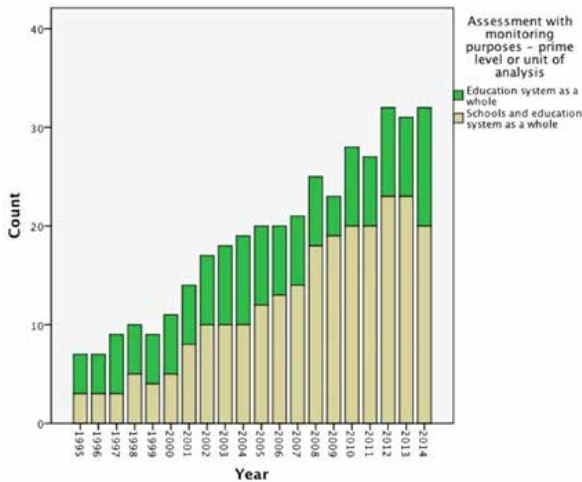
Nota: CITE 1 e CITE 2 correspondem, respectivamente, ao ensino primário (ou primeira fase do ensino básico) e ao ensino secundário inferior (ou segunda fase do ensino básico, que geralmente vai até aos 15/16 anos).

Os dados sobre a disseminação das NLSAs em relação à sua unidade principal de análise apontam para uma direção similar. Como mostra a Figura 4, embora o número absoluto de avaliações com foco no sistema educacional tenha aumentado apenas moderadamente, esse não é o caso de avaliações que enfocam tanto o sistema educacional quanto o nível escolar. A última variedade de avaliações, que visa agregar dados tanto em nível escolar como de sistema, teve um aumento mais pronunciado desde o final dos anos 1990.

Figura 4 – Número de avaliações realizadas por ano (para fins de avaliação) – distribuição por unidade principal de análise



CITE 2



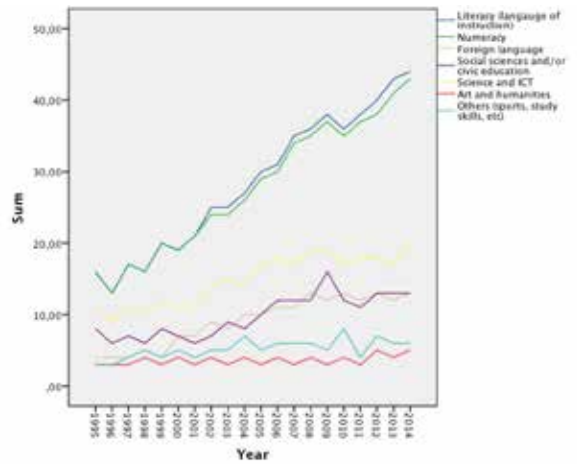
Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Nota: CITE 1 e CITE 2 correspondem, respectivamente, ao ensino primário (ou primeira fase do ensino básico) e ao ensino secundário inferior (ou segunda fase do ensino básico, que geralmente vai até aos 15/16 anos).

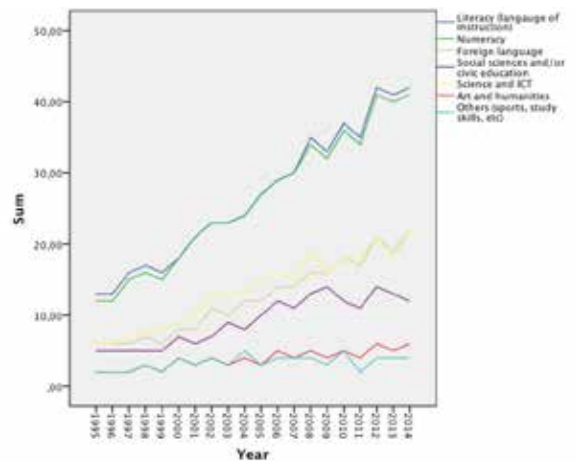
Finalmente, as áreas curriculares (ou disciplinas) avaliadas pelas NLSAs também passaram por uma transformação significativa. Como mostra a Figura 5, as avaliações introduzidas durante a última década tendem a focar um conjunto restrito de habilidades e assuntos básicos – especialmente numeracia e alfabetização. Em outras palavras, é menos provável que novas avaliações avaliem outros assuntos além da língua de instrução, da matemática e, em menor medida, da ciência e das TICs. Tal tendência é essencialmente a consequência de um aumento da participação das NLSAs baseadas em censos. Dada a necessidade de manter os recursos e o tempo investidos em testes em nível gerenciável, assim como de garantir que os dados coletados possam ser adequadamente comparados, as avaliações que adotam uma abordagem de censo têm maior probabilidade de se concentrar em um número limitado de áreas e, especialmente, em assuntos relacionados à numeracia e à alfabetização. Focar nesse grupo restrito de assuntos é também uma forma de alinhar as NLSAs com o que está sendo predominantemente medido em avaliações internacionais em larga escala, tais como o PISA (MEYER; BENAVIDES, 2013).

Figura 5 – Assuntos específicos – número total de avaliações por ano⁸

CITE 1



CITE 2



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Nota 1: CITE 1 e CITE 2 correspondem, respectivamente, ao ensino primário (ou primeira fase do ensino básico) e ao ensino secundário inferior (ou segunda fase do ensino básico, que geralmente vai até aos 15/16 anos).

Em última análise, a crescente prevalência de modalidades específicas de NLSAs, como descrito até agora, é indicativa de uma mudança nos usos potenciais das avaliações: da certificação de estudantes ao monitoramento de escolas e professores. Avaliações em larga escala com propósitos de

8 Observe a sobreposição entre as linhas azul e verde (habilidades de alfabetização e numeracia, respectivamente).

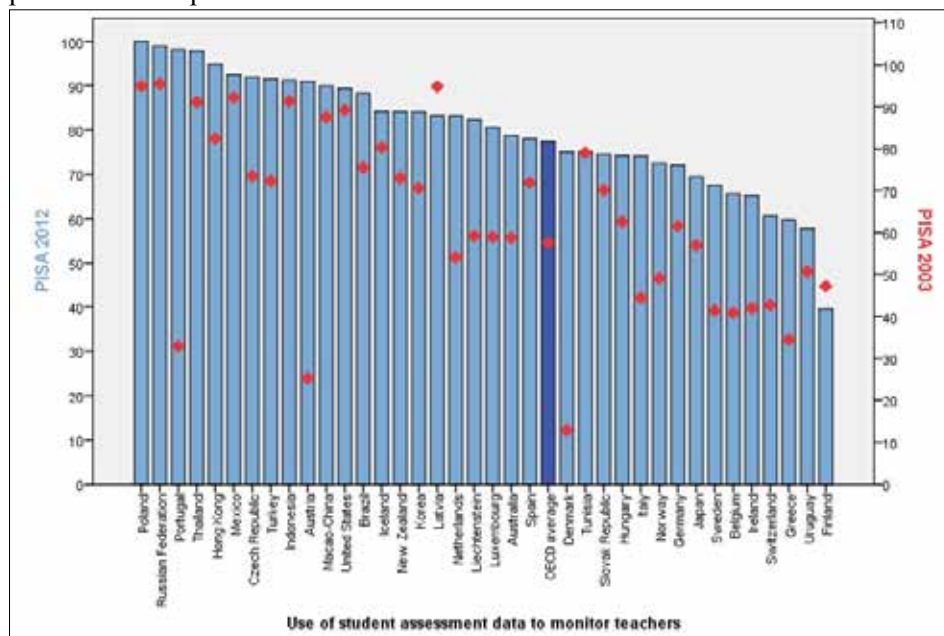
monitoramento podem servir a uma multiplicidade de propósitos, tais como informar a formulação e implementação de políticas, identificar ou alavancar prioridades políticas, ou responsabilizar escolas e professores (TOBIN et al., 2015). Nosso banco de dados sobre as NLSAs não inclui informações específicas sobre usos de responsabilização, mas mostra que as NLSAs atuais criam as condições necessárias para um eventual avanço da agenda de responsabilização. Na próxima seção, usamos os dados da OCDE/PISA para descobrir mais especificamente se os usos de responsabilização das NLSAs estão se intensificando nos países membros da OCDE e até que ponto isso está acontecendo.

As crescentes finalidades de responsabilização das NLSAs

Segundo Bovens (2007) e Hatch (2013), a avaliação externa de serviços públicos e práticas profissionais é uma condição necessária, mas não

suficiente, para aprimorar os sistemas de responsabilização. Para que a responsabilização ocorra, algumas “consequências” precisam derivar dos resultados da avaliação. No caso da educação, essas consequências incluem – mas não estão limitadas a – usar dados de teste para supervisionar de perto professores e/ou escolas, decidir sobre salários e promoção de professores, encorajar a competição escolar por meio da publicação de resultados de testes ou intervir na autonomia de escolas de baixo desempenho. O fato de que cada vez mais escolas e atores educacionais percebem a pressão performativa também pode ser interpretado como um aumento das relações de responsabilização dentro dos sistemas educacionais. Nesta seção examinamos os propósitos e práticas de responsabilização associados às NLSAs com base em dados provenientes das edições do PISA de 2003, 2006, 2012 e 2015 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2004, 2007, 2013b, 2016).

Figura 6 – Mudança, entre 2003 e 2012, no uso de dados da avaliação de alunos para monitorar professores.



Fonte: Adaptado de Organisation for Economic Co-operation and Development (2004, 2013b). **Nota:** Colunas azuis representam dados do PISA 2012; pontos vermelhos representam dados do PISA 2003.

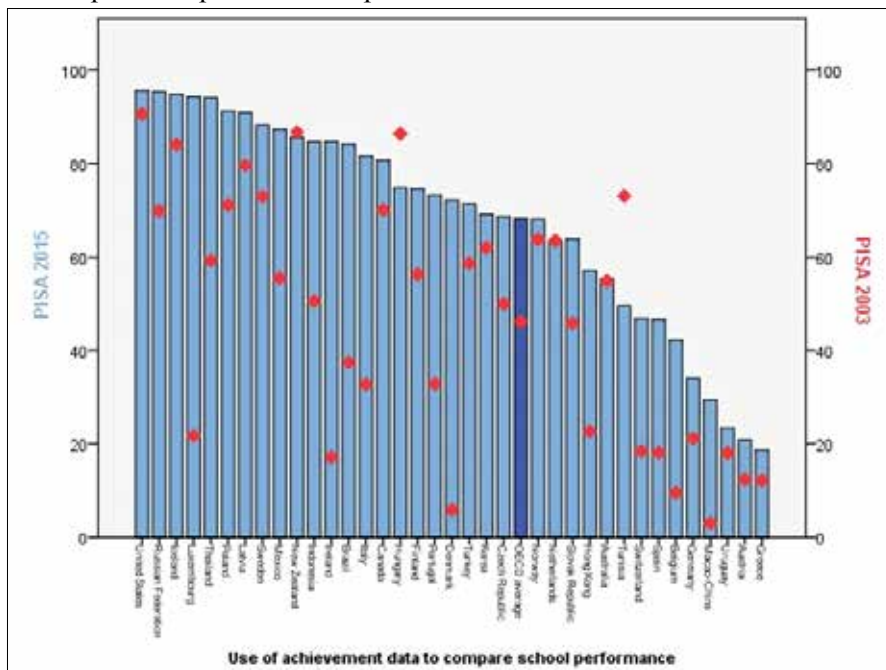
Nas edições do PISA de 2003 e 2012, os diretores das escolas foram questionados se os dados das NLSAs são usados para monitorar o trabalho dos

professores. Como mostra a Figura 6, em 2003, 17 países (de um total de 36 países que participaram das edições do PISA e tinham dados disponíveis

para essa questão) tinham menos de 60% dos seus alunos frequentando escolas que usavam os dados das NLSAs para monitorar as práticas dos professores, enquanto em 2012 havia apenas três países com menos de 60% (Finlândia, Uruguai e Grécia). De fato, em 2012, essas práticas poderiam ter aumentado mais de 10 pontos percentuais em relação ao ano de 2003 em 23 países da OCDE. Pelo contrário, a Finlândia e a Letônia foram os dois únicos países a mostrar uma redução substancial em relação à porcentagem de alunos que frequentavam escolas onde as avaliações eram usadas para monitorar o trabalho dos professores (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2013b). De forma geral, nossos dados mostram que as NLSAs estão se tornando cada vez mais centrais na avaliação das práticas dos professores. Smith e Kubacka (2017) observam uma tendência semelhante e acrescentam a esse argumento que as NLSAs têm minado a presença de outras formas de avaliação dos professores (como autoavaliação ou observações dos professores) e de outras fontes de dados no feedback recebido pelos professores.

A porcentagem de alunos que frequentam escolas que usam os dados das NLSAs para comparar o seu desempenho com o distrito, ou com as referências nacionais, também aumentou significativamente. Conforme mostrado na Figura 7, a média da OCDE nesse item – que de alguma forma indica a conscientização das escolas quanto a padrões e pressões performativas – aumentou 22 pontos percentuais entre o PISA 2003 e o PISA 2015. O número de países onde mais de 80% dos alunos frequentam escolas que usam dados da avaliação de alunos para esse fim passou de 04 (no ano de 2003) para 15 (no ano de 2015). Os países com maior porcentagem de escolas que usam dados das NLSAs para comparar o desempenho escolar ou distrital são: Estados Unidos, Rússia, Nova Zelândia, Turquia, Letônia, Suécia, Tailândia, Holanda, Reino Unido, Portugal, Polônia, Brasil, Canadá, Islândia, Indonésia, Irlanda, Luxemburgo, México e Itália. Em 2015, apenas a Grécia tinha menos de 20% dos alunos frequentando escolas que usam as NLSAs para comparar o desempenho escolar.

Figura 7 – Mudança, entre 2003 e 2015, no uso dos dados da avaliação de alunos para comparar o desempenho da escola com o distrital ou nacional.

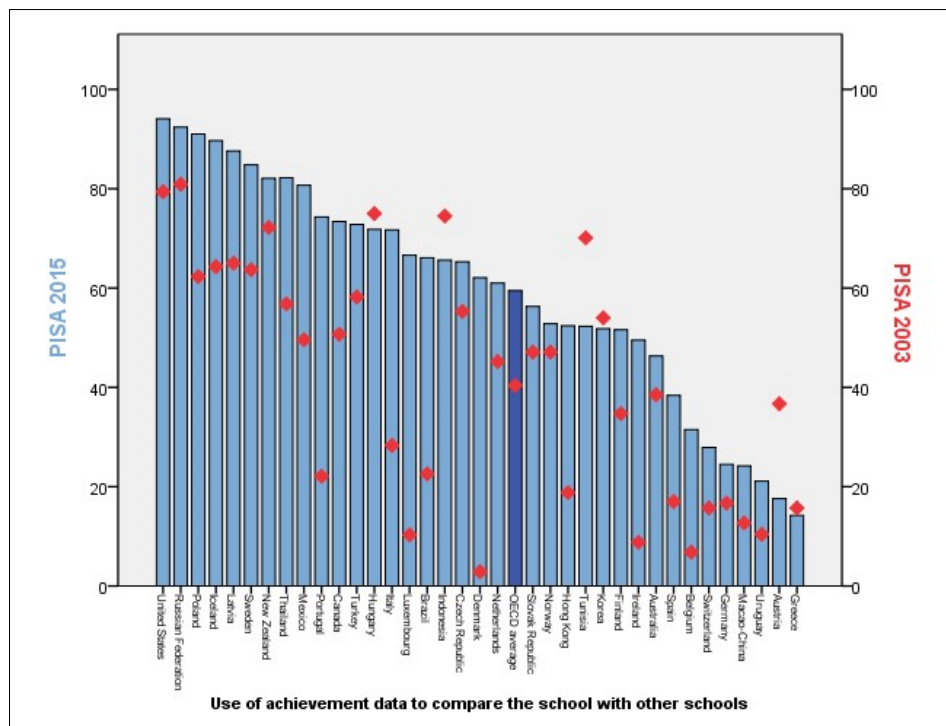


Fonte: Adaptado de Organisation for Economic Co-operation and Development (2004, 2016). **Nota:** Colunas azuis representam dados do PISA 2015; pontos vermelhos representam dados do PISA 2003.

O aumento das pressões competitivas sobre as escolas, derivadas da administração das NLSAs, também é evidente na Figura 8, que mostra como as avaliações nacionais são cada vez mais usadas para comparar o desempenho escolar com o de outras escolas. Em outras palavras, as NLSAs têm contribuído para aumentar a consciência competitiva e as pressões dentro dos mercados educacionais locais. A média da OCDE, que aumentou cerca de 20 pontos percentuais entre 2003 e 2015, também reflete essa

tendência global. Além disso, o número de países com mais de 80% de alunos frequentando escolas cujos diretores usam as NLSAs para comparar a sua escola com outras passou de 01 (em 2003) para 09 (em 2015). Por outro lado, de acordo com a edição do PISA de 2015 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016), existem apenas dois países com menos de 20% dos estudantes matriculados em escolas que aplicam esse tipo de prática, a saber: Áustria e Grécia.

Figura 8 – Mudança, entre 2003 e 2015, no uso de dados da avaliação de alunos para comparar uma escola com outras.



Fonte: Adaptado de Organisation for Economic Co-operation and Development (2004, 2016). **Nota:** Colunas azuis representam dados do PISA 2012; pontos vermelhos representam dados do PISA 2003.

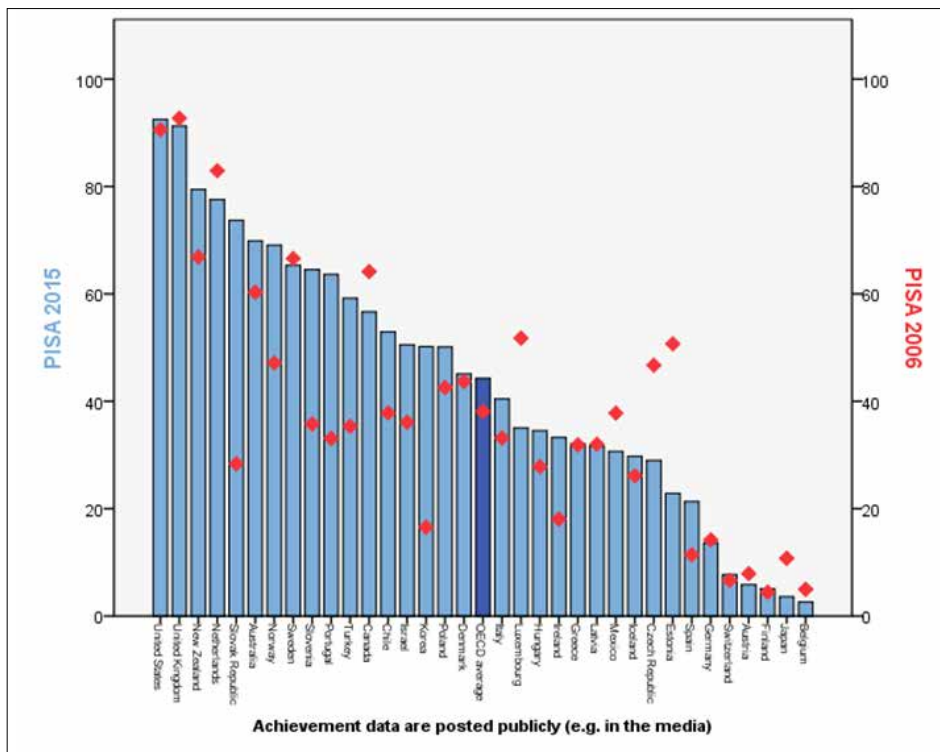
Entre 2006 e 2015, as pressões de responsabilização entre as escolas dos países da OCDE aumentaram ligeiramente, conforme medido pela publicação dos resultados escolares nas NLSAs. Em relação a esse indicador, a média da OCDE aumentou 6,2 pontos percentuais entre 2006 e 2015. A Figura 9 mostra que o número de países com mais de 60% dos alunos frequentando escolas nas quais os dados de desempenho são divulgados

publicamente passou de 07 (em 2006) para 10 (em 2015). A publicação dos dados de desempenho das escolas é uma variável controversa quando se projeta sistemas de responsabilização baseados em testes. Enquanto acadêmicos como Boarini e Lüdemann (2009) sugerem que a divulgação pública dos resultados escolares pode contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, outros estudiosos acham que a publicação de resultados

escolares – especialmente quando adotam a forma de rankings – contribui para estigmatizar escolas, ou minar a cooperação entre escolas (JONES; EGLEY, 2004). No entanto, o fato de a publicação dos resultados das escolas se traduzir, ou não, em pressão de responsabilização do mercado depende da configuração do sistema educacional adotado em cada país ou região. Assim, enquanto esse tipo de medida só pode desencadear pressões não competi-

tivas ou, no máximo, reputacionais para a melhoria da escola em países que não contam com escolha escolar (por exemplo, a Noruega), em países onde o sistema educacional combina liberdade de escolha escolar e esquemas de financiamento do lado da demanda (por exemplo, o Chile), a publicação dos resultados das escolas exerce efeitos mais diretos no aumento das pressões de responsabilização do mercado.

Figura 9 – Mudança, entre 2006 e 2015, no uso dos dados de aproveitamento da seguinte forma: Os dados de aproveitamento são disponibilizados publicamente (por exemplo, na mídia).

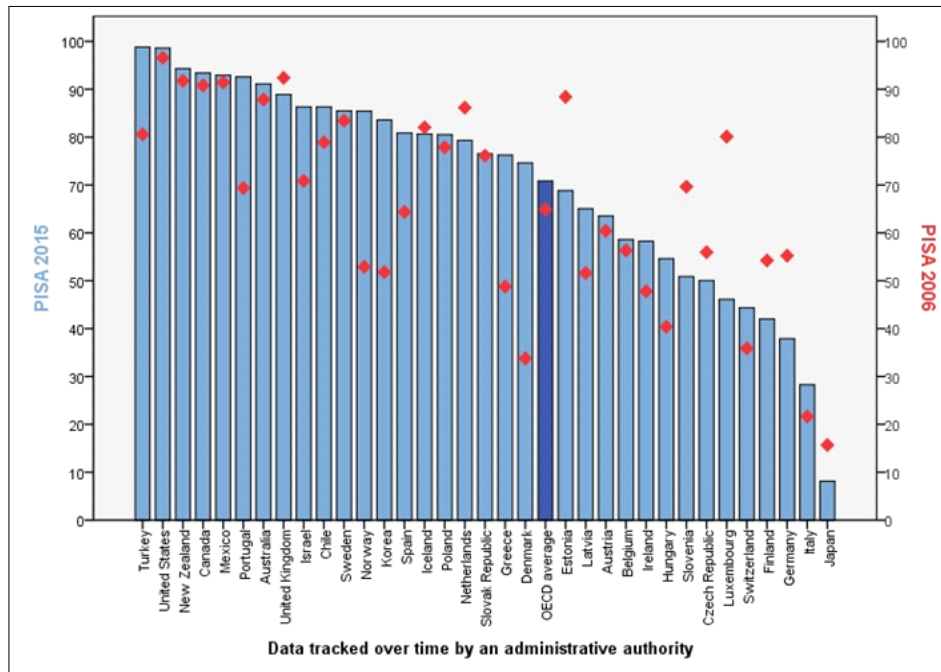


Fonte: Adaptado de Organisation for Economic Co-operation and Development (2007, 2016). **Nota:** Colunas azuis representam dados do PISA 2015; pontos vermelhos representam dados do PISA 2006.

Por fim, os resultados das NLSAs também podem ser usados para fortalecer a dinâmica da responsabilização administrativa. Na Figura 10, podemos observar que, entre 2006 e 2015, a média da OCDE em relação ao percentual de alunos matriculados em escolas que usam os dados de aproveitamento para fins de responsabilização administrativa aumentou 6 pontos percentuais. Em

2015, havia 14 países da OCDE com 80%, ou mais, de seus alunos frequentando escolas cujos dados de aproveitamento eram monitorados ao longo do tempo. Por outro lado, o Japão é o único país da OCDE onde menos de 20% dos alunos frequentam escolas onde os dados de aproveitamento são monitorados por uma autoridade administrativa para fins de responsabilização.

Figura 10 – Mudança, entre 2006 e 2015, no uso dos dados de aproveitamento da seguinte forma: Os dados de aproveitamento são monitorados ao longo do tempo por uma autoridade administrativa.



Fonte: Adaptado de Organisation for Economic Co-operation and Development (2007, 2016). **Nota:** Colunas azuis representam dados do PISA 2015; pontos vermelhos representam dados do PISA 2006.

Concluindo, os dados do PISA indicam que o desempenho das escolas nas NLSAs está se tornando cada vez mais central para gerir os sistemas escolares e as percepções e comportamentos dos atores escolares. No entanto, com base nesses dados, não podemos inferir diretamente que haja um aumento crescente nos riscos associados aos resultados das escolas nas NLSAs e, em particular, no aumento dos chamados grandes riscos. As evidências aqui apresentadas indicam que muitos países não estão apenas implementando as NLSAs para fins de diagnóstico educacional, eles também as usam com mais frequência para intensificar as pressões administrativas, performativas e/ou de mercado sobre as escolas.

Compreendendo a disseminação internacional das NLSAs e da TBA

As avaliações nacionais em larga escala têm se expandido internacionalmente como parte de um

movimento de reforma educacional global que promove currículos padronizados, descentralização e responsabilização em sistemas educacionais. No entanto, o GERM é mais do que um *explanans*, é algo que precisa ser explicado (ou um *explandum*). As teorias predominantes de difusão e globalização política (tais como racionalismo, neoinstitucionalismo e economia política internacional) podem contribuir para captar os mecanismos macroeconômicos subjacentes à disseminação internacional do GERM e, em particular, para o crescimento e a disseminação tanto das NLSAs como da TBA.

De acordo com uma abordagem racionalista de transferência de políticas, as políticas que gozam de ampla circulação internacional também funcionam melhor e são mais eficazes. Essa abordagem pressupõe que os tomadores de decisão são guiados principalmente por questões de eficiência funcional, de modo que são propensos a adotar políticas e programas cuja eficácia é respaldada pelas experi-

ências de outros países e por evidências empíricas. As NLSAs e as medidas de responsabilização que lhes são inerentes são percebidas por muitos como uma forma eficaz de promover e garantir a qualidade da educação. No entanto, tal como acontece com outros modelos de reforma educacional globalizados, as evidências sobre os efeitos positivos de políticas de responsabilização baseadas nas NLSAs são, no mínimo, inconclusivas. Até hoje, as pesquisas empíricas sobre responsabilização e educação obtiveram resultados muito diferentes – e até mesmo contraditórios – em relação aos efeitos da TBA no aumento dos níveis de aprendizado, na melhoria dos processos educacionais ou na redução das desigualdades educacionais. Além disso, um crescente número de estudos tem mostrado que certos sistemas de responsabilização baseados em testes podem gerar comportamentos indesejáveis ou oportunistas em nível escolar, os quais acabam prejudicando a qualidade do ensino e/ou a inclusão das escolas (ALLAN; ARTILES, 2016; AU, 2007). Portanto, pelo menos do ponto de vista teórico, o racionalismo seria insuficiente para compreendermos a globalização da responsabilização baseada em testes na educação.

O neoinstitucionalismo desafia os pressupostos básicos do racionalismo, argumentando que a legitimidade é um fator mais importante do que a eficiência funcional na adoção de políticas (DOBBINS; KNILL, 2009). As avaliações nacionais em larga escala e a TBA são vistas como instrumentos políticos legítimos, uma vez que estão intrinsecamente ligadas à modernização dos serviços públicos e à promoção da transparência e da meritocracia na educação pública.⁹ Além disso, o desenvolvimento e a presença crescente de avaliações internacionais em larga escala, tais como o PISA, o Estudo Internacional das Tendências em Matemática e Ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study* – TIMSS) ou o Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (*Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS), também encorajaram muitos governos a adotar as NLSAs. Isso se deve ao fato de a realização das NLSAs ser

uma forma de os países se envolverem de maneira mais apropriada nos debates sobre políticas educacionais globais e sobre a “corrida educacional” gerada pelas avaliações internacionais em larga escala (MEYER; BENAVIDOT, 2013). De forma geral, segundo o neoinstitucionalismo, as avaliações nacionais seriam instrumentos políticos tão atraentes por conferirem legitimidade aos governos nos fóruns internacionais, bem como em face à sua própria população.

Por outro lado, as abordagens da economia política internacional dão mais ênfase a fatores de natureza material e econômica. De acordo com essa perspectiva, os processos de disseminação de políticas estão relacionados às transformações e pressões econômicas predominantes, bem como às ambições dos países de ocuparem melhor posição em uma economia global cada vez mais competitiva. Em tal ambiente econômico, a adoção das NLSAs e da TBA permitiria alcançar um triplo objetivo econômico: em primeiro lugar, melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, que muitos veem como sinônimo de promover o crescimento econômico dos países e das economias baseadas no conhecimento, e atrair investimentos estrangeiros; em segundo lugar, promover a concorrência entre os estabelecimentos de ensino e os ganhos de eficiência em termos de custos nos serviços de educação pública; e, em terceiro lugar, favorecer a abertura do setor educacional aos interesses comerciais de uma indústria emergente de testes educacionais e de melhoria escolar (BALL, 2008; CARNOY, 2016; VERGER; PARCERISA, 2018).

Uma abordagem de sociologia política para instrumentos de política

As abordagens macro aplicadas à transferência de políticas descritas acima refletem sobre os mecanismos globais (isto é, evidência internacional, legitimação e competitividade econômica) por trás da disseminação e do crescimento internacional das NLSAs e da TBA. Nesta seção, refletimos sobre como uma abordagem de sociologia política aplicada a instrumentos de política pode complementar tais macroteorias ao trazer fatores de nível “meso” para a análise. A abordagem da sociologia política aplicada aos instrumentos de política visa

⁹ Do ponto de vista da meritocracia, as avaliações nacionais seriam fundamentais para identificar e recompensar talentos, bem como para motivar os alunos a trabalhar com mais diligência (HUTT; SCHNEIDER, 2018).

compreender, por um lado, “como os instrumentos são escolhidos, como se desenvolvem e como são operacionalizados” (KASSIM; LE GALÈS, 2010, p. 02), e, por outro, quais são as implicações políticas das escolhas dos instrumentos políticos (PETERS, 2002). Essa abordagem é contextualmente fundamentada, no sentido de que é compatível com premissas institucionais históricas sobre o papel das instituições na mediação de forças e agendas globais, mas também no sentido de dar, aos atores que operam em diferentes escalas, voz e agência na compreensão da adoção de políticas. Devido à sua inserção dentro de uma epistemologia construtivista, a abordagem da sociologia política aplicada aos instrumentos de política enfatiza que os processos de construção de significado interagem de forma importante com fatores políticos, institucionais e econômicos na produção de políticas e mudanças de políticas.

Nessa perspectiva, a natureza politicamente recompensadora, economicamente conveniente e semioticamente maleável das NLSAs e da TBA são alguns dos fatores que poderiam explicar a disseminação e o crescimento desses instrumentos de política:

a) *Politicamente recompensadora.* Adotar sistemas de garantia de qualidade e de responsabilização na educação permite que os políticos sinalizem para seus públicos que estão trabalhando seriamente para mudar a educação e que estão preocupados com a qualidade da educação, com os resultados da aprendizagem e com o futuro das crianças, ao mesmo tempo em que colocam a pressão da reforma nas escolas e nos professores em vez de no governo. Além disso, para os atores políticos, é mais fácil discutir e concordar com a adoção de instrumentos políticos do que com transformações políticas mais profundas ou mais fundamentais (KASSIM; LE GALÈS, 2010). De forma geral, a adoção de novos instrumentos pode ser uma forma de evitar abordar debates políticos controversos, ou de abordar debates complexos (como as causas e as soluções para as desigualdades educacionais) sob a perspectiva de escolhas técnicas e instrumentais. Por exemplo, é bastante comum

que as avaliações externas nas atuais narrativas políticas sejam retratadas como dispositivos-chave para abordar as “lacunas de aprendizado” e para assegurar que “todas as crianças” alcancem padrões mínimos de aprendizado.

b) *Economicamente conveniente.* Os instrumentos de política são mais fáceis de adotar se forem administráveis e economicamente viáveis ou, pelo menos, se o seu custo não for visível para o público (PETERS, 2002). As reformas de responsabilização são, de certa forma, “mais baratas e mais rápidas do que as reformas alternativas” (SMITH et al., 2004, p. 50) e, em particular, do que a adoção de reformas de equidade mais profundas e estruturais. Algo similar poderia ser dito sobre a adoção de outros componentes do GERM, tais como os padrões curriculares que, segundo Hargreaves e Shirley (2009 apud SAHLBERG, 2016, p. 131), se expandem como “incêndios florestais” porque são “fáceis de escrever e baratos de financiar”.

c) *Semioticamente maleável.* Os instrumentos de política se disseminam mais rapidamente se puderem ser associados a símbolos positivos (como “garantia de qualidade”) e a slogans politicamente poderosos (como “enfrentar a crise de aprendizado” ou “lacuna de aprendizado”). Esses instrumentos também se expandem mais rapidamente quando têm natureza polissêmica e/ou podem operar como significantes vazios, ou seja, o mesmo instrumento pode ter objetivos muito diferentes e até mesmo contraditórios (STEINER-KHAMSI, 2016). Esse é o caso de instrumentos como as NLSAs e a TBA, os quais permitem que diferentes grupos políticos avancem através de objetivos diferentes. Por exemplo, o fato de o mesmo instrumento de responsabilização poder contribuir para atingir uma diversidade de objetivos como qualidade, equidade, transparência, escolha de escolas etc., facilita que governos com orientações ideológicas diferentes convirjam em conceber a responsabilização baseada em

testes como um instrumento adequado para articular a mudança educacional.

A seleção de instrumentos de política é contingente a fatores políticos, discursivos e econômicos, como os que acabamos de mencionar. Não obstante, os instrumentos de política estão longe de serem tecnologias técnicas e neutras que os atores políticos possam manipular à vontade (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007). Apesar de seu caráter socialmente construído, ou talvez por causa disso, os instrumentos de política, uma vez adotados, têm o potencial de afetar a política, a semiótica e a economia de políticas educacionais. Algumas premissas específicas podem ser testadas em relação ao papel constitutivo dos instrumentos de política: *em primeiro lugar*, “os instrumentos de política têm uma existência independente das decisões que os criaram” (KASSIM; LE GALÈS, 2010, p. 11). É difícil prever a forma que qualquer instrumento assumirá, uma vez que os “instrumentos de política criam as suas próprias estruturas de oportunidade de maneira que são tipicamente imprevisíveis quando são adotadas” (KASSIM; LE GALÈS, 2010, p. 12), e geram atividade política e consequências políticas que vão além da ontologia inicial do instrumento (PETERS, 2002).

Basicamente, nossos dados indicam que as NLSAs tendem a ser cada vez mais usadas para fins de responsabilização e monitoramento, mesmo em lugares onde elas não foram inicialmente adotadas com esses objetivos. Uma hipótese defendida aqui é que as NLSAs, no momento de sua adoção, não são vistas como instrumentos intrusivos pelos atores da escola devido a seus objetivos de diagnóstico educacional e/ou de classificação de estudantes; no entanto, uma vez que a complexa infraestrutura de avaliação em larga escala está em vigor, as políticas de responsabilização começam a ser adotadas e são cada vez mais associadas aos resultados da avaliação. Esse é, por exemplo, o caso do teste de fim de ensino primário na Holanda. Embora o teste tenha sido originalmente destinado a fornecer informações sobre o tipo de escola secundária mais apropriada para cada aluno, novos usos foram associados a ele nos últimos anos. Mais especificamente, o teste se tornou um instrumento para fins de avaliação escolar, uma vez que os resultados agregados são agora usados pelos inspetores como

indicadores da qualidade da escola (NUSCHE et al., 2014; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2013a; SCHEERENS et al., 2012). Há também atores que, além dos governos nacionais, podem começar a fazer políticas de responsabilização com as NLSAs. Na Dinamarca e na Noruega, o governo parou de produzir classificações com pontuações escolares devido à contestação das organizações de professores e de outras partes educacionais interessadas. No entanto, a mídia e alguns governos locais, aproveitando as regras de transparência na administração pública, têm acesso aos dados das NLSAs para produzir e disseminar os seus próprios rankings escolares (HATCH, 2013; YDESEN; ANDREASEN, 2014).

Em segundo lugar, uma vez selecionados, os instrumentos de política privilegiam determinados atores e seus interesses ao determinar a alocação de recursos, o acesso ao processo de políticas e as representações de problemas (MENON; SEDELMIEIER, 2010). Aqui, é importante observar que atores educacionais são capacitados pelos sistemas de TBA, e quais atores não têm poder, bem como se esses sistemas contribuem para o surgimento de novas subjetividades políticas, tais como o movimento de autoexclusão (*opt-out*), que está cada vez mais influente em várias localidades dos Estados Unidos (HUTT; SCHNEIDER, 2018; PIZMONY-LEVY; SARAISKY, 2016). Interesses econômicos também emergem em torno de novos instrumentos de política, tais como produtores terceirizados (por exemplo, testando empresas encarregadas das NLSAs) e partes apoiando a implementação de políticas (por exemplo, consultores oferecendo serviços de análise de dados, de melhoria instrucional ou de preparação de testes para escolas no intuito de melhorar as suas pontuações). Quando esses interesses econômicos são fortes, há mais razões para esperar que os instrumentos de política perdurem, independentemente do quão efetivos eles sejam.

Finalmente, os efeitos produzidos pelos instrumentos de política “dependem de como os objetivos e propósitos atribuídos a eles, e os significados e representações que eles carregam, são percebidos, compreendidos e respondidos por atores-chave” (SKEDSMO, 2011, p. 07). De forma geral, uma abordagem de sociologia política aplicada a ins-

trumentos de política visa ir além do estudo do impacto das políticas (em termos de, por exemplo, acesso educacional, realização de aprendizagem, e assim por diante). Em vez disso, ela visa analisar os tipos de relações sociais, comportamentos e respostas que os instrumentos desencadeiam entre as comunidades de prática (LASCOUNES; LE GALÈS, 2007). Instrumentos de política são formas de poder que visam disciplinar o comportamento dos atores, mas também sofrem resistência e/ou são criativamente transformadas pelos atores educacionais. Assim, para entender como as NLSAs evoluem, precisamos ir além do nível da formulação formal de políticas e observar como os praticantes também “fazem políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) ao adotar esses instrumentos e os mandatos educacionais implícitos a eles, bem como se o fazem de forma imprevista ou não intencional.

Conclusão

Na era do “governar por números” (GREK, 2009; OZGA, 2009), as NLSAs se tornaram um instrumento fundamental na promoção de uma abordagem de reforma educacional estruturada em torno de três princípios políticos principais, a saber: padrões, responsabilização e descentralização. As avaliações nacionais em larga escala são um componente central dessa abordagem de reforma e qualificadas por muitos como o GERM. As NLSAs geram os dados necessários para que o Estado responsabilize diferentes atores educacionais pelo aproveitamento dos alunos e por sua adesão aos padrões curriculares nacionais. Tanto o número de países que adotam as NLSAs quanto o número de NLSAs administradas no espaço político da OCDE cresceram substancialmente nas duas últimas décadas.

Além disso, os usos de monitoramento e responsabilização dessas avaliações também se intensificaram, mesmo em países da Europa continental que, até recentemente, pareciam ser imunes ao GERM. O nosso banco de dados mostra que a disseminação das NLSAs abre uma janela de oportunidade para a adoção de sistemas de TBA (e outros componentes centrais do GERM), apesar de não especificar os usos finais desses instrumentos de política pelos países. Na verdade, os dados de

desempenho das escolas gerados pelas NLSAs podem ser usados como uma ferramenta de avaliação formativa (ou seja, como uma ferramenta que apoia a melhoria instrucional) ou como um dispositivo para acionar a competição entre escolas, assim como para controlar e sancionar os atores escolares. Uma análise mais precisa dos usos internacionalmente específicos das NLSAs exigiria o acesso a novas fontes de dados secundários ou, devido à sua natureza de mudança constante, à condução de estudos de casos qualitativos e históricos que analisem o desenho político em evolução das configurações de NLSA/TBA e sua recontextualização em nível escolar.

As abordagens teóricas predominantes para a transferência de políticas (a saber: racionalismo, neoinstitucionalismo e economia política internacional) se referem aos macromecanismos e fatores globais por trás da disseminação internacional das NLSAs e da TBA. No entanto, uma abordagem de sociologia política aplicada a instrumentos de política é mais apropriada para entendermos quais configurações específicas de TBA estão sendo retidas em sistemas educacionais, e como elas são transformadas, ressignificadas e implementadas pelos atores educacionais que operam em múltiplas escalas. As avaliações nacionais em larga escala e a TBA se disseminam devido a mandatos e pressões mutáveis da educação global, mas também porque representam um modelo de reforma da educação politicamente gratificante, economicamente conveniente e politicamente maleável em nível doméstico. Essa abordagem de pesquisa também concebe as NLSAs e a TBA como dispositivos autônomos que – além de instrumentos de garantia de qualidade simples ou neutros – podem contribuir para mudar as configurações dos atores da educação, os comportamentos escolares e os objetivos das organizações educacionais de maneiras não previstas por seus promotores e criadores. A abordagem da sociologia política aplicada a instrumentos de política se encaixa dentro de uma ontologia da economia política cultural, no sentido de que está interessada em observar como a semiose e a construção de significado fazem parte da configuração político-econômica mais ampla das instituições educacionais. Ela também se encaixa em uma abordagem multiescalar da

política educacional, no sentido de que concebe que fatores e atores que operam em múltiplas escalas interagem criticamente na produção de políticas: desde o estabelecimento de agendas políticas globais até as práticas políticas cotidianas. As avaliações nacionais em larga escala, os mecanismos de garantia de qualidade e a TBA começaram a ser analisados a partir de uma pers-

pectiva semelhante (GABLE; LINGARD, 2015; KAUKO; RINNE; TAKALA, 2018; SKEDSMO, 2011), mas é necessário realizar pesquisas mais empíricas a fim de viabilizar um entendimento mais complexo de como, e por que, essas políticas evoluem e se expandem em todo o mundo, assim como se seus múltiplos efeitos nos sistemas educacionais endossam essa expansão.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, J.; ARTILES, A. J. (Ed.). **World Yearbook of Education 2017: assessment inequalities**. New York: Routledge, 2016.
- AU, W. “High-Stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis.” **Educational Researcher**, v. 36, n. 5, p. 258-267, 2007.
- BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**. Policy enactments in secondary schools. Abingdon: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. **Edu.net**. Globalisation and education policy mobility. Abingdon: Routledge, 2017.
- BENAVOT, A.; TANNER, E. **The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006**. Background paper prepared for the 2008 Global Monitoring Report. Paris: UNESCO-GMR, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155507e.pdf>>. Acesso em:
- BOARINI, R.; LÜDEMANN, E. The role of teacher compensation and selected accountability policies on learning outcomes: an empirical analysis for OECD countries. **OECD Journal: Economic Studies**, v. 1, p. 1-20, 2009.
- BOVENS, M. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. **European Law Journal**, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007.
- CARNOY, M. Educational policies in the face of globalization: whither the nation state? In: MUNDY, K. Et al (Ed.). **Handbook of global policy and policy-making in education**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2016. p. 27-42,
- DALE, R. Specifying globalisation effects on national policy: A focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.
- DOBBINS, M.; KNILL, C. Higher education policies in central and eastern europe: convergence toward a common model? **Governance**, v. 22, n. 3, p. 397-430, 2009.
- EURYDICE; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY – EACEA. **National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results**. Brussels: Eurydice/EACEA, 2009. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf>. Acesso em:
- GABLE, A.; LINGARD, B. NAPLAN Data: a new policy assemblage and mode of governance in australian schooling. **Policy Studies**, v. 37, p. 6, p. 568-582, 2015.
- GREK, S. Governing by Numbers: The PISA “effect” in Europe. **Journal of education policy**, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009.
- GUNTER, H. M. Et al. NPM and the dynamics of education policy and practice in Europe. In: GUNTER, H. M. Et al (Ed.). **New public management and the reform of education: european lessons for policy and practice**. London: Routledge, 2016. p. 3-17.
- HAMILTON, L. S.; STECHER, B. M.; KLEIN, S. P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica: RAND Corporation, 2002. Disponível em: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf>. Acesso em:

HARGREAVES, A. Et al. **Learning to change**. Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HATCH, T. Beneath the surface of accountability: answerability, reponsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. **Journal of Educational Change**, v. 14, n. 2, p. 113-138, 2013.

HUTT, E.; SCHNEIDER, J. **A thin line between love and hate**: educational assessment in the United States. 2018. Acesso em: <https://www.holycross.edu/sites/default/files/educ/thin_line.pdf>. Acesso em:

JONES, L. V. A history of the national assessment of educational progress and some questions about its future. **Educational Researcher**, v. 25, n. 7, p. 15-22, 1996.

JONES, B. D.; EGLEY, R. J. Voices from the frontlines: teachers' perceptions of high-stakes testing. **Education Policy Analysis Archives**, v. 12, n. 39, 2004.

KAMENS, D. H.; MCNEELY, C. L. Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. **Comparative Education Review**, v. 54, n. 1, p. 5-25, 2010.

KASSIM, H.; LE GALÈS, P. Exploring governance in a multi-level polity: a policy instruments approach. **West European Politics**, v. 33, n. 1, p. 1-21, 2010.

KAUKO, J.; RINNE, R.; TAKALA, T. **Politics of quality in education**: a comparative study on Brazil, China, and Russia. New York: Routledge, 2018.

KLEES, S. J. A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies. **Globalisation, Societies and Education**, v. 6, n. 4, p. 311-348, 2008.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. Introduction: understanding public policy through its instruments. From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. **Governance**, v. 20, n. 1, p. 1-21, 2007.

MENON, A.; SEDELMEIER, U. Instruments and intentionality: civilian crisis management and enlargement conditionality in EU security policy. **West European Politics**, v. 33, n. 1, p. 75-92, 2010.

MEYER, H-D.; BENAVIDOT, A. PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. In: _____. (Ed.). **PISA, power, and policy**: the emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books, 2013. p. 9-26.

NUSCHE, D. Et al. **OECD reviews of evaluation and assessment in education**: Netherlands 2014. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/OECD-Evaluation-Assessment-Review-Netherlands.pdf>>. Acesso em:

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Learning for tomorrow's world**. First results from PISA 2003. Paris: OECD, 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>>. Acesso em:

_____. **PISA 2006**. Science competencies for tomorrow's world. Paris: OECD, 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2006results.htm#tables_figures_dbase>. Acesso em:

_____. **Synergies for better learning**. An international perspective on evaluation and assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD, 2013a. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190658-en.pdf?expires=1523571951&id=id&accname=guest&checksum=DBDA81CBDD-068F947A077B99A8005765>>. Acesso em:

_____. **Results: What makes a school successful?** Resources, policies and practices. Vol. 6. Paris: OECD, 2013b. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en>. Acesso em:

_____. **PISA Results**: policies for successful schools. Vol. 2. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en>. Acesso em:

OLMEDO, A.; WILKINS, A. Governing through parents: a genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 38, n. 4, p. 573-589, 2017.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventing government**: how the entrepreneurial spirit is transforming the public

sector. New York: Addison-Wesley, 1992.

OZGA, J. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 2, p. 149-163, 2009.

PETERS, B. G. The politics of tool choice. In: SALAMON, L. M. (Ed.). **The tools of government: a guide to the new governance**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 552-564.

PIZMONY-LEVY, O.; SARAISKY, N. G. **Who opts out and why?** Results from a national survey on opting out of standardized tests. New York: Teachers College/Columbia University, 2016.

POPHAM, J. Why standardized tests don't measure educational quality. **Educational Leadership**, v. 56, n. 6, p. 8-15, 1991. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar99/vol56/num06/Why-Standardized-Tests-Don%27t-Measure-Educational-Quality.aspx>>. Acesso em:

ROBERTSON, S. L. Researching global education policy: angles in/on/out. In: VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. (Ed.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and practices**. London: Continuum, 2012. p. 33-53.

_____. What teachers need to know about the global education reform movement. In: LITTLE, G. (Ed.). **Global education "reform"**. Building resistance and solidarity. Croydon: Manifesto Press, 2015. p. 10-17.

SAHLBERG, P. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 259-287, 2005.

_____. The global educational reform movement and its impact on schooling. In: MUNDI, K. Et al. (Ed.). **The handbook of global education policy**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2016. p. 128-144.

SCHEERENS, J. Et al. **OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes**. Country background for the Netherlands. Paris: OECD, 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/NLD_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf>. Acesso em:

SKEDSMO, G. Formulation and realisation of evaluation policy: inconcistencies and problematic issues. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 23, n. 1, p. 5-20, 2011.

SMITH, W. C. An introduction to the global testing culture. In: _____ (Ed.). **The global testing culture: shaping education policy, perceptions, and practice**. London: Symposium Books, 2016. p. 7-23.

SMITH, W. C.; KUBACKA, K. The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 86, p. 1-29, 2017.

SMITH, M. L. Et al. **Political spectacle and the fate of american schools**. New York: Routledge, 2004.

STEINER-KHAMSI, G. New directions in policy borrowing research. **Asia Pacific Education Review**, v. 17, n. 3, p. 381-390, 2016.

TOBIN, M. Et al. **Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy. Insights from the Asia-Pacific region**. Melbourne/Bangkok: ACER/UNESCO, 2015. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=monitoring_learning>. Acesso em:

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Strong foundations**. Early childhood care and education. Education for all global monitoring report 2007. Paris: UNESCO Publishing, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>>. Acesso em:

_____. **Education for all 2000-2015: achievement and challenges**. Education for all global monitoring report 2007. Paris: UNESCO Publishing, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>>. Acesso em:

VERGER, A.; PARCERISA, L. Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: a review of global drivers. In: WILKINS, A.; OLMEDO, A. (Ed.). **Education governance and social theory: interdisciplinary approaches to research**. London: Bloomsbury, 2018.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. Global education policy and international development: a revisited introduction. In: _____ (Ed.). **Global education policy and international development new agendas, issues and policies**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2018.

YDESEN, C.; ANDREASEN, K. E. Accountability practices in the history of Danish primary public education from the 1660s to the present. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 120, 2014.

WEILER, H. Comparative perspectives on educational decentralization: an exercise in contradiction? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 12, n. 4, p. 433-448, 1990.

Recebido em: 10/07/2018

Aprovado em: 10/09/2018

LA AGENDA GLOBAL EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA EQUIDAD: EL CASO DE ESPAÑA¹

*Carmen Rodríguez-Martínez (Universidad de Málaga)**

RESUMEN

La Agenda Global Educativa (AGE) actúa con reformas educativas instrumentales que están conduciendo a la convergencia de políticas educativas a nivel mundial. Sin cuestionar la hegemonía compartida entre la Agenda Global y los estado-nación nuestro interés se centra en analizar documentos oficiales y gubernamentales que tienen una influencia importante en Europa y América Latina (CUE, ONU, OEI, BM, CEPAL y OECD), contrastado con su influencia en las políticas educativas en España. Nuestro análisis se desarrolla en tres focos: los objetivos que plantea la AGE para conseguir la calidad educativa y la equidad, la traducción de estos objetivos en políticas educativas que atienden a un denominador común y las consecuencias de estas políticas educativas para la equidad. Algunas de las conclusiones apuntan que, existe una confianza desmedida en la educación para invertir la desigualdad económica y social, a la vez que ofrecen instrumentos cuantificables que proporcionan a gestores y políticos un supuesto control sobre la educación. Sin embargo, con los datos de informes y evaluaciones sobre los sistemas educativos las consecuencias de estas políticas educativas son un aumento de la desigualdad escolar y un empeoramiento de las condiciones de trabajo del profesorado.

Palabras clave: Agenda Global Educativa. Equidad. Calidad educativa. Políticas mercantilistas. Trabajo docente.

RESUMO

A AGENDA EDUCATIVA GLOBAL E SEU IMPACTO NA EQUIDADE: O CASO DA ESPANHA

A Agenda Global de Educação (AGE) atua com reformas educacionais instrumentais que estão levando à convergência das políticas educacionais em todo o mundo. Sem questionar a hegemonia partilhada entre a Agenda Global e o Estado-Nação, nosso interesse incidiu sobre a análise de documentos oficiais e governamentais que têm uma grande influência sobre a Europa e América Latina (CUE, ONU, OEI, WB, CEPAL e OECD), em contraste com sua influência nas políticas educacionais na Espanha. Nossa análise é desenvolvida em três áreas: os objetivos colocados pela AGE para alcançar a qualidade do ensino e da equidade; a tradução dos mesmos nas políticas educacionais que servem a um denominador comum; e as consequências dessas políticas educacionais para a equidade. Algumas das conclusões sugerem

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto: “As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização”. Financiado por Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Brasil y dirigido por Elizeu Clementino de Souza.

* Titular de Universidad en Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos (Universidad de Málaga – España). Grupo de pesquisa Innovación y evaluación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga). E-mail: carmenrodri@uma.es

que há uma confiança desproporcional na educação para reverter a desigualdade econômica e social, ao mesmo tempo em que oferecem instrumentos quantificáveis que proporcionam aos gerentes e políticos um controle assumido sobre a educação. No entanto, com os dados de relatórios e avaliações sobre sistemas educacionais, as consequências dessas políticas educacionais são o aumento da desigualdade na escola e o agravamento das condições de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Agenda Educativa Global. Equidade. Qualidade educativa. Políticas mercantis. Trabalho docente.

ABSTRACT

THE GLOBAL EDUCATION AGENDA AND ITS IMPACT ON EQUITY: THE SPANISH CASE STUDY

The Global Education Agenda (GEA) acts with instrumental educational reforms that are leading to the convergence of education policies worldwide. Without questioning the shared hegemony between the global agenda and nation-states, our interest is focused on analysing official and government documents that have a significant influence in Europe and Latin America (CUE, UN, OEI, WB, ECLAC and OECD), contrasted with its influence on educational policies in Spain. Our analysis concentrates on three main areas: the objectives set out by the GEA to achieve education quality and equity, the translation of these objectives into education policies that address a common denominator, and the consequences of these education policies for equity. Some of the conclusions suggest that there is disproportionate trust in the role of education in reversing economic and social inequality, while offering quantifiable instruments that provide managers and politicians with supposed control over education. However, with data from reports on and assessments of education systems, the consequences of these education policies are an increase in school inequality and a worsening of teachers' working conditions.

Keywords: Global education agenda. Equity. Education quality. Mercantilist policies. Teaching.

1 Los objetivos de la agenda global y su influencia en la calidad y la equidad

La globalización está afectando a prácticas educativas nacionales y existe una influencia contrastada de diferentes organismos supranacionales en las políticas y prácticas de educación. La idea de una Agenda Global Educativa (AGE) estructurada significaría asumir la globalización como un proceso inevitable de homogeneización cultural que volvería obsoletos a los Estados-nación (DALE, 2004).

Ni todos los organismos internacionales plantean las mismas ideas, ni todos los países las asumen de la misma forma, aunque organizaciones como la Unesco, la OECD, y el Banco Mundial tienen una influencia universal en la instituciona-

lización de ideologías, estructuras y prácticas globales actuando como representantes de los valores globales y de la política mundial en educación.

Los procesos de globalización, aunque se extienden en los documentos oficiales y gubernamentales, no dejan de tener resistencias para lograr la transformación de los sistemas educativos nacionales y los cambios no se plantean en todos como consecuencia de la influencia internacional (DE SOUZA, 2016).

Tanto Oliveira (2005) como Gorostiaga y Tello (2011) consideran que en América Latina hay una influencia de los organismos internacionales sobre las políticas educativas junto a elementos estructurales propios de cada país. Los países se están viendo forzados a aceptar la influencia de instancias internacionales que les limitan, sin abdicar completamente de su hegemonía y articulando diferentes

propuestas en sus sistemas educativos que suponen una mayor convergencia de las políticas educativas regionales (en este caso en América Latina).

Desde perspectivas teóricas que están lideradas por autores como Stephen Ball se ha planteado el rol que juegan las escuelas y sus docentes en la producción de políticas educativas (BALL, 1993; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), la idea es “que las escuelas hacen las políticas y las políticas hacen las escuelas” (MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 19), dando un mayor relieve al contexto de la práctica educativa, tanto a su materialidad, historia y relaciones de poder, como a la creatividad de sus actores. Sin olvidar que el análisis de las políticas educativas globales contribuye a una ampliación del nivel de abstracción que nos permite apreciar los fundamentos sociales, económicos, políticos y educativos a partir de su puesta en práctica, la lógica de intervención y los mecanismos generales que orientan estas políticas (DALE, 2010).

Nuestro análisis se centra en analizar documentos oficiales y gubernamentales (CUE, ONU, OEI, BM, CEPAL y OECD), así como académicos, que tienen una clara influencia en Europa y América Latina, contrastando su influencia con las políticas educativas en España. Analizar, conocer y mostrar cuales son algunos de los objetivos que plantea la AGE para conseguir la calidad educativa y la equidad, y cómo se traducen en políticas y prácticas educativas.

La investigación sobre políticas educativas requiere una comprensión amplia que haga posible el debate internacional desde el análisis empírico de las actuaciones políticas a la reflexión y comprensión sobre los cambios en el papel del Estado, las relaciones entre lo público y lo privado, el papel de las redes sociales y políticas, los procesos de globalización, los cambios en el mundo del trabajo y las consecuencias de las políticas para las clases sociales y la democracia.

Empezamos por analizar algunos de los objetivos que se repiten con mayor frecuencia en los organismos internacionales sobre educación como son: mejorar de la calidad educativa, el profesorado clave de la mejora escolar y la apuesta desmedida por la educación, con el objetivo de comprender su traducción en políticas educativas y, finalmente, su impacto en la equidad.

Primer objetivo: mejorar la calidad educativa

En el Foro Mundial de la educación celebrado en Dakar en el año 2000 se incluía dentro de los seis objetivos a conseguir en educación, Mejorar la Calidad de la educación, que define de la siguiente forma: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2000, p. 36)

Se plantean como una de sus metas las políticas basadas en resultados y las competencias básicas como los conocimientos esenciales para el aprendizaje del alumnado en los planes de estudio.

Los parámetros o indicadores a los que se refieren coinciden para diferentes organismos y por ello podemos decir que se conforma una agenda educativa global. Con documentos emanados de Organismos como el Consejo de Educación de la Unión Europea (UNIÓN EUROPEA, 2015), con los documentos Educación y Formación, ET, 2010, 2020 (UNIÓN EUROPEA, 2004, 2009), los objetivos del Desarrollo del Milenio de La Organización de Naciones Unidas (ONU) para 2015 y El programa Metas educativas 2021 que establece los objetivos de la Organización de los Estados Iberoamericanos (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2010). El objetivo común es que las regiones puedan competir con el mundo globalizado, compartiendo la apuesta por la calidad educativa, elevando las competencias básicas de todo el alumnado y universalizando las evaluaciones con currículos orientados a la adquisición de las mismas.

La opción que asume el Consejo de la Unión Europea² (CUE) de una educación mercantilista, basada en la eficacia de los rendimientos, en la comparación y estandarización, es una opción neoliberal, hacia la que empujan organismos internacionales y regionales, como la OECD, el BM y la CEPAL, y que sin duda no significa un aumento de la equidad. España (país de la Unión Europea) con

2 Es una institución que representa a los gobiernos de los estados miembros.

la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (ESPAÑA, 2013) aprobada por un gobierno conservador, intensificará incluso los procesos demandados por el CUE y propondrá privatización, estandarización, selección y competitividad.

El Banco Mundial (1999) va a ser el mayor exponente de una posición economicista para América Latina y el Caribe, proponiendo objetivos muy similares al Consejo de Educación (CE) europeo, destacando la necesidad del desarrollo de capital humano. Conseguir una formación y capacitación flexible para el crecimiento económico sería el objetivo prioritario para lograr también los objetivos de cohesión social y reducción de las desigualdades y pobreza. Para ello utiliza también la inevitable comparación del rendimiento educativo entre la región y los países de la OECD (GOROSTIAGA; TELLO, 2011) que, ante unos resultados bajos, convierte en necesaria la asunción de estas políticas, igual que ocurre en el caso de España y de países del sur y centro de Europa.

Este discurso sobre la Calidad vuelve a repetirse en organismos que también defenderán el respeto a la identidad cultural, como CEPAL y Unesco (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 1992, 2005) que intentan diferenciarse de una aproximación puramente economicista y critican las propuestas de privatización por parte de los organismos multilaterales de crédito. Pero defenderán que para la gobernabilidad del sistema educativo se requiere: mejorar la gestión, evaluar resultados de aprendizaje, descentralización territorial, democracia escolar y continuidad de las políticas (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

En los últimos años se suma a la calidad el reto de la igualdad. El surgimiento de sistemas educativos de “calidad e igualdad” podría ser percibido como una preocupación “global”. De hecho, en la última década muchas iniciativas políticas han sido desarrolladas para ocuparse del reto de mejorar los niveles educativos para conseguir la igualdad: orientándose a la mejora de los resultados de estudiantes y escuelas en situación de desventaja, persiguiendo el desarrollo de programas de educación temprana; o enfrentándose a políticas, diseños organizativos y prácticas educativas que “dificultan

la igualdad” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2015).

Además, durante los últimos quince años el surgimiento de “calidad e igualdad” ha sido un tema dirigido no sólo a nivel de políticas nacionales, sino también a nivel macro-regional. Tal presencia “generalizada” revela que estas políticas están influenciadas por una gobernanza transnacional y, particularmente, por organizaciones internacionales (OI), tales como la OECD o el Banco Mundial, que utilizarán evaluaciones comparadas para su consecución, junto a conocimientos estandarizados, aplicados en función del mercado laboral.

Segundo objetivo: el profesorado clave de la mejora escolar

El profesorado ocupa un lugar relevante en las agendas educativas de la Comunidad Europea y los Estados Iberoamericanos como uno de los elementos clave a la hora de introducir políticas educativas que mejoren la educación y los logros de los estudiantes. Como mencionan Monarca y Manso (2015) la confianza en el profesorado como motor de los cambios necesarios es un recurso ampliamente empleado por gobiernos y organismos internacionales, en general asociado a fuertes críticas al funcionamiento de los sistemas educativos. Se ha vinculado así, de diversas maneras y desde diversos enfoques, la mejora y la calidad de la educación con el profesorado y su formación; muchas veces estableciendo una relación directa y simplista entre calidad, formación y los resultados de los estudiantes. Los docentes aparecen entonces ubicados en un ambiguo lugar entre su responsabilidad en los resultados del sistema educativo y su imprescindible protagonismo para poder cambiarlo (ALLIAUD, 2009; FALUS; GOLDBERG, 2011; TERIGI, 2012).

Los discursos y políticas centradas en la Formación Docente se instalan en un complejo contexto cuyos rasgos trascienden a los estados nacionales. En este marco se está produciendo una gran cantidad y variedad de discursos y políticas orientadas al Desarrollo Profesional Docente (DPD) (MARCELO, 2011), aunque coinciden diversos autores y organismos nacionales e internacionales en algunos aspectos.

Demandan un sistema de acceso que seleccione a los mejores y un desarrollo profesional que premie y distinga las “buenas prácticas”. La profesionalidad docente queda definida a través de la evaluación y la formación y para ello solo tenemos que observar informes como Talis (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009, 2013), Barber y Mourshed (2008), Mourshed, Chijioke y Barber (2012), European Union (2013) y Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). Para estos informes los profesores de alta calidad son clave para la mejora escolar que a su vez requiere de políticas que se preocupen por la forma en que los sistemas educativos contratan, desarrollan y mantienen a estos profesores y profesoras.

Las nuevas políticas que promueven en torno a los docentes y que la mayoría de los países han introducido en los últimos años tienen que ver con:

- a) Definir estándares de calidad de los profesores para crear un marco de lo que se considera enseñanza de calidad (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2015). La definición de estándares de calidad ha sido aplicada tanto por Chile, en lo que denominan el marco de la Buena enseñanza, como por Suecia que ha establecido un registro de profesores (2013) para demostrar que cumplen los estándares y siguen con su desarrollo profesional.
- b) Reforzar la formación inicial. Casi la mitad de los países de la OCDE han introducido políticas en este sentido (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2015), que se han centrado en nuevos cursos, programas o acreditación de programas para el control de la calidad. La selección del profesorado a la entrada de los programas de formación inicial ha sido una de las claves para elevar la calidad del profesorado. Se han introducido cambios en la formación inicial en Chile (2008, 2012), Francia (2013), Portugal (2014) y Suecia (2011, 2014).
- c) Invertir en la carrera profesional. Políticas dirigidas a promover la selección de los profesores en su contratación y su desarro-

llo profesional para mejorar la calidad de la educación y la satisfacción laboral. Han invertido en el desarrollo de la carrera docente en Portugal, vinculando la formación a la progresión y el desarrollo profesional (2014) e introduciendo la evaluación del profesorado (2013). Suecia ha aplicado aumentos salariales para los docentes de “alta calidad” en la educación obligatoria y secundaria superior.

En España se encuentra ahora mismo en debate la carrera docente y un nuevo modelo de formación inicial, que plantea aumentar la formación en el lugar de trabajo. Se propone, además desde un libro blanco realizado por expertos, la evaluación de los centros educativos, vinculada a la formación del profesorado y a su carrera docente. Esto se acompaña con incentivos en el incremento del salario y las posibilidades de ascenso profesional. La evaluación sobre el rendimiento del alumnado (*accountability*) es la que determina el grado de calidad docente y de los centros, las necesidades formativas y los consecuentes incentivos.

Tercer Objetivo: la apuesta desmedida por la educación

En el Marco estratégico Educación y Formación 2020 (UNIÓN EUROPEA, 2009) la educación es la clave para evitar los grandes problemas de la UE con respecto a la violencia extremista, hacer frente a la pobreza y la exclusión social, e integrar a inmigrantes y a personas de diferentes orígenes.

Mientras tenemos una sociedad cada vez más desigual en cuanto a riqueza, como muestra el informe de Oxfam Intermón (2017), que indica que nueve mil millonarios poseen la misma riqueza que la mitad más pobre del planeta y una de cada diez personas sobreviven con menos de dos dólares al día.

A partir de la crisis económica de 2008, Europa ha mantenido una política de cierre de fronteras, medidas de austeridad y de competitividad, mientras depositan toda la confianza en la educación para conseguir la equidad. Hace dos décadas ya denunció Oxfam Intermón (2013) la trampa que supuso la “austeridad” para América Latina, el Este

Asiático y África Subsahariana y, actualmente, si continúan aplicando las mismas políticas, en 2020 casi el 40% de la población española estará en riesgo de exclusión (dos de cada cinco españoles serán pobres).

Las escuelas más igualitarias, al margen de declaraciones de ciudadanía europea, o del desarrollo de competencias cívicas, se desarrolla en los países más igualitarios socialmente, como han indicado autores como Dubet (2011) y Tedesco (2009). En la medida que se acrecientan las desigualdades sociales, las escuelas solo podrán aminorar, pero nunca transformar las desigualdades de origen, y con los nuevos mecanismos de segregación y mercantilización contribuirán a que la escuela reproduzca la desigualdad social.

Según López (2009), en América Latina se ha producido un descenso de las desigualdades sociales en el acceso a la escuela y la expansión se ha producido entre sectores que estaban desvinculados de los sistemas educativos (pobreza, contextos rurales...). Sin embargo, actualmente, se está produciendo una desaceleración en el nivel de escolarización por las desigualdades educativas dentro de los países y entre los países de la región. En América Latina vemos niveles de integración educativa muy altos en países como Cuba, Chile o Argentina, frente a otros con dificultades para avanzar en la universalización de primaria como Guatemala o Nicaragua, o los bajos resultados en América Central donde uno de cada tres adolescentes son analfabetos (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2008).

Para que un niño pueda permanecer en la escuela necesita tener un nivel aceptable de bienestar en su familia y que no recaigan sobre él responsabilidades ligadas a la supervivencia y al funcionamiento básico de su hogar. En América Latina solo tendrán oportunidad de insertarse en el mercado de trabajo dos tercios de la población. La consecuencia es que existen muchas personas que participan en un mercado informal, con formas precapitalistas de producción y circulación y que con la desregulación de la economía han profundizado en las desigualdades estructurales y han dejado a los sectores más desprotegidos como perdedores de un mercado competitivo (LÓPEZ, 2009).

Las desigualdades sociales se convierten en desigualdades escolares. Si observamos el origen social del alumnado des-escolarizado (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2008), mientras en los adolescentes solo el 50% es pobre, en primaria lo son la mayoría. Solo será posible la expansión de la cobertura escolar, la mejora de los resultados de aprendizaje y las políticas de renovación escolar si van acompañadas de estrategias de crecimiento económico (TEDESCO, 2009).

Pero la falta de equidad no está solo en los países más retrasados en educación. Incluso en casos como Chile, en los que mejoraron los insumos, con una buena inversión en las escuelas, modificación del currículo y aumento del salario de docentes (130%), o en Francia donde también aumentaron la inversión y disminuyeron los alumnos por clase, los resultados no han mejorado. Es necesario saber donde se realizan las inversiones y con qué resultados.

El “nuevo capitalismo” está teniendo un impacto profundo en la sociedad por la concentración de ingresos, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural y la erosión de los niveles de confianza de la democracia como sistema político. Sin equidad social no puede haber un proceso educativo exitoso y no se consigue con más evaluaciones.

En este contexto, si bien la educación es una condición necesaria para garantizar la competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano, existen cada vez más dificultades para generar posibilidades de empleo e ingresos decentes para toda la población y para crear un clima de confianza en las instituciones y en los actores políticos de la democracia. (TEDESCO, 2009, p. 79).

2 La traducción de la agenda global en políticas educativas

Sabiendo que no existe una Agenda Global estructurada, que significaría asumir un determinismo simplificador y la sumisión de las políticas locales a la misma, pero reconociendo a la vez que existen elementos comunes que van extendiendo su influencia en la educación mundial, su análisis cobra

una dimensión importante sobre los fundamentos económicos y sociales de las políticas educativas en diversos contextos.

Los mínimos comunes denominadores que se suelen repetir en La Teoría de la Agenda Global Educativa (AGE) según De Souza (2016), y que concretan las políticas educativas en las que se traducen los objetivos antes expuestos son: 1) Una estandarización de la educación, que supone una reducción de los contenidos a matemáticas y lengua materna, y una reducción de la complejidad educativa a aquello que se puede medir con pruebas; 2) mecanismos de evaluación internacional, como PISA, e indicadores cada vez más comunes, que actúan como un neocolonialismo cultural; y 3) la incorporación de mecanismos de gestión empresarial en la educación.

La educación deja de ser un programa social para formar a la ciudadanía y crear sociedades con cohesión social y una mejor vida, para responder a las necesidades de mano de obra de un mercado regulado por el poder económico y estratificado. Aunque, como hemos visto, los documentos gubernamentales plantean ambos objetivos para la educación, la calidad educativa y la equidad, las estrategias desarrolladas no van a propiciar esta última.

Estas políticas educativas se extienden a partir de los años ochenta y sobre todo en los noventa en países latinoamericanos, y aunque la preocupación por la mejora de la educación se difunde una vez lograda la ampliación de los años de escolaridad, no ha supuesto una mejora en los resultados de aprendizaje y se han agravado las desigualdades sociales y regionales (POGGI, 2010; TENTI FANFANI, 2007).

Hay un interés central en la educación y la formación, que junto a la investigación e innovación, pretenden conseguir una economía más dinámica y competitiva, donde el referente siempre es la formación para el empleo. En documentos del Consejo de Educación (CE) de la Unión Europea se introducen conceptos como el de empleabilidad y emprendimiento, responsabilizando a las personas de su capacidad formativa y de creación de empleo para responder a las necesidades del mercado.

El fenómeno de la globalización nos obliga a cuestionar categorías tradicionales y hace que se apliquen modelos particulares, que provienen del

mundo anglosajón, a reformas llevadas a cabo en nuestro país y en otros países europeos. Surgen nuevas narrativas internacionales sobre los modelos de reforma educativa e identifican las mejoras en educación y la calidad educativa, con la eficacia, la rendición de cuentas, la excelencia, la responsabilidad social y la acreditación.

Nos centramos en discursos académicos en debate sobre los que serían los aspectos centrales de las nuevas políticas educativas instrumentales que forman parte de la Agenda Global: 1) Evaluaciones internacionales; 2) estandarización de la educación y del conocimiento a través de competencias; y 3) la incorporación de mecanismos de gestión empresarial.

2.1 Evaluaciones Internacionales, el gobierno de los datos

La importancia y los formatos de las evaluaciones para la mejora no pueden entenderse si no se analiza el contexto de las situaciones económicas y sociales y las intenciones con las que se han configurado las políticas educativas. Esto nos ayuda a entender como van cobrando un nuevo protagonismo la evaluación curricular en el desarrollo de los sistemas educativos.

La crisis de 1970 genera un clima de desconfianza hacia determinados sectores, entre ellos la educación, porque las inversiones realizadas en este sector no tienen como consecuencia el desarrollo económico y el bienestar esperado. Desencadena por un lado, fuertes recortes económicos en los programas sociales y por otro desconfianza en el profesorado, e introducirá el movimiento de la accountability en las políticas anglosajonas (MARTÍN RODRÍGUEZ, 2010).

Se generan también el desarrollo de los modelos de “gestión de la calidad” entendidos como una mejora de los productos del sistema educativo y de su rentabilidad, lenguaje que resulta atrayente a gestores educativos, administradores y políticos que han visto un sistema de optimización de la gestión educativa, donde se sobrevaloran los instrumentos de medición para mejorar la calidad, sin cuestionar las finalidades educativas.

Esto queda atenuado porque una de las características de la cultura administrativa es el bajo nivel

de responsabilidad por los resultados educativos, cuyo fracaso es atribuido directamente a los alumnos y alumnas. A partir de los años noventa, el discurso neoliberal también se apoya en este bajo nivel de responsabilidad de los gestores, pero con la novedad en este momento de que se atribuye el fracaso de los alumnos al mal desempeño de los docentes surgiendo los dispositivos de evaluación como un discurso amenazante para el profesorado (TEDESCO, 2016). Y, además, ligando la mejora de la educación a la información sobre los resultados y a la competencia entre escuelas como el mecanismo principal para conseguir esta mejora educativa.

Constituye un sistema de evaluación que evoluciona hacia su definición empresarial, en donde se va cambiando el interés por el producto a un interés por la satisfacción del cliente, convirtiéndose en una estrategia para la competencia (LLORENS; FUENTES, 2000). Conducirá a la competencia entre escuelas por conseguir clientes y en la definición de las necesidades por los clientes.

La mayoría de las pruebas objetivas utilizadas en las evaluaciones internacionales son pruebas de aptitudes (Pisa, Coleman, Pirls, Terce...) para hacer posible la comparación entre escuelas, comunidades y países, combinadas con preguntas de contenidos, muchas de ellas cada vez más estandarizadas. Crean una disonancia entre los planes de estudio y lo que es evaluado porque miden tanto aptitudes y logros de estudiantes que se producen en la escuela, como las características de los estudiantes que se producen en el contexto familiar (CARABAÑA, 2015).

Como indica Tedesco (2016), incluso entre los conocimientos escolares evaluados y los planes de estudio suelen existir fuertes disonancias. Buscan el mínimo común denominador de los aprendizajes realizados, convirtiéndose en evaluaciones de conocimientos estandarizadas.

En la accountability hay una mayor atención a los productos finales (output), se desarrolla un sistema clientelar sujeto a la demanda, no a las necesidades sustanciales (voucher, elección de centro...) y se introducen estrategias de financiamiento competitivo que benefician a los mejores colegios, a las familias con mayor nivel económico y a las sociedades con mayor equidad.

Supone el cambio de un estado docente, donde el estado se responsabiliza de la mayoría de las tareas de gestión, financiamiento y regulación de la educación, a un estado evaluador (NEAVE, 1980) o estado empresario (NOVOA, 2013), donde se descentraliza y privatiza la educación y para no perder el control establecen estándares y evaluaciones.

Novoa (2010) denomina a estas prácticas “gobernar sin gobierno” o cómo naturalizar las políticas educativas con datos, buenas prácticas y métodos. Los datos, la comparación y la evaluación al servicio de la transformación.

Las prioridades sobre objetivos en políticas educativas en Europa y Metas educativas en Iberoamérica se traducen en parámetros cuantitativos que indican la situación de cada país comparativamente y dirigen las acciones. Son evaluaciones de los aprendizajes, evaluaciones de diagnóstico que se orientan en muchos países hacia la medición de competencias estandarizadas.

Las Metas 2021 (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2010) se desglosan en (1) indicadores y niveles de logro, conseguidos por el alumno en las competencias básicas, que serán evaluadas nacionalmente, además de participar en los sistemas de indicadores internacionales. Y para ello (2) crearán unidades estadísticas en los Ministerios de cada país en colaboración con instituciones y agencias de evaluación. El control y la regulación se asemeja bastante al modelo que utiliza el Consejo de la Unión Europea con sus informes anuales e intermedios.

Las evaluaciones dependerán de los gobiernos y organizaciones gubernamentales sin participación de la comunidad, ni de organismos políticos internos. Se convierte en una gestión de la educación tecnocrática que transmite mensajes muy explícitos sobre el modelo de escolaridad, a través del sistema de indicadores.

El diagnóstico de la realidad a través de parámetros cuantitativos tiene como objetivo intervenir en el cambio y en la política, no solo describir la realidad y se construye a través de comparaciones y soluciones técnicas y homogéneas. Se utilizan modelos de valor añadido (progreso del alumno a través del tiempo) para proponer soluciones a los problemas de mejora escolar (SANDERS, 1999 apud MARTÍN RODRÍGUEZ, 2010) y llevan, por

ejemplo, a la OECD en sus informes Pisa a aconsejar, “atraer a profesores con talento a las clases más difíciles” y toda una serie de medidas sobre su reclutamiento y su formación (CARABAÑA, 2015, p. 213).

En conclusión, las reformas se suceden con un cambio de paradigma en los sistemas educativos, antes orientados por la inversión de recursos (input) y ahora por el rendimiento verificable del alumnado (output), lo que se llamó la “nueva gobernanza” y es volver a mecanismos de “caja negra” para la evolución de los sistemas educativos. Implica estándares e instrumentos de evaluación, test basados en niveles y el rediseño en todos los países del currículo, porque se considera que la individualización y la enseñanza orientada a la competencia dan mayor eficacia a la enseñanza y el aprendizaje (FEND, 2012).

2.2 Estandarización de la educación

Desde que las nuevas políticas educativas quieren preparar para los requerimientos de la economía nacional hay una tendencia global a la construcción de currículos centralizados, que introducen como novedad una formación en competencias y habilidades básicas en los cursos obligatorios (en matemáticas y lengua fundamentalmente) o especializada en Formación Profesional y estudios superiores.

La Estrategia de Competencias de la Organisation for Economic Co-operation and Development (2012) ha reconocido la necesidad de que los sistemas educativos garanticen que los estudiantes finalicen la educación obligatoria y que sus competencias (competencias cognitivas, interpersonales y de alto nivel en general) respondan a las necesidades del mercado laboral. Esta será una línea común a la Comisión de la Unión Europea (CUE) y a la planteada en las Metas 2021 (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2010), con la relación entre educación y empleo que debe ser fomentada, en la alfabetización y en la educación a lo largo de la vida, con la máxima del “aprender a aprender” para insertarse en el mundo laboral.

Las competencias se plantean como una forma de mejora de la calidad de la educación a lo largo de la vida, siempre como una estrategia de empleo,

crecimiento e inversión (mercantilista), recomendación del Parlamento Europeo y del CUE. Permiten, además, la comparación internacional de los sistemas educativos que va a estar reforzada por la universalización cada vez mayor de las evaluaciones internacionales. La evaluación de los rendimientos del alumnado serán el elemento unificador en la aplicación de reformas a nivel mundial.

En la concepción de las competencias hay una transformación desde un significado creado desde las teorías del constructivismo a un uso instrumental para el mercado que sigue creando confusión en los discursos de académicos y académicas. Las competencias se identificaban con el viejo concepto pedagógico de “aprender a aprender” que se basa en la construcción del conocimiento, pero actualmente adquieren un nuevo significado, son consecuencia de la nueva perspectiva economicista del pensamiento educacional, con la introducción de las teorías del capital humano, que medirán el valor de la educación por su contribución al crecimiento económico. Criticadas en los años sesenta (introducidas por empresas) volverán a través de las recomendaciones de agencias internacionales como la OECD y el BM, con la perspectiva de que los que no son considerados capaces de un alto rendimiento solo tienen que aprender lo “básico”: una escuela que anticipa y reproduce las divisiones y jerarquías del mundo laboral (PINI, 2010).

Las competencias plantean contenidos centrados en lo básico (*new basics*), para conseguir habilidades y capacidades instrumentales, demandadas por informes internacionales como Pisa (OECD), Pirls (IEA), Terce (LLECE), que están reformulando los currículos de los sistemas educativos, simplificando los aprendizajes a competencias básicas instrumentales y creando un sistema educativo que responde a los designios del mercado. Ello crea una sociedad de la ignorancia (BREY, 2009), preparada en saberes instrumentales aplicables y especializada en saberes productivos, todos ellos restringidos a campos específicos y adaptados a los intereses del mercado sin cuestionar los propios marcos que los sustentan.

Saberes instrumentales que dejan atrás el acervo cultural y conducen a lo que se está denominando la “nueva cultura del capitalismo” que Tedesco (2008, 2009) y autores de diversos campos (BECK, 1998;

GIDDENS, 2000; SENNETT, 2006) caracterizan por el corto-placismo y la lógica de la demanda construyendo un déficit de sentido que deja en la incertidumbre a la educación, como consecuencia de la fuerte concentración en el presente y la ruptura con el pasado. El conocimiento se convierte en instrumento para renovar las economías nacionales y no en algo que tiene valor en sí mismo para decidir sobre nuestro futuro. Al poner el énfasis en la programación de competencias y en su evaluación, estandarizan la enseñanza, fragmentan los contenidos y los convierten en instrumentos (datos y conceptos).

Una mejor educación y formación (calificación y competencias) no deberá responder solo a las necesidades del mercado laboral, ni propiciará el crecimiento económico. Los defensores de la unión entre formación-educación y políticas de empleo creen que los países que dispongan de un capital humano mejor formado verán crecer sus tasas de productividad, explicación que se reitera en varios documentos de la UE, el Banco Mundial y la OECD, recogida en España por la LOMCE (ESPAÑA, 2013). Sin embargo, una mayor formación o disponer de un mayor “capital humano” no generarán más empleo a un país, como nos demuestra Hirtt (2013), aunque las personas mejor formadas tengan más posibilidad de conseguirlo. El empleo va a depender del tejido industrial desarrollado, las apuestas por la innovación y la ciencia y las inversiones de capital, que deben regularse por leyes internacionales para que no supongan el enriquecimiento sin límites de un pequeño porcentaje de la población, mientras el trabajo se degrada para hacernos más competitivos. De hecho nuestros jóvenes más preparados en España están emigrando, con investigaciones punteras y con carreras flamantes recién terminadas.³

2.3 Privatización e incorporación de los mecanismos de gestión empresarial

La competitividad es el corazón de estas nuevas políticas públicas de gestión (*New public management*) y no el intercambio libre de mercancías,

³ El FMI calcula que para 2019 en España habría alrededor de 1,5 mill. menos de personas en edad de trabajar en España.

inspirado en la organización de empresas privadas, donde el principio fundamental por el que se rigen es “el más por menos”: los modelos tecnocráticos de gestión demandan “más eficacia” con una “menor inversión” para que sean rentables. El problema de la educación no se soluciona con una mayor inversión económica, proclamarán, sino con una gestión eficaz que dependerá de los productos que consigamos, de la medición de los resultados y la satisfacción de las necesidades de los clientes (NAVAS QUINTERO, 2010). El Estado se convierte en vigilante de la competencia y premiará la eficacia a través de la evaluación de los rendimientos del alumnado.

El modelo privado se ajusta perfectamente a este modelo y la competitividad entre empresas garantiza la mejora de los resultados, aunque sea a costa del deterioro de las condiciones laborales del profesorado y de la calidad de los servicios. Son procesos que están sufriendo todos los servicios públicos, no porque estas políticas signifiquen un retroceso del Estado, sino porque se instaura un orden marco en el que el propio Estado se vuelve guardián del principio constituyente de la competitividad (LAVAL; DARDOT, 2010). Se demonizan las políticas de intervención del Estado en la gestión, no en la rendición de cuentas, porque suponen un obstáculo para obtener rentabilidad a corto plazo, y se refuerza la desregulación de los sectores financieros, de los medios de comunicación... hasta llegar al último negocio que son los servicios públicos (SACHS, 2012).

Cuando los servicios públicos entran en competencia entre ellos ofrecen desiguales estándares de calidad para la población. Esto es tanto más peligroso en un servicio como la educación, donde las condiciones del trabajo del profesorado y su consideración tienen mucho que ver con la calidad de todo el servicio, porque el ambiente de la escuela, los recursos, su seguridad y las características de sus estudiantes forman parte de las compensaciones de su trabajo, no son un objeto ajeno a ellos, forman parte de la educación que construyen con su alumnado (CARNOY, 2006).⁴

⁴ Históricamente los trabajos relacionados con la educación, los servicios y el cuidado tienen estas características y deberían de ser los más relevantes en las condiciones y consideración de los profesionales, pero pasa justo lo contrario por haber sido trabajos feminizados.

Llama la atención cómo en Europa en documentos oficiales se demanda estimular las inversiones en el sistema escolar, sobre todo las vinculadas a las prioridades del programa Educación y Formación 2020 (UNIÓN EUROPEA, 2015), mientras desde Bruselas (la Unión Europea) exigen pagar las deudas y la contención del gasto todos los años. De esta forma el gasto en educación en España ha bajado desde un 4,9% del PIB en 2009, hasta un 3,9 % y debe bajar a un 3,67% del PIB para el año 2020, según acuerda el gobierno español del Partido Popular (derechas) con Bruselas.⁵

En el informe Educación para Todos (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2015) también se informa que desde el año 2000 han aumentado los establecimientos de enseñanza privada, que logran mejores resultados probablemente porque vaya alumnado de medios sociales más favorecidos.

Como indica el informe de Verger, Moschetti y Fondevila (2017), América Latina es la región del planeta donde ha avanzado la privatización de forma más pronunciada y constante en las últimas décadas. La privatización no consiste en pasar las escuelas públicas a manos privadas, sino en una mezcla de procesos diversos de financiamiento y provisión entre agentes privados y servicios educativos que conducirán a la competencia entre escuelas y al aumento de la segregación escolar. La práctica habitual para ello es la selección del alumnado más favorecido académicamente y más disciplinado.

En España, mientras la inversión ha bajado para la educación pública, ha subido para la educación privada financiada con dinero público (concertada). Si nos fijamos en los años de la crisis desde 2009 a 2016 la financiación de la red privada-concertada (32%) ha aumentado en 346 millones de euros, mientras que en la educación pública disminuía en 6.400 millones, especialmente en las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular (Madrid, Valencia, Murcia y La Rioja) (CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS, 2018). A ello debemos añadir la disminución del número de unidades escolares públicas y la potenciación de la privada concertada en los procesos de escolarización.

5 “Actualización del programa de estabilidad 2017-2020”.

Se apoyan en la creencia de que es más barato el contrato privado de servicios que antes eran suministrados por el gobierno, aunque sigan siendo financiados por el mismo, lo que se llama actualmente las alianzas público-privado (PPP en sus siglas en inglés *public-private-partnerships*). Estas políticas son respaldadas por organismos internacionales que apoyan el proceso de globalización económica, entre los que destaca el Banco Mundial.⁶ Para ello emplean fórmulas de privatización variadas: la financiación educativa a través de los cheques escolares, la externalización de servicios educativos, centros de titularidad privada pero financiados públicamente, acompañadas de medidas que redundan en la competitividad, como la publicación de resultados escolares y la eliminación de zonas escolares para facilitar la elección escolar (LUBIENSKI, 2009). Primero fueron los EEUU en los años ochenta, después Reino Unido y cada vez se implantan más en países en vías de desarrollo como India y Haití, donde el Banco Mundial ha dado enormes cantidades de dinero para proyectos educativos con las alianzas público-privadas (VERGER; BONAL, 2012).

Hoy día se llega a incluir como una obligación la financiación de centros privados en las mismas condiciones que la escuela pública, recogida tanto en leyes educativas de gobiernos (como la LOMCE en España), como en el nuevo tratado entre EEUU y Europa (TISA), que deberán responder a la demanda social (la elección de escuela de las familias), frente al derecho del niño a la igualdad y a una educación sin idearios particulares, con libertad de pensamiento, conciencia y religión.⁷

Es un modelo liberal-conservador que se asienta en la hipótesis de que privatizando las escuelas o sus mecanismos de gestión aumentará la eficacia. Son nuevas fórmulas de meritocracia que refuerzan la desigualdad y una escuela exclusiva que redundan en la pérdida de legitimidad de la escuela universal y pública. Una escuela que prepara para competir y que responde a las necesidades de los

6 Este organismo ha constituido el “Equipo de Expertos Global sobre PPP” y la “Red Global de PPP del Banco Mundial”. Es también uno de sus temas prioritarios en la formación de técnicos y políticos.

7 Defendida en la Declaración de los Derechos del niño de 1959 y en la Convención de 1989.

mercados como mecanismo de creación y distribución de la riqueza según el “esfuerzo” o el nivel socioeconómico.

Esta lógica competitiva y de mercado para la escuela combina con los deseos de ambientes familiares y religiosos que demandan el individualismo y la elección de centros. Ya la escuela no es una promesa de futuro laboral o de diferenciación social, al menos para todos, y las clases medias y altas pugnan por mantener este objetivo para los suyos.

Las familias sienten desconfianza en la educación por la masificación de los estudios de secundaria y superiores, junto a la exigencia de la economía de altos niveles de cualificación que ya no garantizan un puesto de trabajo para todo el mundo. Esta es la razón por la que buscan el “cierre social” y que sus hijos e hijas, sirviéndose de su capital cultural (información, relaciones...) y económico (posibilidades de residencia, desplazamientos, actividades suplementarias...) accedan a grupos homogéneos de élite y tengan más posibilidades de éxito (VAN ZANEN, 2008). Con la elección de centro se recubre de derecho individual lo que es una selección social buscada por clases sociales altas y medias. Una “demanda” de las familias que es debidamente teledirigida por las políticas educativas en España y normalizada por la LOMCE. Para ello se realizan políticas de recortes en el sector público, desgravaciones fiscales para quienes llevan a sus hijos a colegios de pago, cierre de aulas o unidades escolares en centros públicos, apertura de privados financiados con suelo público, contratación temporal de personal docente al margen del procedimiento público, implantación del distrito único para la admisión de alumnado, evaluaciones con fines comparativos... (VIÑAO, 2014).

Se crean procesos de segregación de las escuelas en grupos sociales y prácticas de concentración del alumnado con mayores dificultades que hace que la escuela pública universal decline su valor como institución. Se cuestiona la educación como derecho y las nuevas políticas de gestión asumen que las personas son responsables individualmente de su bienestar. Las nuevas condiciones económicas propician el nuevo modelo educativo al servicio de la economía.

3 Conclusiones: consecuencias de las políticas educativas de la AGE contrarias a la equidad

Algunos investigadores como Filmus (1994) han reivindicado que la calidad era la única garantía en la lucha contra la exclusión, pues la misma duración con modelos de diferente calidad harían que la educación fuera una fuente de desigualdades.

Garantizar el acceso a una formación de calidad, con el desarrollo de la igualdad, la no discriminación y las competencias cívicas, es una preocupación de los gobiernos, porque se ha comprobado que en los últimos treinta años se ha producido un gran aumento de la desigualdad, como queda recogido en la Declaración de París, de los ministros de educación europeos (EUROPEAN UNION, 2015).

El informe de la OECD sobre equidad (2017) indica que la desigualdad de ingresos ha crecido en la mayoría de los países desde la década de los ochenta y, aunque observa que tiene un impacto negativo en el crecimiento económico, considera que la educación puede cambiar este ciclo. Está claro que hay sistemas más equitativos que otros y alumnado que son resilientes a pesar de pertenecer a entornos socioeconómicos desfavorables, que como vimos es una apuesta desmedida por la educación.

Con la simple extensión de la educación secundaria obligatoria no es suficiente, porque aunque se considere un avance del derecho fundamental de la educación, puede convertirse en una barrera si en los centros hay una representación desigual según los niveles de renta, falta de atención educativa según necesidades (no demandas) y políticas mercantilistas en contra de la justicia social. Podemos afirmar que así ocurre y que a ello contribuye: la falta de plazas públicas (y que éstas sean de calidad), la elección de las familias, el aumento de la privatización y diferentes prácticas de segregación escolar.

En América Latina se ha logrado una mayor cobertura, pero con insuficiente calidad (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2005). Los esfuerzos de los países han contribuido a mejorar el acceso y permanencia

del alumnado, en el año 2003 el 90% de los niños y niñas de la región están cursando estudios de primaria y cerca del 70% de secundaria, si bien las tasas de permanencia son más bajas.

Se ha realizado un aumento de la escolarización sin que se haya invertido en la mejora de la escuela pública, en cuanto a los recursos, al tiempo de aprendizaje, a la situación y formación del profesorado, un currículum que sea atractivo, a la insuficiente gestión y a los bajos resultados que recogen año tras año las evaluaciones. Hay un deterioro de una escuela pública gratuita y mayoritaria que atiende al alumnado de los sectores más populares y una escuela privada minoritaria que escolariza al alumnado de la clase media alta de la población.

El modelo de justicia social ha cambiado como consecuencia del modelo global capitalista que, preocupado por la meritocracia, nos conduce a una aceptación pasiva del crecimiento de las desigualdades. En educación nos lleva a aceptar que los rendimientos escolares dependen del esfuerzo y del talento de cada estudiante y que las familias que se preocupan especialmente de la educación de sus hijos/as tienen derecho a tener mejores condiciones y escuelas. Admitimos la inevitabilidad de la reproducción social (equivalente moderno del privilegio) y que las diferencias se transmiten como destinos inexorables de generación en generación (ROSANVALLON, 2012).

Los factores que van en contra de la equidad según el informe de la Organisation for Economic Co-operation and Development (2017) son: la selección temprana de los estudiantes según sus habilidades (Austria y Alemania a los 10 años), el grado de repetición (Francia, Luxemburgo y España), no incluir estándares de aprendizaje muy elevados (varios estados de Alemania), flexibilidad en el cambio de agrupamientos de aprendizaje y desigualdades geográficas. La brecha urbana/rural, así como las disparidades entre distritos de la misma ciudad que han hecho que se aumente la opción de las familias en la elección de centro.

Como conclusión vamos a destacar algunos elementos que caracterizan las políticas educativas de la Agenda Global y que repercuten en la falta de equidad: la reestructuración de la profesión docente, las prácticas de segregación escolar y las políticas mercantilistas y liberalizadoras.

3.1 La reestructuración docente

Durante las últimas décadas se han construido discursos sobre las finalidades de la educación unidas al desarrollo laboral y al fortalecimiento socio-económico de los países. Ello ha ocasionado una demanda de un marco profesional docente adaptado y postrado a una sociedad competitiva y consumista, donde el cálculo del coste-beneficio y la ideología individualista están por encima de otras finalidades educativas. Parece que la información y la formación son una mercancía preparada para consumir y los conocimientos sirven para la acreditación y la meritocracia.

Los informes de algunos organismos internacionales reiteran que “si los estudiantes no tienen buenos resultados es porque el profesorado no está bien preparado”, o sea, bien formado, desplazando la responsabilidad de los contextos sociales y económicos, de las condiciones vitales del alumnado y de las propias políticas educativas. Y como no está bien formado se hacen propuestas que convierten la formación del profesorado en un incentivo para la carrera docente y la unen a la evaluación y al desempeño del alumnado, responsabilizando indebidamente al profesorado de los resultados del sistema educativo y de la desigualdad social⁸.

Los modelos pos-burocráticos de gestión eficaz introducidos en muchos países, también en España, cambian las prácticas escolares y significan una reconstitución de la profesión docente. 1º Proletarianizan la profesión docente, la preocupación por subir los niveles educativos lleva a una centralización y estandarización de los currículos con la pérdida de autonomía en el trabajo docente; 2º precarizan las condiciones de empleo con la falta de estabilidad y la introducción de contrataciones; y 3º precarizan las condiciones laborales con menos salarios, recursos, apoyos y más horas y número de alumnado. Las políticas sobre el profesorado se basan en la incentivación y en una mayor productividad, pero con menos recursos (políticas del más por menos). Los convierten en asalariados que ejecutan las tareas que otros deciden y devalúan su cualificación y estatus profesional. Estas políticas han sido ya aplicadas en países anglosajones y latinoamericana-

⁸ Libro Blanco encargado a expertos por el Partido Popular en España.

nos, que nos sirven de referencia, para contrastarla con España.

1º Proletarizan la profesión docente. El control de la autonomía del profesorado se realiza en la LOMCE a través de las evaluaciones finales de etapa (primaria, secundaria y bachillerato) que son un instrumento en contra de las condiciones del trabajo docente porque cercena la autonomía del profesorado y su capacidad de innovación y de decisión sobre lo que deben aprender sus alumnos e incluso cómo deben hacerlo. La estandarización del currículum a través de estas pruebas convierte al profesorado en un preparador de exámenes que deba superar su alumnado para progresar a la siguiente etapa educativa. Por otro lado, al alumnado lo conducen hacia unos rendimientos que tienen que ser fácilmente evaluables, por lo que generan un aprendizaje mediocre.

Como hemos visto la eficiencia de los sistemas educativos basada en los rendimientos del alumnado responde a un modelo economicista y competitivo que creará desigualdad y aprendizajes reproductivos al basarse en ítem de conocimientos fácilmente evaluables y cada vez más sujetos o ceñidos a los intereses del mercado.

Las evaluaciones externas se plantean como un requisito para la mejora de la educación, como consideran desde el Instituto Nacional de Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, 2015) y en lo que han coincidido gobiernos internacionales como Chile y EEUU que llevan cierto tiempo aplicando estas políticas y otros que se van incorporando como México, Guatemala... Son escasos los países de nuestro entorno que no se sometan a evaluaciones internacionales comparativas tipo PISA, y las evaluaciones nacionales para evaluar el desempeño docente basado en rendimientos del alumnado son cada vez más frecuentes, como indica el informe *Teaching and Learning International Survey – TALIS* (2013).

En oposición, académicas como Ravit (2010, 2013), responsable de políticas educativas de test con Clinton y Bush, argumenta que las pruebas externas han supuesto un desgaste en la calidad de la educación en EEUU. El único valor que tienen las pruebas normalizadas es el de clasificar, calificar y repartir entre el profesorado premios y castigos.

La escuela es un instrumento básico para el desarrollo de la autonomía, la conciencia y la responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas y para ello se requiere un profesorado que sea libre y autónomo en su relación con el conocimiento. La profesionalización y mejora de la docencia fijarán el objetivo en el alumnado y no en los intereses ideológicos de las diferentes reformas, considerándolo un profesional autónomo que tiene una proyección importante en la concepción y desarrollo del currículum, que será un aspecto propio de los debates profesionales. La estandarización del currículum y las evaluaciones externas solo sirven para regular las prácticas escolares, restar autonomía al trabajo del profesorado y después responsabilizarlo y culpabilizarlo de los resultados.

2º Precarizan las condiciones de empleo. El Banco Mundial ya recogía en 1999 que los problemas de calidad educativa se solucionarían si los maestros fueran seleccionados en términos de coste-beneficio y la responsabilidad de la contratación fuera de los equipos directivos. Este discurso parece un “mantra” repetido durante 20 años. Lo vuelve a repetir la OECD en 2012, que cuestiona el modelo funcional de la docencia pública española, infravalorando la experiencia del profesorado y lamentando que los directores no puedan influir en la selección del personal de los centros. Y lo resuelve la LOMCE, dando responsabilidades para contratar a los directores y directoras directamente.

El cuestionamiento de la estabilidad docente se fundamenta en la desincentivación del trabajo del profesorado, también perjudicial para conformar equipos de trabajo en las instituciones educativas. En Argentina los argumentos han sido similares, el objetivo es conseguir equipos de trabajo que compartan las mismas ideas y formas de trabajar, en concreto los mismos proyectos para conseguir escuelas exitosas (SAFOCARDA; MIGLIAVACA; JAIMOVICH, 2006). De hecho en la LOMCE la contratación se relaciona con la búsqueda de perfiles acordes al proyecto de centro, pudiendo contratar el director o directora hasta el 100% de la plantilla en los centros de nueva creación.

La figura del funcionario se crea en España en el s. XIX, para que los trabajadores y trabajadoras de la administración no fluctuaran cada vez que un nuevo partido llegaba al poder. Es consecuencia de

un pacto entre los propios partidos para garantizar que estas personas tuvieran unos conocimientos adecuados y pudieran mantener una relación con la ética pública, como diría Weber (2002), y por este cauce, abre el horizonte del bien general, como marco de su actuación.

La estabilidad laboral en Argentina también fue reclamada desde principios del s. XX para resguardar a los docentes de los condicionamientos de políticos, religiosos o filósofos. Es reconocida como derecho en sus estatutos (nacional y provinciales), pero esto no ha servido para que se supriman, en los últimos tiempos, para suplentes o interinos. Cada vez es mayor la cantidad de años que tienen que esperar en situación precaria para alcanzar la titularidad. Se han afianzado también en educación los contratos por tiempo limitado (SAFOCARDA; MIGLIAVACA; JAIMOVICH, 2006).

3° Precarizan las condiciones laborales. La crisis fue una buena excusa para cambiar las condiciones del profesorado de todos los niveles educativos, aunque ya se habían hecho recortes con anterioridad. Con la imposición del Real Decreto-ley de abril de 2012, por el partido Popular se aumentó la carga docente, en una cifra superior a un 10%, que ha significado pasar al profesorado de secundaria de 18 a 20 horas lectivas; y se aumentó el número de alumnado por clase, que ha permitido incrementar la ratio legal en un 20% subiendo el número de estudiantes por aula hasta 30 (de 25) en primaria, 36 (de 30) en secundaria y 41 (de 35) en bachillerato.

Además se fija en este RD en un 10% la tasa de reposición de profesorado que deja la enseñanza por jubilación, por abandono o fallecimiento.⁹ Esto ha supuesto la disminución del número de profesores y profesoras en un 20% hasta 2013-2014, siendo en 2012-2013 el segundo sector con más pérdida de empleo después de la construcción, según la Encuesta de Población Activa.

Además las políticas de disminución del gasto público en educación pública se traducen en: una disminución del sueldo del profesorado, solo de 2010 a 2014 se reduce de un 20 a 25% según comunidades; y la inversión en la formación del

profesorado, haciendo desaparecer los Centros del Profesorado en algunas Comunidades.

También ha significado la contratación precaria de profesorado (contratación en tiempos parciales, no han cobrado vacaciones...) sobre todo en Comunidades del Partido Popular y en casi todas las universidades.

La estabilidad, la autonomía y un status y consideración adecuados del profesorado son los únicos elementos que pueden garantizar una educación de calidad, que no sirva a los designios de los políticos y administradores. Para educar a ciudadanos y ciudadanas libres hace falta una pluralidad de visiones e independencia del poder político. La estabilidad en el puesto de trabajo garantiza la imparcialidad.

3.2 Las prácticas de segregación escolar

Todos los informes PISA destacan la mayor o menor equidad del sistema educativo, al comparar los resultados de aprendizaje con el origen socioeconómico. Por ejemplo, España es un sistema educativo muy equitativo porque el peso del origen socioeconómico en los resultados educativos es parecido a la media de los países de la OECD.

El índice de equidad de PISA en realidad nos dice lo que ya sabemos, que el contexto sociocultural de las familias afecta a los resultados educativos. Ello permite afirmar que la escuela pública es igual de buena que la concertada, porque si eliminamos el nivel socioeconómico del alumnado obtendrán los mismos resultados. Pero lo importante no es que tengan unos resultados similares sino que los grupos de los que forman parte frenarán su progreso.

Uno de los datos más interesantes del informe PISA, para demostrar la segregación, es el índice de inclusión social, que refleja que en la escuela conviven alumnos y alumnas plurales y diversos y cada escuela es una foto microscópica del conjunto de la sociedad. Así, los países nórdicos, Corea del Sur, Japón o Canadá tienen las escuelas más inclusivas, “donde cada escuela es un espejo de la sociedad”, mientras los países latinoamericanos o del este de Europa son escuelas muy homogéneas (GORTÁZAR, 2017).

En América Latina y el Caribe, como veíamos, las cifras netas de cobertura en la educación pri-

⁹ Aunque en 2017 ha vuelto a ser del 100%, aun no se ha recuperado el profesorado que había al principio de la crisis y el número de alumnado ha aumentado.

maria son semejantes a las de países desarrollados y la asistencia escolar en la baja secundaria se ha elevado en el año 2005 a un 94%. El logro de estos niveles es reciente pero se aprecia una segmentación y segregación del servicio educativo, existe una clara diferenciación entre la experiencia escolar a la que acceden la mayoría y la que está reservada a las élites (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2007).

Como nos muestra García-Huidobro (2009), la segregación es evidente, los más ricos (el 59% del cuartil más acomodado) asisten a establecimientos mejor dotados, en los que hay más recursos y separados del resto de la sociedad, sobre todo, de los más pobres (el 32% del cuartil menos acomodado, a 27 puntos de distancia). Los resultados son que Brasil y Chile ocupan el segundo lugar después de Tailandia; y Uruguay, Colombia, Argentina y México también aparecen entre los países de mayor segregación. Uno de los factores que contribuye a esta segregación es la educación privada, que corresponde a un 17,1% de la matrícula latinoamericana en primaria y 19,3% en secundaria (PEREYRA, 2008 apud GARCÍA-HUIDOBRO, 2009), con situaciones polares como Chile donde supera la privada a la pública y Guatemala en la educación secundaria¹⁰, mientras México, Bolivia y Brasil poseen los menores porcentajes.

En España el índice de inclusión del alumnado ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015, ocupando la antepenúltima posición de los países de la OECD en Europa y la quinta por la cola de toda la OECD (ROGERO-GARCÍA, 2017).

En el informe de la Organisation for Economic Co-operation and Development (2017), basado en Pisa (2015), aparece que España no segrega porque no tiene itinerarios en el nivel de educación secundaria inferior (aún no aplicados, aunque están previstos en la LOMCE). Estos informes de macroestudios observan solo factores declarados y no tanto la cultura y la práctica escolar, donde España segrega a partir de otros factores: la distribución del territorio (Sur más pobre), la educación privada financiada (tercer país en Europa con un 32%),

¹⁰ Con situaciones muy diferentes porque la privada en Chile está apoyada por el Estado y en Guatemala hay una escasa iniciativa estatal.

clasificación interna en los centros de secundaria por niveles educativos, programas de bilingüismo y de Bachillerato de excelencia, que son nuevas formas de apartheid dentro de las mismas escuelas y, finalmente, con políticas de elección de centro.

El problema, más que los rendimientos escolares, son las dificultades que se encuentran alumnos y alumnas para progresar cuando la fragmentación frena al sistema educativo en su conjunto, porque reúne a una excesiva proporción de estudiantes con dificultades económicas y académicas. Esto tendrá como consecuencia: bajas expectativas hacia los estudios, situaciones de vulnerabilidad y de bajo desempeño escolar, dificultades para el profesorado y baja motivación para el trabajo de los equipos docentes y para mantener su estabilidad en estos centros.

La segregación social disminuye la capacidad del sistema educativo para enseñar, se inhibe el efecto de los pares (con quienes se aprende) y además tienen experiencias en escuelas con menores recursos y oportunidades. Las escuelas con mezcla social son más favorables como defiende Pisa (2015). El efecto principal de obtener menores logros educativos no proviene del origen social individual, sino de agregar estudiantes de similar origen social en la misma escuela (RAVELA, 2007 apud GARCÍA-HUIDOBRO, 2009).

La extensión de la escolarización sin políticas de integración social solo significará nuevas desigualdades, ocultas bajo un mayor nivel de estudios, una escuela que servirá a la reproducción social mejor que nunca, porque tiene más peso económico para la inserción social y laboral.

La proliferación de estrategias de compensación, que suponen una separación del alumnado del grupo normal son las que más proliferan en España (diversificación curricular, planes de acción tutorial, diversos mecanismos de refuerzo escolar...) frente a países como Finlandia, Noruega, Dinamarca e Islandia, donde predominan los métodos de atención individualizada, apoyo del profesorado dentro del aula, prevención temprana de dificultades y la no separación del alumnado para lograr su integración (SAVE THE CHILDREN, 2017).

La ley Orgánica de la mejora Educativa de España (LOMCE) ha significado el aumento de medidas de inequidad, respondiendo al nuevo

modelo mercantilista de justicia social, como es: la consolidación de itinerarios o ramas a edades cada vez más tempranas, cuando el alumnado puede cambiar todavía su afición por los estudios. Justifica la diferenciación de los estudiantes por sus “talentos”, lo que también se realiza a través de la admisión diferenciada por rendimientos,¹¹ o con la creación de centros especializados, propuestas contrarias incluso a la OECD.

3.3 Políticas mercantilistas y liberalizadoras contrarias a la equidad

El modelo de educación de masas del capitalismo industrial sirvió para sancionar la meritocracia (NOVOA, 2013), pero el nuevo modelo mercantilista de la educación va a clasificar y ordenar según las demandas sociales de empresas y familiares, reforzando la diferenciación de clase en un modelo competitivo y privatizador que busca la satisfacción de los clientes. Ni la misma OECD apuesta por mecanismos de elección de centro y de mercado, aunque muchas de sus propuestas entren en contradicción: “la elección y los mecanismos de mercado asociado que no toman en cuenta las consideraciones de equidad pueden resultar en una mayor segregación de los estudiantes por habilidad, ingreso u origen étnico” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017, p. 9).

Como indica Tedesco (2009), los procesos de gestión educativa (descentralización, autonomía, evaluación e información) transfirieron mayor poder a la demanda, para dar mayor capacidad a los actores locales, las familias y la definición de la oferta educativa. Pero la experiencia ha demostrado que es necesario distinguir entre demanda y necesidad. La demanda está desigualmente distribuida y los requerimientos de un grupo social rápidamente se transforman en necesidad.

La escuela sigue siendo una fiel aliada en la reproducción social y la meta de la educación hacia el mercado de trabajo convierte a la educación en un instrumento del sistema capitalista. El sistema educativo se estratifica en niveles de alfabetización instrumentales para la enseñanza básica, y especia-

lizada y aplicada para la Formación Profesional, para solo posteriormente proporcionar un conocimiento sobre la estructura de nuestro mundo y no en todos los casos.

La Nueva gestión de los centros educativos está integrada por elementos como el control de la educación a través de la evaluación, modelos de gestión de empresas, una financiación según resultados, o la elección de centros, entre otros. La evaluación se convierte en un elemento clave para el control de los centros, los cuales obtendrán financiación en función de los resultados obtenidos y del número de alumnos que son captados por cada centro.

Ni contamos con políticas educativas que estén actuando con equidad en las escuelas, ni la educación es ya un ascensor social, marcando la diferencia el capital social y cultural y los recursos extras a la escuela. El fin de la movilidad social ascendente hará que la riqueza se herede aún más. En 2008 el 28% de los jóvenes que abandonan prematuramente la educación en España provenían del 20% más desfavorecido (primer quintil), mientras que en 2015 era el 33%. Hay políticas públicas que igualan las condiciones de partida, pero que igualmente están marcadas por las desigualdades (TEDESCO, 2009).

El problema que se está produciendo con la segregación escolar como consecuencia del crecimiento de la escuelas privadas y de la elección de escuela por parte de las familias, tiene que ver con que la educación y la formación no representa una expectativa directa de inserción laboral.

Para el Banco Mundial (2005) la mejora de los sistemas educativos se hará con propuestas políticas que incluirán el uso eficiente de los recursos educativos y de la organización de los sistemas educativos. Ello se realizará a través de mecanismos de rendición de cuentas y de modelos de gestión eficiente. La financiación sostenible, eficiente y de calidad dentro de los ámbitos prioritarios para el Consejo de Educación de Europea (UNIÓN EUROPEA, 2015) supone: a) modelos de financiación privada; b) políticas basadas en datos evaluados y con seguimiento para que conduzcan a una educación de calidad y eficiente; y c) inversión sostenible basada en los resultados y en el reparto de los costes cuando procede.

¹¹ Se reservan un 20% los centros especializados para el alumnado con mejores rendimientos.

La financiación sostenible y la gestión eficaz acaban con la igualdad, la inclusión, las metodologías innovadoras y la investigación. Las escuelas para mejorar sus resultados solo pueden seleccionar alumnado de alta literacia (aptitudes generadas en niveles socioeconómicos y culturales altos), como realizan los centros privados y cada vez más los públicos, para conseguir un buen desempeño docente en la dinámica competitiva que crean las evaluaciones.

La equidad se formula a través de ideas democráticas y de igualdad, mientras se imponen metodologías instrumentales, ligadas a la calidad educativa, para satisfacer una ideología de mercado que reproduce las clases sociales y las jerarquías. La escuela fortalecerá la selección y clasificación por niveles socio-económicos. Ante la falta de financiación los resultados son una educación pública de bajo coste, con escasos recursos humanos y materiales y el aumento de la privatización.

REFERENCIAS

- ALLIAUD, Andrea. La formación de los docentes. En: ROMERO, C (Comp.). **Claves para mejorar la escuela secundaria**. Buenos Aires: Noveduc, 2009. p. 117-136.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. *How Schools do Policy. Policy enactments in Secondary Schools*. London: Routledge, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **La educación en América Latina y el Caribe**. Washington, DC, 1999.
- _____. **Cerrar la brecha en educación y tecnología**. Bogotá, 2005. Disponible en: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/887851468141582988/Cerrar-la-brecha-en-educacion-y-tecnologia>>. Acceso en: 15 sep. 2012.
- BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. Buenos Aires: McKinsey & Company, 2008.
- BECK, Ulrich. **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización**. Barcelona: Paidós, 1998.
- CARABAÑA, Julio. **La inutilidad de PISA para las escuelas**. Madrid: Catarata, 2015.
- CARNOY, Martin. **Economía de la educación**. Barcelona: Editorial UOC, 2006.
- CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS – CCOO. **El gasto público educativo durante la crisis: evolución por comunidades y financiación del Ministerio de educación para 2018**. Madrid: Federación de enseñanza de CCOO, 2018.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA – CEPAL; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y Caribe (Orealc), 1992.
- _____. **Invertir mejor para invertir más**. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2005. (Serie Seminarios y Conferencias, nº 43). Disponible en: <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/13107-invertir-mejor-invertir-mas-financiamiento-gestion-la-educacion-america-latina>>. Acceso en: 13 jun. 2008.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acceso en: 03 sep. 2008.
- _____. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.
- DE SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016.

- DUBET, François. **Repensar la justicia social**. Buenos Aires: S. XXI, 2011.
- ESPAÑA. **Ley Orgánica nº 8**, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (BOE) de 10 de diciembre de 2013. Madrid, 2013.
- EUROPEAN UNION – EU. European Commission. Eurydice Highlights. **Key data on teachers and school leaders in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- _____. Informal Meeting of European Union Education Ministers. **Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education**. Paris, 2015. Disponible en: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf>. Acceso en: 5 de abr. de 2017.
- FALUS, Lucila; GOLDBERG, Mariela. **Perfil de los docentes en América Latina**. Buenos Aires: Unesco, 2011.
- FEND, Helmut. La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En: THRÖLER, D.; BARBU, R. **Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica**. Barcelona: Octaedro, 2012. p. 45-58.
- FILMUS, Daniel. (Comp.) **Para qué sirve la escuela**. Argentina: Editorial Norma, 1994.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Una nueva meta para la educación en Latinoamérica en el Bicentenario. En: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (Ed.). **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: OEI, 2009, pp. 19-34.
- GIDDENS, Anthony. **El mundo desbocado los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Madrid: Taurus, 2000.
- GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, Cesar G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 363-388, 2011.
- GORTÁZAR, Lucas. **Una panorámica de la (in)equidad educativa**. 2017. Disponible en: <<https://politikon.es/2017/05/11/una-panoramica-de-la-inequidad-educativa/>>. Acceso en: 8 sep. 2017.
- HIRTT, Nico. Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. Formas de Resistencia y Modos de Educación. **Con-ciencia Social**, n. 17, p. 39-54, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA – INEE. **Entrevista a Ismael Sanz: el estudio piloto de la evaluación de 3º Educación Primaria**. 2015. Disponible en: <<http://blog.educalab.es/inee/2015/02/23/entrevista-a-ismael-sanz-el-estudio-piloto-de-la-evaluacion-de-3o-educacion-primaria>>. Acceso en: 20 ene. 2015.
- LAVAL, C. H.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona: Gedisa, 2010.
- LLORENS, F. J. Y.; FUENTES, M. M. **Calidad total**. Fundamentos e implantación. Madrid: Pirâmide, 2000.
- LÓPEZ, Nestor. Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. En: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (Ed.). **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: OEI, 2009. p. 35-46.
- LUBIENSKI, Christopher. **Do quasi-markets Foster innovation in education? A comparative perspective**. OECD, 2009. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/6/43415929.pdf>>. Acceso en: 04 jul. 2012.
- MARCELO, Carlos (Coord.). **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Barcelona: Editorial Davinci, 2011.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, Eustaquio. Mejorar el currículum por medio de su evaluación. En: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010. p. 620-636.
- MONARCA, Héctor; MANSO, Jesús. **Desarrollo profesional docente**. Marco para el diseño, seguimiento y evaluación de políticas. Santiago: OEI, 2015.
- MOURSHED, Mona; CHIJOKE, Chinezi; BARBER, Michael. How the world's most improved school systems keep getting better. London: McKinsey & Company, 2010.
- NAVAS QUINTERO, Andrés. La nueva gestión pública. Una herramienta para el cambio. **Perspectivas**, n. 38, p. 36-38, 2010.
- NEAVE, G. Accountability and control. *European Journal of Education*, v. 15, n. 1, p. 49-60, 1980.
- NOVOA, António. La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la com-

- paración. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 16, p. 23-41, 2010.
- _____. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-ciencia Social**, n. 17, p. 27-38, 2013.
- OLIVIERA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education Policy Outlook 2015: making reforms happen**. Paris: OECD Publishing, 2015.
- _____. Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponible en: <<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>>. Acceso en: 07 ago. 2012.
- _____. Mind the gap: inequity in education. Trends Shaping Education Spotlight 8. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponible en: <<https://www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight8-Inequality.pdf>>. Acceso en: 10 oct. 2017.
- _____. **Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS**. Paris: OECD Publishing, 2009.
- _____. **Results: an international perspective on teaching and learning**. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>>. Acceso en: 07 ago, 2012.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS – OEI. **Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Documento final. Madrid: OEI, 2010.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). **Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina**. Buenos Aires, 2007. Disponible en: <<http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias.asp>>. Acceso en: 12 feb. 2010.
- _____. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). **Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina**. Buenos Aires, 2008. Disponible en: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>. Acceso en: 12 feb. 2010.
- _____. World Education Forum. **The Dakar framework for action**. Paris, 2000.
- _____. **La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos**. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. UNESCO, 2015. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>>. Acceso en: 07 ago. 2012.
- OXFAM INTERMON. **La trampa de la austeridad: el verdadero coste de la desigualdad en Europa**. Oxford, 2013. Disponible en: <<http://www.oxfamintermon.org/es/documentos/11/09/13/trampa-de-austeridad>>. Acceso en: 07 ago. 2017.
- _____. Informe de Oxfam. **Una economía para el 99%**. Es hora de construir una economía más humana y justa al servicio de las personas. Enero, 2017. Disponible en: <https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf>. Acceso en: 07 ago. 2017.
- PINI, Mónica. Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. **Revista de Educación**, v. 1, n. 1, p. 77-96, 2010.
- POGGI, Margarita. Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. **Pensamiento Iberoamericano**, n. 7, p. 3-25, 2010.
- RAVIT, Diane. **The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.
- _____. Unless teachers write the tests, they won't improve anything. **The New Republic**, 27 sept. 2013.
- ROGERO-GARCÍA, Julio. **El informe PISA, la segregación escolar y la Luna**. 2017. Disponible en: <<http://agendapublica.elperiodico.com/el-informe-pisa-la-segregacion-escolar-y-la-luna/>>. Acceso en: 8 sep. 2017.
- ROSANVALLON, Pierre. **La sociedad de los iguales**. Barcelona: RBA, 2012.
- SACHS, J. **El precio de la civilización**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012.
- SAFOCARDA, Fernanda; MIGLIAVACA, Adriana; JAIMOVICH, Analía. Trabajo docente y reformas neolibera-

- rales: debates en la Argentina de los 90. En: FELDFEBER, M.; ANDRADE OLIVEIRA, D. (Comp.). **Políticas educativas y trabajo docente**. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 205-220.
- SAVE THE CHILDREN. **Desheredados**. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España. 2017. Disponible en: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_informe.pdf>. Acceso en: 8 abr. 2018.
- SENNETT, Richard. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY – TALIS. **Talis – main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe**. Paris: OCDE, 2013.
- TEDESCO, Juan Carlos. ¿Son posibles las teorías de la subjetividad? En: TENTI, E. (Comp.). **Nuevos temas en la agenda de la política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 53-64.
- _____. Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (Ed.). **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: OEI, 2009. p. 77-86.
- _____. **Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes**. Lima: Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco, 2016. (Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, nº 5).
- TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.
- TERIGI, Flavia. **Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación**. Buenos Aires: Santillana, 2012.
- UNIÓN EUROPEA – UE. Consejo de la Unión Europea. Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. Informe conjunto de la Comisión y los Estados miembros. **Diario Oficial de la Unión Europea**, 15 dec. 2015. Número 417, p. 25. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2015_417_R_0004&from=ES>. Acceso en: 3 mar. 2017.
- _____. Consejo de la Unión Europea. **Educación y Formación 2010**. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Bruselas, 2004. Disponible en: <<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>>. Acceso en: 10 mar. 2017.
- _____. Consejo de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). **Diario Oficial de la Unión Europea**, 28 mayo 2009. Número 119, p. 2. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>>. Acceso en: 10 ago. 2010.
- VAN ZANEN, Agnes. El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En: TENTI FANFANI, E. (Comp.). **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Madrid: Siglo XXI, 2008. p. 173-192.
- VERGER, Antony; BONAL, Xavier. La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. Profesorado. **Revista de Currículum y Profesorado**, v. 16, n. 3, p. 11-29, 2012.
- VERGER, Antony; MOSCHETTI, Maura; FONDVILLA, Clara. **La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias**. Barcelona: Internacional de la Educación, 2017. Disponible en: <<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>>. Acceso en: 08 abr. 2018.
- VIÑAO, Antonio. El modelo neoconservador de gobernanza escolar. Principios, estrategias y consecuencias en España. En: COLLET, J.; TORT, A. (Coord.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016. p. 41-64.
- WEBER, Max. **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económico, 2002.

Recebido em: 30/09/2018

Aprovado em: 30/10/2018

PROVA BRASIL, IDEB E ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA: REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO RURAL

*Elizeu Clementino de Souza (UNEB)**

*Michael Daian Pacheco Ramos (UNEB)***

RESUMO

O artigo analisa a configuração da regulação do trabalho docente em escolas rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, por meio da aplicação de avaliações externas em larga escala. Investigamos a disposição dos estabelecimentos de ensino da zona rural, do território destacado, na Prova Brasil em 2015 e refletimos sobre seus respectivos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para isso, realizamos uma pesquisa com caráter documental nas bases de dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep). Nossos principais resultados foram: a) há uma maior participação na Prova Brasil 2015, proporcionalmente, de escolas urbanas que de escolas rurais; b) apenas 38% das escolas rurais do território investigado participaram da Prova Brasil 2015, contudo a disposição da participação no interior dos municípios é diversa e heterogênea; c) um terço das escolas rurais que participaram do exame não obtiveram nota de Ideb; d) um terço das unidades educacionais rurais avaliadas alcançaram a meta e outro um terço não alcançou e; e) nos anos iniciais do ensino fundamental o território apresenta uma disposição positiva no alcance do Ideb entre os anos de 2005 e 2017, contudo, nos anos finais do ensino fundamental será necessário uma maior atenção de alguns municípios.

Palavras-chave: Regulação educativa. Prova Brasil. Avaliação externa. Ideb. Escola rural.

ABSTRACT

TEST BRASIL, IDEB AND RURAL SCHOOLS IN THE PIAMONTE DIAMANTINA-BAHIA TERRITORY: REGULATION OF TEACHING WORK IN RURAL EDUCATION

This article analyze the configuration of the regulation of teaching work in rural schools in the Piedmont Territory of Diamantina-Bahia, through the application of

* Pós-Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutor (Estágio Sênior) pela Universidade de Paris 13, França. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13- Paris 8). E-mail: esclementino@uol.com.br

** Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina. Pesquisador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: michaelluneb@gmail.com

external evaluations at large scales. We investigated the disposition of the educational establishments of the rural area, of the highlighted territory, in the Brazil Test in 2015 and we reflected on their respective Basic Education Development Index (Ideb). For this, we conducted a documentary research in the databases of the National Institute of Educational Research Anísio Teixeira (Inep). Our main results were: a) there is a greater participation in the Brazil 2015 Test of the proportion of urban schools than rural schools; b) only 38% of the rural schools in the territory investigated participated in the Brazil 2015 event, however the disposition of the participation in the interior of the municipalities is diverse and heterogeneous; c) a third of the rural schools that participated in the exam did not obtain Ideb grade; d) one-third of the rural educational units evaluated reached the target and another one-third did not reach e; e) in the initial years of elementary education, the territory has a positive disposition in the scope of Ideb between the years 2005 and 2017, but in the final years of elementary education will require a greater attention of some municipalities.

Keywords: Educational regulation. Proof Brazil. External evaluation. Ideb. Rural school.

RESUMEN

PROVE BRASIL, IDEB Y ESCUELAS RURALES DEL TERRITORIO DEL PIEMONTE DE LA DIAMANTINA-BAHIA: REGULACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN RURAL

Este artículo analizar la configuración de la regulación del trabajo docente en escuelas rurales del Territorio del Piemonte de Diamantina-Bahía, a través de la aplicación de evaluaciones externas a gran escala. En el año 2002, se trata de un estudio de la situación de los centros de enseñanza de la zona rural, del territorio destacado, en la Prueba Brasil en 2015 y reflexionamos sobre sus respectivos Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb). Para ello, realizamos una investigación con carácter documental en las bases de datos del Instituto Nacional de Investigación Educativa Anísio Teixeira (Inep). Nuestros principales resultados fueron: a) hay una mayor participación en la Prueba Brasil 2015 de la proporción de escuelas urbanas que escuelas rurales; b) sólo el 38% de las escuelas rurales del territorio investigado participaron en la Prueba Brasil 2015, sin embargo la disposición de la participación en el interior de los municipios es diversa y heterogénea; c) un tercio de las escuelas rurales que participaron del examen no obtuvieron nota de Ideb; d) un tercio de las unidades educativas rurales evaluadas alcanzaron la meta y otros un tercio no alcanzaron y; e) en los años iniciales de la enseñanza fundamental el territorio presenta una disposición positiva en el alcance del Ideb entre los años 2005 a 2017, pero en los años finales de la enseñanza fundamental será necesaria una mayor atención de algunos municipios.

Palabras clave: Regulación educativa. Prueba Brasil. Evaluación externa. Ideb. Escuela rural.

Introdução¹

No Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (Pnad), mais de 5 milhões de pessoas entre 6 e 14 anos vivem na zona rural, onde estão cerca de 33% de nossas escolas (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA EM DOMICÍLIO, 2016).

No espaço rural, atualmente existem cerca de 5.573.385 de matrículas na educação básica, que representam cerca de 11,5% do total do país e estão concentradas, predominantemente, na esfera municipal e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa localidade temos 345.604 docentes, que representam cerca de 16% dos professores da educação básica do Brasil (INEP, 2018a). No Brasil, 15% das turmas estão situadas na zona rural. De acordo com o Censo da Educação básica 2017, no país há 86.333 turmas multisseriadas e grande parte dessas estão localizadas no espaço rural (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a).

O documento *Panorama da Educação do Campo* sistematiza desafios relacionados a essas unidades educacionais, os quais são enormes e vão desde a superação da falta de infraestrutura e de professores às elevadas taxas de abandono e distorção idade-série. O resultado disso é uma população rural acima de 18 anos que passou menos de 9 anos na escola (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007).

Portanto, intentamos notabilizar as desigualdades que caracterizam o sistema educativo brasileiro, nordestino e, em particular, o baiano. Sabemos que em um país heterogêneo como o Brasil, não adianta ver a realidade através das médias, é necessário compreender as peculiaridades que interferem na produção dos extremos e com isso buscar soluções contextualizadas.

Dessa forma, este artigo tem como foco analisar como vem se constituindo a regulação do trabalho docente em escolas rurais do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina-Bahia, por meio da aplicação de avaliações externas em larga escala.

Temos visto ultimamente uma intensificação do processo de regulação do trabalho docente, principalmente através da aplicação e acompanhamento das avaliações em larga escala, sejam elas nacionais, como a Prova Brasil, sejam internacionais, como o PISA e a TALIS.²

O processo de reestruturação do capitalismo, principalmente após as reformas da década de 1990, acarretou a constituição de um Estado mais regulador, salientando um discurso da necessidade de mais eficiência e eficácia do setor público. Essa forma de regulação, especialmente no campo educacional, tem atuado em três dimensões: a gestão, o financiamento e a avaliação sistêmica.

Dessa forma, o Estado se constitui em duas facetas: de um lado é ínfimo em seu financiamento, de outro é máximo em sua fiscalização e avaliação. Portanto, diante desse quadro, ganha centralidade as avaliações em larga escala no campo educacional, pois elas irão interferir na gestão, no financiamento e também no próprio trabalho docente.

Essas políticas educacionais caracterizam-se em uma forma de regulação educativa denominada de “obrigação de resultados”, compreendendo uma série de intervenções capaz de medir e controlar, com o objetivo de obter maior eficácia escolar.

Diversos pesquisadores, entres os quais podemos destacar Barroso (2003), Oliveira (2004), Afonso (2009), Augusto (2012) e Alves e Soares (2013), vêm desenvolvendo reflexões sobre os impactos e interferências das avaliações em larga escala, das políticas de *accountability* ou “obrigação

1 O texto vincula-se à ação da pesquisa *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiana escolar e ritos de passagem* (SOUZA, 2013, 2014), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) - Edital n.º. 028/2012 - Inovação em Práticas Educacionais nas Escolas Públicas da Bahia e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Edital Universal CNPq - Chamada 14/2014, e *As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização*, financiada pela FAPESB, no âmbito do Edital 004/2015 – Cooperação Internacional.

2 O Brasil cada vez mais tem se articulado para garantir presença nas avaliações internacionais. Atualmente tem participado do “Programme for International Student Assessment” – Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e o Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE). O PISA é realizado a cada três anos de forma amostral, nas áreas de leitura, matemática e ciências. A TALIS contará em 2018 com a participação de 45 países. Ela ocorre a cada 5 anos e o Brasil participará pela terceira vez. Tem como foco o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos profissionais de educação básica. O público-alvo são as escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Participam da pesquisa professores e diretores. O INEP é responsável de coordenar o PISA e a TALIS no Brasil.

de resultados”. Entre as principais questões levantadas estão a intensificação do trabalho docente, as políticas de premiação dos docentes e escolas por resultados nessas avaliações, o ranking entre escolas e a perpetuação das desigualdades educacionais.

Como exemplo desses processos de regulação educativa, no Brasil há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é constituído por um conjunto de avaliações externas em larga escala, permitindo ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação no país.

O Saeb é composto por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, possibilitando que os diferentes níveis governamentais avaliem a qualidade da educação ofertada no Brasil, oferecendo subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais.

O Saeb foi criado em 1990 e passou por algumas reestruturações. Atualmente compõem-se de: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil e; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Atualmente todas essas avaliações são realizadas bianualmente. Os seus resultados são disponibilizados no portal do Inep.

Nosso foco neste artigo é a Anresc/Prova Brasil, pois, em razão das características metodológicas desse exame, nos permitirá compreender melhor o processo de regulação do trabalho em espaços rurais. Além disso, outro fator importante na escolha da Prova Brasil para nossa análise é que com base em seus resultados é possível calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas e dos municípios, bem como a construção de outros indicadores educacionais que permitem compreender melhor as diferentes particularidades da oferta da Educação Básica, em especial na zona rural no estado da Bahia.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, é aplicada de forma censitária aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental (escolas urbanas e rurais) regular das redes municipais, estaduais e federal. Somente as escolas que possuem no mínimo 20 alunos matriculados nos anos avaliados

participam desta avaliação. Os resultados são disponibilizados por escola e por unidade federativa.

A edição de 2015 do Saeb foi regulamentada pela Portaria Inep nº 174, de 13 de maio de 2015. As escolas que se enquadram em pelo menos uma das situações a seguir não têm resultados preliminares: 1) contar com menos de 20 alunos nas etapas avaliadas (5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2015 e; 2) escolas que não atingiram 50% de participação do público-alvo na avaliação (BRASIL, 2015).

Por conta desse recorte metodológico (menos de 20 alunos nos anos avaliados) é que se torna necessário pensar a configuração das escolas rurais no contexto das avaliações em larga escala, pois é sabido que grande parte nas escolas rurais do país se configuram como multisseriadas e possuem poucos alunos matriculados, acarretando, por consequência, uma exclusão dessas avaliações.

Outro indicador que constitui as avaliações em larga escala no Brasil é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb³ foi criado pelo Inep em 2007 e agrega em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da Federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

Dito isso, algumas questões nos mobilizam para a escrita deste artigo, a saber: há diferenças na participação da Prova Brasil 2015 entre escolas urbanas e rurais no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia? Como está configurada a participação das escolas rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia na Prova Brasil e Ideb 2015?

Utilizamos como metodologia para coleta de dados as bases oficiais disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): os resultados da Prova Brasil

3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi introduzido na política educacional pelo Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

2015⁴ e do Ideb por escola.⁵

Dessa forma, seguimos os seguintes passos para identificar a participação na Prova Brasil e, posteriormente, as notas do Ideb das escolas rurais do território destacado: a) listamos todas as escolas públicas (urbanas e rurais) do território; b) no site do Inep, realizamos a pesquisa no Ideb Escola e identificamos as escolas públicas (urbanas e rurais) que realizaram a Prova Brasil 2015; c) no mesmo link do Ideb Escola coletamos a quantidade de escolas que não obtiveram nota do Ideb 2015, mesmo realizando a Prova Brasil e; d) por fim, organizamos uma lista com a quantidade de escolas públicas rurais que não alcançaram a meta prevista do Ideb 2015 e a quantidade de escolas que alcançaram as metas previstas para o Ideb 2015 e suas respectivas notas.

Diante desse cenário, nossa intenção é analisar a participação das escolas rurais do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina-Bahia nas avaliações em larga escala, em particular na Prova Brasil 2015, e, conseqüentemente, a configuração de seus respectivos Ideb.

O panorama da oferta da Educação Básica no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

Consideramos importante apresentar um panorama geral de alguns indicadores acerca da educação em áreas urbanas e rurais do estado da Bahia e do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina-Bahia.

No Brasil há 184.145 estabelecimentos de ensino, sendo que 67% (123.451) e 33% (60.694) encontram-se respectivamente nas zonas urbana e rural do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a). Ou seja, em dados gerais temos uma maior proporção de escolas no

espaço urbano, contudo sabemos que a depender da região geográfica do país essa proporção pode ser alterada.

O Censo Demográfico (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) apontou que o Brasil tinha 84% de sua população vivendo nas cidades e 16% na zona rural, logo a distribuição desigual das unidades escolares pelo território brasileiro apresenta sintonia com a densidade demográfica do país, que se caracteriza por apresentar em algumas regiões uma grande densidade demográfica, em especial nas cidades, nas capitais, nas regiões metropolitanas e nas cidades próximas da costa litorânea.

Na região Nordeste há 65.806 estabelecimentos de ensino que representa cerca de 35,7% das escolas brasileiras. Deste total, 32.850 (49,9%) estão localizados no espaço urbano e 32.956 (50,1%) na zona rural (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a). Os dados sobre os estabelecimentos de ensino da região Nordeste indicam leve diferença no quantitativo de escolas no contexto rural e no urbano, diferentemente do quadro nacional. Ou seja, essa inversão da proporção de unidades escolares que ocorre no Nordeste é fruto da disposição demográfica que se apresenta na região.

Especificamente no estado da Bahia percebemos que houve uma ampliação na diferença percentual de escolas rurais (52%) em detrimento das escolas urbanas (48%). Contudo, quando olhamos essa distribuição entre as esferas administrativas permanece ainda o que foi identificado no cenário nacional, em que há maioria de escolas na zona urbana nas esferas federal, estadual e privada.

Entretanto, o que mais chama atenção nos dados baianos é a diferença proporcional de escolas na esfera municipal, em que há 4.830 (34%) na zona urbana e 9.061 (64%) na zona rural. Portanto, a oferta da educação municipal no estado da Bahia é predominantemente rural.

Dito isso, apresentamos um panorama da educação rural no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia.⁶ Este território de identidade é composto

4 O Inep divulga, a cada edição do Saeb, resultados agregados para os estratos Brasil, Unidades da Federação e Regiões, desagregados por dependência administrativa e localização. A partir de 2005, com a criação da Prova Brasil, municípios e escolas também passaram a ter seus resultados divulgados. A disponibilização dos resultados variou ao longo das edições entre relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho.

5 O Ideb Escola é o sistema de consulta pública e disseminação dos resultados do Ideb por unidade escolar, de maneira detalhada e comparável.

6 De acordo com o Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2010, o Governo do Estado da Bahia dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), extinguindo as

por nove (9) municípios: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova.

Apropriamos o conceito de Território segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o qual é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BRASIL, 2003).

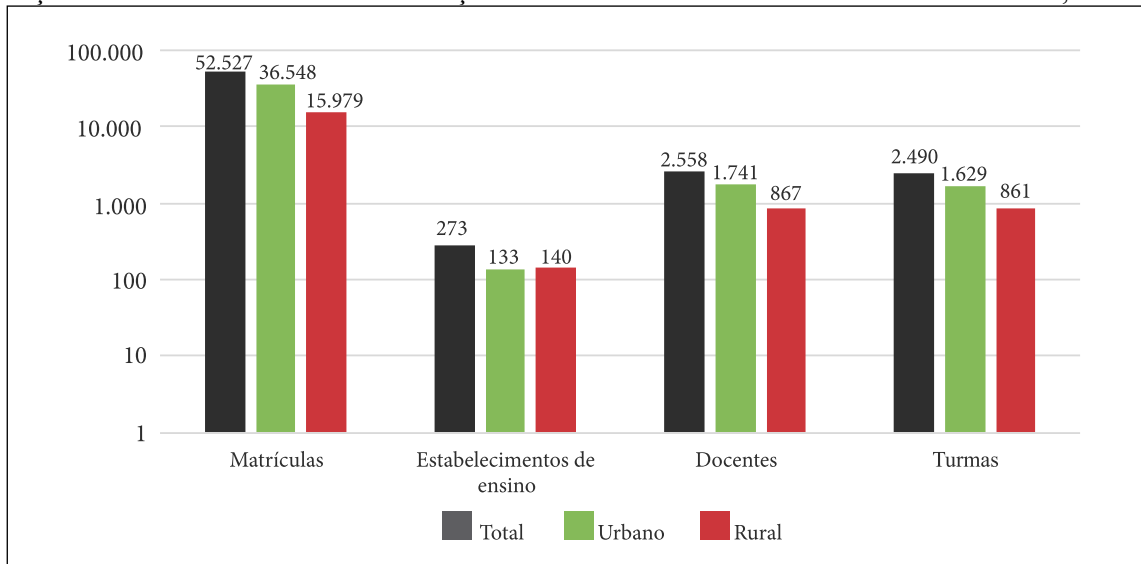
Essa noção de Território de Identidade tem se configurado como uma política de gestão do Governo do Estado da Bahia, e está amparada no

Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010, ao reconhecer e definir a existência de 27 Territórios de Identidade no Estado da Bahia, constituídos a partir das especificidades de cada mesorregião (BAHIA, 2010a).

Destaca-se a amplitude do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, no que se refere a sua diversidade econômica, social, cultural e educacional. Compreendemos, também, que a efetivação da política territorial da Bahia apresenta-se de maneira dinâmica, por considerar processos de inserção e retirada de alguns municípios de determinados Territórios, através da política de reorganização administrativa do Estado.

De maneira sintética, o Gráfico 1 apresenta a distribuição da oferta da Educação Básica (matrículas, estabelecimentos de ensino, docentes e turmas) de acordo com a localização no Território investigado.

Gráfico 1 – Distribuição das turmas, estabelecimentos de ensino, docentes e matrículas na Educação Básica de acordo com a localização no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, 2017.



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base no Censo da Educação Básica 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a).

Diretorias Regionais de Educação (Direc). Essa nova organização acompanha a disposição da divisão por Territórios de Identidade no Estado da Bahia (BAHIA, 2010b). Atualmente contamos com 27 Núcleos Regionais de Educação (NRE). O Decreto nº 17.377, de 02 de fevereiro de 2017, altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia acarretando a modificação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) em Núcleos Territoriais de Educação (NTE) (BAHIA, 2017).

Portanto, na leitura dos dados acima, podemos perceber que a distribuição da oferta da Educação Básica no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia se dá com predominância de matrículas, docentes e turmas na zona urbana. Contudo, há mais estabelecimentos de ensino na zona rural.

Ampliando nosso olhar em relação aos estabelecimentos de ensino para os municípios que constituem o território, a Tabela 1 sistematiza a distribuição conforme a localização.

Tabela 1 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino do Território do Piemonte da Diamantina de acordo com a localização, 2017

MUNICÍPIOS	ESTABELECEMENTOS DE ENSINO										
	URBANO						RURAL				
	Total	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Caém	17	6	-	1	4	1	11	-	-	11	-
Jacobina	88	61	1	7	25	28	27	-	-	26	1
Miguel Calmon	57	18	-	2	12	4	39	-	-	39	-
Mirangaba	28	5	-	1	4	-	23	-	-	23	-
Ourolândia	25	9	-	1	7	1	16	-	-	16	-
Saúde	19	9	-	1	6	2	10	-	-	10	-
Serrolândia	12	8	-	1	5	2	4	-	-	4	-
Umburanas	13	7	-	1	4	2	6	-	-	6	-
Várzea nova	14	10	-	1	6	3	4	-	-	4	-
Total	273	133	1	16	73	43	140	-	-	139	1

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base no Censo da Educação Básica 2017 (INEP, 2018a).

Sendo assim, vimos que em relação à quantidade de estabelecimentos de ensino no Território do Piemonte da Diamantina contamos com a seguinte disposição em ordem decrescente: Jacobina (88), Miguel Calmon (57), Mirangaba (28), Ourolândia (25), Saúde (19), Caém (17), Várzea Nova (14), Umburanas (13) e Serrolândia (12).

De acordo com a Tabela 1, há 273 escolas no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, distribuídas em 133 na zona urbana e 140 na zona rural. Identificamos que em Jacobina (61), Serrolândia (8), Umburanas (7) e Várzea Nova (10) há um predomínio de estabelecimentos de ensino na zona urbana. No entanto, nos municípios de Miguel Calmon (39), Mirangaba (23), Ourolândia (16), Saúde (10) e Caém (11) há um predomínio de estabelecimentos localizados na zona rural (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a).

Portanto, quando estabelecemos um comparativo com a dependência administrativa percebemos que tanto na zona rural como na urbana predominam estabelecimentos de ensino da rede municipal

sobre a rede federal, privada e estadual. Contudo, em Jacobina, a quantidade de escolas urbanas da rede privada (28) é maior do que as outras redes administrativas. Outro destaque que chama atenção é que na zona rural há maioria absoluta de escolas municipais em todos os municípios, apenas em Jacobina existe uma escola privada rural (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a).

A maioria desses estabelecimentos de ensino oferta o ensino fundamental, seguido da educação infantil e ensino médio. Portanto, identificamos que esses dados apresentam sintonia com os dados estaduais e nacionais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a).

A partir desse cenário e considerando investimentos empreendidos no desenvolvimento das pesquisas *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* (SOUZA, 2013, 2014), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e pelo Conselho Nacional de Desenvol-

vimento Científico e Tecnológico (CNPq), e *As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização*, financiada pela Fapesb é possível discutir cenários e questões relacionadas às condições de trabalho docente de professores que atuam em classes multisseriadas, bem como aprofundamento de aspectos concernentes aos diversos elementos da educação no espaço rural, notadamente no que diz respeito à formação docente, processos pedagógicos e de aprendizagem dos alunos de escolas, além de políticas voltadas para a educação rural e questões de infraestrutura das escolas. A escola rural não pode ser tratada de forma invisível, pois carece de um olhar que atenda às suas demandas específicas. Não podemos fechar os olhos para cerca de 140 escolas, 861 turmas, 867 docentes e 15 mil estudantes. Portanto, apresentamos no próximo tópico uma análise mais detalhada da participação dessas escolas na Prova Brasil 2015 e seus respectivos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esse movimento de jogar “luz” sob os aspectos da educação no espaço rural busca contribuir para o fortalecimento de políticas públicas e do trabalho docente nesses espaços, assim como a defesa e sen-

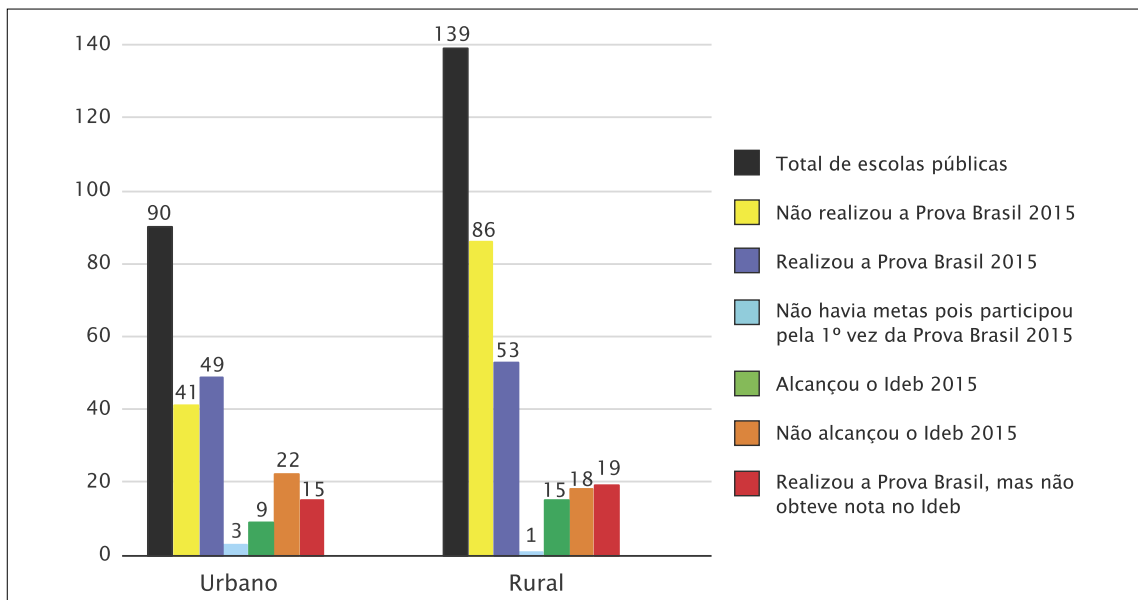
tido da escola rural como espaço de formação das crianças, jovens e adultos em suas comunidades, além da escola configurar-se como um espaço de sociabilidade para as comunidades rurais.

Prova Brasil 2015 e o Ideb das escolas rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

Intencionamos analisar a disposição da participação das escolas públicas rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, ao tomarmos como referência resultados da Prova Brasil 2015 e do Ideb.

De acordo com o Censo Escolar de 2017, há 229 escolas públicas no território estudado, distribuídas em 139 (60,7%) na zona rural e 90 (39,3%) na zona urbana (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a). Portanto, neste território predomina a oferta de escolas rurais na educação básica pública. O Gráfico 2 apresenta a disposição das escolas públicas urbanas e rurais dos municípios do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia na participação da Prova Brasil de 2015 e, conseqüentemente, na constituição do Ideb 2015.

Gráfico 2 – Distribuição da participação na Prova Brasil e Ideb 2015 dos municípios do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados na plataforma Ideb Escola (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018b).

Da leitura do Gráfico 2 podemos extrair algumas informações importantes, que nos ajudam a compreender o processo de regulação do trabalho docente através da aplicação de avaliações em larga escala.

Quando comparamos o universo de escolas públicas rurais (139) e urbanas (90) do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, identificamos que 86 (61,9%) das escolas rurais e 41 (45,5%) das escolas urbanas não participaram desta da Prova Brasil 2015. Portanto, há uma maioria de escolas públicas rurais que não participaram dessa avaliação, apresentando uma diferença significativa em relação ao espaço urbano.

Esse dado é justificado em razão do recorte metodológico na aplicação da Prova Brasil, cujas turmas avaliadas (5º e 9º do ensino fundamental) devem ter no mínimo 20 alunos matriculados, e quando observamos o perfil de matrículas das referidas turmas na zona rural percebemos que grande parte não possuem a quantidade definida pelo Inep para aplicação da prova.

Dessa forma, cerca de 62% das escolas rurais do Território do Piemonte da Diamantina não realizaram a Prova Brasil 2015. Esse dado nos preocupa, pois um número significativo de unidades educacionais não terão condições de gerar a nota do Ideb e, conseqüentemente, não irão compor uma base de dados no país. Outro ponto que consideramos problemático é que os atores dessas escolas não avaliadas (estudantes, professores e diretores) não responderão ao questionário de contexto⁷ da Prova Brasil, que é uma importante ferramenta na coleta de dados e informações sobre diferentes aspectos da educação oferecida naquela localidade. Sendo assim, caso houvesse esse conjunto de informações, teríamos melhores condições de diagnósticos da realidade da educação rural e na proposição e aprimoramento das políticas públicas educacionais locais.

Outro ponto de destaque na leitura do Gráfico

7 Além da prova, os estudantes participantes, seus professores de língua portuguesa e matemática, e o diretor da escola, respondem a um questionário onde há questões sobre eles, sobre o ensino e sobre a escola. Esses questionários servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Os questionários realizados são ferramentas importantes para estabelecer um diagnóstico de como caminha a oferta da Educação Básica.

2 é a participação das escolas urbanas e rurais na Prova Brasil 2015. Sobre isso, extraímos algumas considerações. Ratificamos o que já era esperado em relação a uma menor quantidade de escolas rurais na obtenção do indicador do Ideb, pois encontramos que 37,8% das escolas urbanas obtiveram notas do Ideb 2015, em contrapartida a apenas 27% das escolas rurais que obtiveram o índice.

Outro dado que agrega ao que apontamos acima é que o percentual de escolas rurais (35,9%) que participaram da Prova Brasil 2015 e não obtiveram os critérios mínimos para divulgação da nota do Ideb é maior do que as escolas urbanas (30,6%).

Portanto, quando somamos as escolas que não participaram da Prova Brasil 2015 e as que participaram mas não obtiveram notas, percebemos que 78% das escolas rurais e 62,2% das escolas urbanas não possuem o Ideb 2015 no território investigado.

Em relação ao desempenho, percebemos que a maioria das escolas rurais (34%) não alcançou o Ideb 2015, contudo o percentual é menor do que as escolas urbanas (45%). E o percentual das escolas rurais (28%) que alcançaram o Ideb 2015 é maior que o de escolas urbanas (18%).

Dessa forma, encontramos um cenário diverso, em que devido aos recortes metodológicos do exame, há um grande número de escolas rurais que não participam e/ou não obtêm a nota do Ideb. Contudo, quando comparadas às escolas urbanas, as escolas rurais apresentam uma maior proporção que alcançaram as notas previstas do Ideb 2015 e uma menor proporção de estabelecimentos que não alcançaram as notas do Ideb 2015.

Todavia, compreendemos que a utilização do Ideb não pode ser o único indicador da qualidade da educação, pois, conforme aponta a literatura acadêmica,⁸ as escolas rurais historicamente sofrem com questões de infraestrutura, formação docente, materiais didáticos e políticas de valorização docente.

Quando olhamos mais detalhadamente para a distribuição das escolas rurais no Território do Piemonte da Diamantina-Bahia na participação da Prova Brasil 2015 e na obtenção do Ideb, encontramos o cenário descrito na Tabela 2.

8 Destacamos as pesquisas de Souza e colaboradores (2017a, 2017b); Amiguiño (2008); Rocha e Hage (2010); Hage (2005) e Souza (2013, 2014).

Tabela 2 – Distribuição das escolas rurais dos municípios do território do Piemonte da Diamantina-Bahia na participação da Prova Brasil e Ideb 2015

Município	Total de escolas rurais	Não Participaram da Prova Brasil 2015	Participaram da Prova Brasil 2015		
			Não obteve Ideb 2015	Obteve Ideb 2015	
				Alcançou Ideb 2015	Não Alcançou Ideb 2015
Caém	11	7	1	2	1
Jacobina	26	15	3	6	2
Miguel Calmon	39	32	2	1	4
Mirangaba	17	13	3	4	3
Ourolândia	15	9	1	-	5
Saúde	13	11	1	1	-
Serrolândia	4	1	2	1	-
Umburanas	6	-	2	1	3
Várzea nova	4	-	4	-	-
Total	139	86	19	16	18

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados da Plataforma Ideb Escola (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018b).

Os dados da Tabela 2 nos apresentam o cenário específico das escolas rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, e podemos afirmar que: a) 86 (62%) das escolas rurais não realizaram a Prova Brasil 2015; b) 53 (38%) das escolas rurais realizaram a Prova Brasil 2015; c) das escolas rurais que realizaram a Prova Brasil, 19 (36%) não obtiveram nota; d) 16 (30,25%) escolas rurais que realizaram a Prova Brasil alcançaram o Ideb previsto para 2015 e; e) 18 (34,7%) escolas rurais avaliadas não alcançaram o Ideb previsto para 2015.

Portanto, observamos de imediato um grande número, cerca de 62% (86), de escolas rurais no território analisado que não participaram da Prova Brasil 2015, levando-nos a reforçar a crítica aos critérios metodológicos do exame, que excluem mais da metade das escolas rurais. Contudo, observamos ainda que a disposição das escolas rurais que não participaram da Prova Brasil se deu de forma dispersa no território do Piemonte da Diamantina-Bahia.

Ou seja, enquanto em Umburanas e Várzea Nova todas as escolas rurais participaram do exame, no restante dos municípios, com exceção de Serrolândia (com taxa de participação de 75% das escolas), a grande maioria dos estabelecimentos de ensino não realizaram a Prova Brasil. Desta forma, podemos perceber que em um pequeno cenário encontramos as diferenças e as desigualdades educacionais.

Quando olhamos para as escolas rurais que não obtiveram nota do Ideb, identificamos um cenário também diverso no território investigado. Destacamos três situações: a primeira no município de Várzea Nova, em que todas as escolas rurais avaliadas não conseguiram gerar a nota do Ideb; a segunda nos municípios de Serrolândia e Saúde, em que a maioria das escolas rurais, 50% e 66% respectivamente, não obtiveram as notas do Ideb; e, por fim, no restante dos municípios do Piemonte da Diamantina, em que no máximo um terço das escolas rurais obtiveram nota do Ideb.

No que tange às escolas rurais que alcançaram o Ideb em 2015, o cenário analisado apontou que apenas em Caém, Jacobina e Saúde a maioria das escolas avaliadas conseguiram alcançar a meta prevista. Entretanto, nos municípios de Orolândia e Várzea Nova nenhuma escola avaliada conseguiu alcançar a meta prevista.

Por fim, em relação às escolas rurais que não alcançaram o Ideb previsto para 2015, percebemos que o pior cenário é no município de Orolândia, onde 83% das escolas não alcançaram a meta prevista. Nos municípios de Miguel Calmon e Umburanas, metade das escolas também não obtiveram o alcance da meta estipulada. Destaque positivo para os municípios de Saúde e Serrolândia, onde nenhuma escola rural avaliada ficou sem alcançar a meta do Ideb.

Conforme apresentamos anteriormente, que a participação na Prova Brasil é um dos elementos para a constituição do Ideb, consideramos oportuno apresentar de forma sintética (Tabelas 3 e 4) o quadro dos resultados do Ideb entre os anos de 2005 e 2017 para a rede pública (urbana e rural) dos municípios do território do Piemonte da Diamantina-Bahia. Ou seja, após apresentar o cenário específico das escolas rurais, exporemos como se configura o Ideb da rede pública (urbana e rural) do estado da Bahia e dos municípios que constituem o Território do Piemonte da Diamantina-Bahia.

Para a rede pública (urbana e rural) da Bahia, no 5º ano do ensino fundamental, o Ideb saltou de 2,5 em 2007 para 4,7 em 2017. A rede pública estadual alcançou todas as metas entre os anos de 2007 e 2017 nesta etapa da educação básica. A meta para 2019 é 4,5 (INEP, 2018c).

No que tange ao território delimitado, desde a implementação do Ideb no ano de 2005 apenas os municípios de Jacobina e Várzea Nova conseguiram alcançar suas metas em todos os anos avaliados para o 5º ano do ensino fundamental. Destacamos também que o município de Serrolândia não obteve o indicador no ano de 2007, contudo entre os demais anos avaliados conseguiram alcançar as metas previstas para esta etapa avaliada.

O município de Mirangaba, após não conseguir alcançar a meta no ano de 2009, vem con-

seguindo alcançar a meta prevista nas avaliações de 2011, 2013, 2015 e 2017. E o município de Umburanas apenas em 2017 não obteve o alcance da meta.

O cenário mais delicado para os anos iniciais do ensino fundamental, fica com os municípios de Caém, Miguel Calmon e Saúde, pois nos últimos 3 anos avaliados não conseguiram alcançar as metas previstas. Dessa forma, é necessário um alerta para os gestores na tentativa de melhorar as condições de oferta e, especialmente, no processo de aprendizagem dos alunos.

Outra etapa avaliada por nós foi os anos finais do ensino fundamental através dos resultados para o 9º ano. A rede pública (urbana e rural) do estado da Bahia apresentou aumento do Ideb de 2005 à 2011, contudo nos anos de 2013, 2015 e 2017 o estado não conseguiu alcançar as metas previstas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018c).

Nessa etapa do ensino fundamental, desde a implementação do Ideb no ano de 2005, nenhum município do território analisado conseguiu alcançar as metas em todos os anos avaliados. Essa informação já apresenta onde devem ser concentrados os maiores esforços neste momento no âmbito das políticas educacionais locais.

Nos três primeiros anos avaliados (2007, 2009 e 2011), grande parte dos municípios garantiram o alcance das metas, contudo, nos três últimos anos (2013, 2015 e 2017), nenhum município, com exceção de Umburanas em 2015, conseguiu alcançar as metas desejadas.

Os resultados do município de Mirangaba nos chamam atenção, pois entre 2005 e 2017, mesmo apresentando aumento nas notas do Ideb, não conseguiu alcançar nenhuma meta prevista na avaliação.

Apenas Mirangaba, Serrolândia e Várzea Nova apresentaram aumento nas notas do Ideb entre os anos de 2015 e 2017, porém não foram suficientes para obtenção das metas previstas. Já os municípios de Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Orolândia, Saúde e Umburanas apresentaram declínio de suas notas entre as avaliações de 2015 a 2017 (Tabela 4).

Tabela 3 – Distribuição do Ideb do 5º ano do ensino fundamental (rede pública) do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

	IDEB 2005*	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017
Bahia	2,5	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	4,7
Caém	2,6	2,7	3,7	3,9	3,7	4,1	4,6
Jacobina	2,8	3,6	3,6	3,9	3,9	4,4	4,9
Miguel Calmon	3,1	4,0	3,6	3,7	3,7	4,0	4,6
Mirangaba	2,2	2,9	2,7	4,0	4,2	4,4	4,6
Ourolândia	2,7	2,9	3,6	3,6	3,5	4,1	4,1
Saúde	2,0	2,6	2,6	3,4	3,2	3,4	4,1
Serrolândia	2,1	-	3,1	4,2	3,8	4,5	5,4
Umburanas	2,6	2,7	3,7	4,4	4,0	4,2	4,0
Várzea Nova	2,4	3,6	3,7	4,0	4,1	4,2	4,5

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados da Plataforma Ideb resultados e metas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018c).

* Em 2005 foi o primeiro indicador do Ideb dos municípios, portanto não havia metas projetadas.

** Os resultados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta daquele ano.

Tabela 4 – Distribuição do Ideb do 9º ano do ensino fundamental (rede pública) do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

	IDEB 2005*	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017
Bahia	2,6	2,8	2,9	3,1	3,2	3,4	3,4
Caém	2,1	2,4	2,5	-	2,8	3,4	3,1
Jacobina	2,2	2,8	2,8	2,9	2,9	3,6	3,5
Miguel Calmon	2,8	3,1	2,8	3,1	3,4	3,0	2,9
Mirangaba	2,3	2,0	2,0	2,6	2,9	3,0	3,3
Ourolândia	-	2,8	3,3	3,3	2,9	3,3	3,2
Saúde	1,5	1,9	2,4	3,0	2,7	3,3	3,2
Serrolândia	1,7	2,3	2,9	2,9	3,0	3,0	3,1
Umburanas	2,0	2,7	3,3	3,6	3,0	3,5	3,3
Várzea Nova	2,0	2,7	3,1	3,0	3,0	3,4	3,6

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados da Plataforma Ideb resultados e metas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018c).

* Em 2005 foi o primeiro indicador do Ideb dos municípios, portanto não havia metas projetadas.

** Os resultados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta daquele ano.

Os dados das Tabelas 3 e 4 nos apontam para um cenário que merece uma atenção especial: as políticas educacionais tanto para o estado da Bahia quanto para os municípios do território analisado, tendo em vista que os resultados do 9º ano do ensino fundamental apresentam um contexto que exigirá esforços na tentativa de melhorias da qualidade do ensino.

Consideramos que esse cenário justifica, ainda mais, a necessidade de análises mais específicas, tendo em vista as enormes desigualdades educacionais que encontramos no Brasil e no interior de seus estados e municípios.

Tais análises reforçam as discussões apresentadas por Alves e Soares (2013), quando afirmam sobre a necessidade de ampliação de estudos sobre os indicadores educacionais, nesse caso o Ideb, possibilitando considerar outras condições estruturantes para aferir a qualidade da educação básica do nosso país.

Alves e Soares (2013), partem do valor do Ideb no ano de 2009, ao tomarem as variáveis: a) nível socioeconômico da escola; b) proporção de alunos discriminados por raça/cor e por gênero; c) infraestrutura da escola e; d) tamanho e complexidade da escola. Em síntese, esses autores afirmam que o Ideb das escolas tem uma relação direta com o perfil dos alunos (nesse caso, escola com mais alunos negros tem a probabilidade em ter o Ideb menor), infraestrutura (nesse caso, quanto mais precária a infraestrutura, mais baixo será o Ideb) e o tamanho e complexidade (ou seja, quanto maior a escola e mais complexa, há probabilidade de ter o Ideb mais baixo).

Ainda sobre a discrepância entre o resultado do Ideb e a qualidade da educação oferecida, Alves e Soares (2013, p. 190) afirmam que:

Um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho. Os resultados descritos na seção anterior evidenciaram que a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino.

Ao analisarmos os indicadores educacionais no contexto do Estado da Bahia e do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, buscamos apro-

ximações com os estudos de Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013, p. 28), quando avaliam a situação do Ideb do Estado do Rio Grande do Norte, ao afirmarem que:

Esses indicadores educacionais evidenciam a fragilidade do ensino público [...] e, também, são ilustrativos da incapacidade do governo de adotar políticas capazes de alterar o quadro caótico da educação, principalmente, mas não exclusivamente, no que concerne à qualidade de ensino.

Ao dialogarmos com Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013) podemos perceber que existem vizinhanças e aproximações na comparação dos dados educacionais, o que provavelmente representa um descaso histórico que foi implementado pelos governos nos processos educacionais dos estados da região Nordeste do Brasil.

Dessa forma, em que pese o Brasil, a Bahia e o território investigado ainda não terem conseguido superar diversos abismos e suas desigualdades educacionais, é fundamental a ampliação de investimentos em políticas educacionais e o cumprimento do plano (nacional, estadual e municipal) de educação para melhorar a qualidade da escola pública.

Contudo, consideramos necessário um certo cuidado com a apropriação indébita desses dados pois, conforme Freitas (2018) em seu blog Avaliação Educacional, podem induzir a “uma situação de caos na educação brasileira que não corresponde à realidade”. Isso se justifica para aglutinar esforços nos projetos de reformas educativas, dentre elas a Reforma do Ensino Médio que atualmente está tramitando no país, bem como pode servir para atender aos interesses privados, criando a falsa noção de que as escolas privadas têm mais qualidade do que as públicas, fundamentando propostas e ações que podem entregar a gestão de escolas públicas à esfera privada, a adoção de kits padronizados de grupos editoriais e até a implementação de vouchers às famílias mais pobres para matricular seus filhos em escolas particulares.

Considerações finais

Reafirmamos, baseados no debate posto sobre o Ideb, que a instituição escolar precisa voltar-se para sua função social central, que é o aprendizado

dos alunos, mas também o reconhecimento de seus múltiplos aspectos e das condições contextuais em que as escolas estão inseridas, garantindo também melhores condições de trabalho para os docentes.

Vimos que os resultados entre as escolas rurais que realizaram a Prova Brasil 2015 foram muito próximos entre aquelas que não obtiveram nota, aquelas que obtiveram o alcance das metas e as que não obtiveram o alcance das metas.

O dado que mais chama atenção em nossa coleta é a grande quantidade de escolas rurais que não realizam a Prova Brasil e que não possuem Ideb. Conforme já apontamos, como grande parte dessas escolas rurais não participaram dos exames, conseqüentemente não é construído um banco de dados que possa servir para pesquisa e refiguração das políticas educacionais locais.

Consideramos importante outros estudos que visem a uma análise mais específica sobre o Ideb dessas escolas rurais e que possam identificar, com base em outros indicadores, o contexto em que acontece a oferta dessa educação básica, possibilitando, assim, uma reflexão mais contextualizada, por exemplo, analisar a partir do boletim

de desempenho de cada escola o perfil do nível socioeconômico das escolas, o perfil da formação docente nessas escolas, o percentual de alunos que participaram da avaliação e suas respectivas proficiências em língua portuguesa e matemática.

É necessário também apontar a importância de outros estudos que visem a análises sobre o impacto dessas regulações educativas sobre as condições de trabalho dos professores, sua formação, suas estratégias cotidianas relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos que incidirão direta e indiretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Portanto, ao apontar alguns indicadores educacionais do Estado da Bahia e do Território do Piemonte, temos o entendimento que os dados apontam para um cenário educacional que exige urgência e necessidade de que os avanços se deem de forma mais eficaz. Dessa forma, entendemos que caso não enfrentemos de maneira séria e com qualidade a realidade da educação pública de nosso país, haverá cada vez mais a precarização das condições do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 13-29, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>>. Acesso em: 13 set. 2018.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16/28>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 695-709, jul./set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300011&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 13 set. 2018.

BAHIA. **Decreto nº 12.354**, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador, 2010a. Disponível em: <<https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 15.806**, de 30 de dezembro de 2010. Dispõe da organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Salvador, 2010b. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/.../decreto-no-15806.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

_____. **Decreto nº 17.377**, de 02 de fevereiro de 2017. Altera as denominações e as finalidades das unidades ad-

ministrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. Salvador, 2017. Disponível em: <<http://diarios.egba.ba.gov.br/html/DO02/fotos/executivo.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Asa, 2003. p. 19-48.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 mai. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: CONDRAF/NEAD, 2003.

_____. Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 2015. Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2015/portaria_n174_13052015.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CABRAL NETO, Antônio; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Dimensões da realidade educacional do Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, Antonio, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013. p. 25-62.

FREITAS, Luiz Carlos de. Blog do Freitas. **INEP: produzindo o fracasso escolar**. 04 set. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/09/04/inep-produzindo-o-fracasso-escolar/>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490919>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. Prova Brasil. **Avaliação do Rendimento Escolar: resultados finais**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb: resultados e metas**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2018.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA EM DOMICÍLIO (Pnad). **Síntese de Indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2018.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Coord.). **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Projeto apresentado à FAPESB no âmbito do Edital 028/2012. Salvador: UNEB/FAPESB, 2013.

_____. (Coord.). **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Projeto de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito da Chamada Universal – MCTI/CNPq n. 14/2014. Salvador: UNEB, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Et. al. **Escola rural**: diferenças e cotidiano escolar. Salvador: EDUFBA, 2017a. (Caderno temático 2).

_____. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017b. (Caderno temático 1).

Recebido em: 30/06/2018

Aprovado em: 29/08/2018

QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO?

*Paulo César Geglio (UFPB)**

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise e discussão a respeito do perfil social e econômico de estudantes concluintes dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior brasileiras. Os dados foram coletados dos relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), referentes aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Trata-se de uma análise comparativa das informações de cada edição do exame no que diz respeito às características socioeconômicas dos estudantes (idade, sexo, cor, renda familiar mensal, sustentação financeira, estado civil e atividade laboral). As informações foram capturadas nos relatórios-síntese, disponíveis no site do Inep. Concluímos que houve expressivo aumento na quantidade de estudantes desses cursos, um público majoritariamente feminino, trabalhador, com idade avançada em relação à faixa de 18 a 24 anos e com baixa renda familiar.

Palavras-chave: Avaliação da educação superior. Acesso ao ensino. Estudante. Curso de formação de professores.

ABSTRACT

WHO ARE THE STUDENTS OF THE TEACHING CAREER?

This paper presents an analysis and discussion about the undergraduating students' social and economic profile of licentiate courses at Brazilian higher education institutions. The data were collected from the Enade reports with reference to 2005, 2008, 2011 and 2014. This is a comparative examination with information of each exam edition with regard to age, sex, color / ethnicity, monthly family income, financial support, marital status, and work activity. The information was retrieved from the synthesis reports, available on the Inep website. We concluded that there was a significant increase in the number of students in these courses, a larger female audience, hardworking, older students regarding the 18 to 24 age group and with low family income.

Keywords: Higher education assessment. Access to education. Student. Teacher training course.

RESUMEN

¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE MAGISTERIO?

Este estudio presenta un análisis y una discusión acerca del perfil social y económico de estudiantes concluyentes de los cursos de licenciaturas de las instituciones de

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Associado no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do grupo de pesquisa sobre formação docente do Centro de Educação da UFPB. E-mail: pgeglio@yahoo.com.br

enseñanza superior brasileñas. Los datos fueron recolectados de los informes del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (Enade), referentes a los años de 2005, 2008, 2011 y 2014. Se trata de un análisis comparativo de las informaciones de cada edición del examen en lo que respecta a las características socioeconómicas de los estudiantes (edad, sexo, color, ingreso familiar mensual, sostenimiento financiero, estado civil y actividad laboral). Las informaciones fueron recogidas en los informes-síntesis, disponibles en el sitio web del Inep. Concluimos que hubo un expresivo aumento en la cantidad de estudiantes de esos cursos, un público mayoritariamente femenino, trabajador, con edad avanzada en relación con el grupo del 18 a 24 años y con bajos ingresos familiares.

Palabras-clave: Evaluación de la educación superior. Acceso a la educación. Estudiante. Curso de formación de profesores.

Introdução

Uma das contribuições das avaliações educacionais em larga escala – além da principal, que é gerar dados específicos sobre o desempenho de estudantes – é coletar informações socioeconômicas dos participantes, como faz, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Trata-se de um compilado de microdados de significativa importância para estudos que tentam compreender se há correlação entre o fenômeno da escolarização, e da aprendizagem em particular, com o perfil social, econômico, histórico e familiar dos indivíduos. Importante destacar que a, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê que o governo tem a incumbência de coletar, analisar e socializar informações sobre a educação, o que corrobora a consecução desse tipo de avaliação.

As avaliações em larga escala, também conhecidas como avaliações externas, realizadas por órgãos governamentais, são recentes no Brasil. A primeira experiência ocorreu por meio do Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido como “Provão”, que foi instituído com a Lei nº 9.131 (BRASIL, 1995), que alterou dispositivos da Lei 4.024 e instituiu avaliações periódicas dos cursos de ensino superior. Foi um sistema de avaliação que gerou muita polêmica no meio acadêmico e sofreu boicotes tanto de instituições de ensino superior, como de universitários, por ser considerada uma ação desarticulada de outros instrumentos avaliativos e por se configurar muito mais como instrumento de controle governamental e forma de promover o

ranking das instituições de ensino superior.

Em substituição ao ENC foi instituído pelo governo federal, no ano de 2004, o Enade, como integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este último surgiu com a pretensão de se constituir em um conjunto articulado de mecanismos e parâmetros avaliativos da educação superior, considerando a tríplice função social da universidade, que é promover o ensino, a pesquisa e a extensão, além de orientar a expansão da sua oferta e o contínuo aumento da eficácia das instituições e sua efetividade acadêmica e social (BRASIL, 2004).

O Enade é realizado anualmente para uma quantidade alternada de cursos, de modo que cada um deles passa pelo procedimento trienalmente. Além da prova feita presencialmente, também é realizada, antecipadamente e de forma virtual, uma coleta de dados sobre o perfil social, econômico e escolar dos participantes, assim como sobre a percepção deles em relação aos aspectos acadêmicos e estruturais do curso. No dia do exame eles respondem um questionário sobre a prova. Esse conjunto de dados é valioso para entender a maneira como ocorre a educação superior no Brasil.

Considerando o fato de ser recente esse tipo de avaliação no bojo das políticas educacionais, as análises e pesquisas em torno dela e seus dados ainda estão se constituindo. Não obstante, já existem importantes trabalhos, muitos deles compilados ou realizados pelos integrantes do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), a

exemplo das produções de Ristoff (2013, 2016), que apresentam discussões sobre o perfil socioeconômico e étnico dos estudantes com a democratização do acesso à educação superior. Há também outros autores que oferecem contribuições para a discussão, a partir de dados do Enade, sobretudo com o uso das informações coletadas por meio do questionário aplicado aos estudantes (GRIBOSKI, 2012; SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010; WAINER; MELGUIZO, 2017). Algumas das produções focam especificamente na carreira do magistério (BRITO, 2007; BRITTO; WALTENBERG, 2014; GATTI, 2010; LOUZANO et al, 2010), como é o nosso caso no presente texto.

Nossa contribuição neste trabalho, assim como os citados, se concentra na análise do perfil dos estudantes das licenciaturas, com base nas informações coletadas pelo Inep por ocasião do Enade. Conquanto, diferentemente dos demais, apresentamos uma análise situada no percurso histórico das edições do exame, com a perspectiva de perceber o comportamento dos dados relativos à dinâmica evolutiva dos indivíduos e das transformações sociais no decorrer de uma década, mormente ao que se refere à **expansão das vagas na educação superior**.

Percurso metodológico

Para a realização deste trabalho, utilizamos os dados presentes nos relatórios síntese de área do Enade que estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os documentos contêm informações quantitativas e comentários sobre o desempenho dos estudantes na realização do exame, bem como a visão deles sobre sua performance na resolução das questões, além de dados sobre suas características sociais, econômicas, profissionais, familiares e acadêmicas. Nos concentramos especificamente nas informações referentes à idade, sexo, cor, renda familiar mensal, sustentação financeira, estado civil e atividade laboral. Estas informações estão presentes em todos relatórios e, portanto, nos permite fazer um exame comparativo da maioria desses dados em relação à evolução de quase uma década. Os cursos de licenciatura que elegemos para análise são aqueles presentes em todos os rela-

tórios: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. No caso do curso de Educação Física, os anos de aplicação do exame foram 2004, 2007, 2011 e 2014; como o referido curso está classificado também na área de saúde, seu exame foi realizado no conjunto dos cursos dessa área do conhecimento, mas em 2011 e 2014 ele foi aplicado somente para a licenciatura, juntamente com os demais. Outro aspecto a ser considerado é que nos anos de 2005 e 2008 os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos foram selecionados para realizar o exame, pois a intenção era observar a contribuição da instituição de ensino superior para o processo evolutivo dos estudantes, mas nos anos de 2011 e 2014 o Inep convocou somente os concluintes. Por isso, nos concentramos somente nos dados referentes a essa última parcela de estudantes, uma vez que nossa intenção é analisar o perfil deles no decorrer de todas as edições do exame, na busca de traçar uma comparação entre os estudantes de um triênio para outro.

O que dizem os dados sobre o perfil dos estudantes da carreira do magistério

No decorrer de duas décadas recentes (1995-2015), a sociedade brasileira foi marcada por ações de dois governantes que se sucederam e implementaram políticas de expansão de acesso à educação superior. O primeiro, de vertente liberal, optou pela via da iniciativa privada, com incentivo ao financiamento estudantil. O segundo, com viés social, além dessa política, estimulou o aumento na quantidade de vagas nas instituições públicas existentes e criou novas universidades e institutos de ensino superior públicos, além de promover o custeio (bolsa) estudantil parcial ou integral. Essas ações contribuíram significativamente para o aumento no volume de faculdades e universidades, cursos, vagas e estudantes na educação superior, embora a grande maioria das matrículas (75%) tenha sido realizada nas instituições privadas (RISTOFF, 2013, 2014, 2016). Assim, conquanto tenha ocorrido o fenômeno da “democratização do campus” (RISTOFF, 2016), com o aumento das matrículas próximo a 330% no período de 1991-2011, a quan-

tidade de estudantes nesse nível de escolaridade ainda é baixo, pois esse percentual representava no ano de 2011, segundo Lázaro (2016), pouco mais da metade (17,3%) da meta de 30% da taxa líquida prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 para a população com idade de 18 a 24 anos. Essa realidade se agrava se considerarmos que os estudantes que ingressaram no ensino superior estavam em instituições privadas e, portanto, expostos a inesperadas contingências financeiras, que afetam a continuidade dos estudos.

Não obstante o fato de o grande volume de matrículas estar alocado em instituições privadas, a implementação e o reforço de programas de inclusão universitária pelo governo federal, a partir da segunda metade dos anos 2000 – como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) – contribuíram para aumentar o acesso à educação superior. A ampliação das matrículas ocorreu relativamente em todos os cursos (RISTOFF, 2016), porém foi nas licenciaturas a proporção mais elevada. Ristoff (2013), com base em dados do Censo da Educação Superior de

1991 a 2011, registra que a área da educação, que no ano de 1991 representava 8% das matrículas, passou para 22% em 2000, e se manteve em torno desse percentual nos anos posteriores.

Ao examinarmos os dados do Enade, observamos crescente quantidade de estudantes concluintes nos cursos de licenciatura. Conforme apresentamos na Tabela 1, na maioria das licenciaturas houve aumento médio de 75% do ano de 2005 para 2014. Alguns cursos apresentam percentuais mais elevados, como Educação Física, com aproximadamente 690%, Pedagogia com 320% e Química com 150%. De um triênio para outro é possível constatar aumentos. Os únicos cursos que registram decréscimos são os de Geografia, do ano de 2008 para 2011, ao redor de 6%; e Letras, do ano de 2011 para 2014, em torno de 2%. A Tabela 1 também mostra a quantidade de estudantes nos cursos de bacharelado, que apresentamos a título de comparação com os correspondentes cursos de licenciaturas. Nesse caso, o percentual médio não ultrapassa 25% de estudantes em bacharelado, em relação aos de licenciatura, à exceção do curso de Educação Física, que, exclusivamente no ano de 2005, apresenta uma proporção inversa de aproximadamente 105%.

Tabela 1 – Quantidade de estudantes que realizaram o Enade nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014.

Curso	2005		2008		2011		2014	
	Licen.	Bach.	Licen.	Bach.	Licen.	Bach.	Licen.	Bach.
Biologia	8.940	1.993	10.102	4.903	14.145	5.931	15.645	6.063
Ed. Física	3.099	8.578	17.670	----	19.698	----	24.469	----
Filosofia	2.056	----	2.941	----	3.070	860	3.559	1.145
Física	1.412	242	1.711	632	2.279	544	2.711	569
Geografia	6.075	----	8.234	----	7.771	2.171	9.983	2.392
História	9.075	----	10.568	----	11.509	1.107	17.199	1.459
Letras	21.337	1.533	22.752	----	26.659	972	26.081*	682
Matemática	8.697	546	10.066	281	11.303	236	13.422	387
Pedagogia	26.179	----	39.998	----	87.759	----	111.863	----
Química	2.117	531	3.292	1.285	3.967	2.925	5.202	3.239

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014a).

Nota: Contempla os relatórios dos cursos de Letras: Português (Licenciatura e Bacharelado), Português/Inglês e Português/Espanhol. Os dois últimos somente Licenciatura.

O expressivo aumento de estudantes nos cursos de licenciatura ocorreu por uma combinação de fatores que, em nosso entendimento, está relacionada ao que consideramos ser um “projeto nacional brasileiro” de democratizar o acesso à educação básica, com a universalização do ensino obrigatório, previsto na Constituição Federal e reforçado pela emenda constituinte 59, que estende essa condição para todos cidadãos na faixa etária de 4 a 17 anos. Essa empreitada, por sua vez, revelou a deficiência da nação em termos quantitativos e qualitativos de professores formados para essa missão. A respeito dessa carência, autores e entidades (BRASIL, 2007; GATTI, 2009; ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006) registraram o quadro com pior análise para a demanda no ensino médio, o que sugeria a urgente necessidade de intensificação de programas de incentivo à formação de professores.

No ano de 2006, uma comissão constituída por membros do Conselho Nacional de Educação para estudar formas de superar o déficit de professores para o ensino médio apontou, com base em dados do Inep, do Censo Escolar da Educação Básica e da educação superior, que havia “[...] uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia [...]” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007 p. 11). Gatti (2009) lembra que foi com base nos dados do Censo de Profissionais do Magistério do ano de 2003 que a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC), solicitou que as universidades públicas de todas as regiões do país ofertassem cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química e Biologia e Matemática, para atender a um grande contingente de professores que atuavam sem ter a formação adequada.

O incentivo para o ingresso nos cursos de licenciaturas – tanto pelo investimento no aumento quantitativo de cursos e vagas (em cursos presenciais e a distância) em instituições públicas (Reuni) e oferta de bolsa e financiamento estudantil (Prouni e Fies), como por meio de programas que pretendiam promover a valorização da carreira e melhoria da formação, como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica (Parfor) – visou suprir a demanda de professores para a universalização da educação básica. Essa iniciativa do governo federal representou um avanço – mormente em razão da maior abertura ao ensino superior, sobretudo com a criação de novas instituições e *campi* universitários públicos –, mas estimulou também a propagação de cursos de licenciaturas em instituições privadas, visto que se trata de cursos que, na maioria, requerem menor investimento em instalações e equipamentos. Assim, e em razão da limitação de vagas nas instituições públicas de ensino superior, grande parte dos estudantes estão em instituições privadas, que não são contempladas com os programas citados e oferecem aos estudantes pouco auxílio financeiro (bolsas) visando incentivar estudos, iniciação científica ou atividade de extensão, que são práticas importantes no processo de formação.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do ano de 2014, (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2014b) até aquele ano havia 2.368 instituições de ensino superior (IES), das quais 2.070 (78%) de gestão privada, que abarcavam 1.850 faculdades, que são instituições isoladas, sem autonomia universitária. A título de comparação sobre o crescimento, no ano de 2000 existiam 1.004 IES privadas; no ano de 2003 já eram 1.652, um aumento maior que 60%. Em relação ao número de vagas, em 2014, nos cursos de graduação, havia 8.081.369, com aproximadamente 90% em IES não públicas. As matrículas nos cursos de licenciatura naquele ano somavam 1.463.548, a maioria (59%) em instituições de gestão privada. No ano de realização do Censo, o número de ingressantes nos cursos de licenciatura foi de 567.567, com 71% em IES privadas. Com o intuito de comparação, no ano de 2003, as matrículas em todos os cursos eram de 3.887.002, com aproximadamente 28% desse total nos cursos de Administração e Direito. O estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta os cursos de Negócios, Administração e Direito como os mais procurados em boa parte do mundo; cerca de 23% dos jovens que ingressam no ensino superior preferem essas áreas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017a).

Quadro 1 – Comparativo sobre o aumento de IES e vagas no ensino superior.

Quantidade/Ano	2000	2003	2014
IES	1.180	1.859	2.368
IES privada	1004	1.652	2.070
Vagas nas IES	1.216.287	2.002.733	8.081.369
Vagas em IES privada	970.655	1.721.520	7.287.421
Matriculas na licenciatura	584.664	838.102	1.463.548
Matriculas na licenciatura em IES privada	319.348	455.744	862.657

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com dados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2000, 2003, 2014a).

No caso do Brasil, um fator que contribuiu para a expansão das matrículas foi a abertura de vagas em cursos ofertados na modalidade a distância. Segundo o Censo de 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2014a), 37% do total de estudantes eram dessa categoria de educação, com 80% pertencentes à rede privada. Esses são dados, portanto, que mostram a abertura do ensino superior, porém com a concentração de matrículas em instituições privadas, embora o número de cursos de licenciatura no ano de 2014 fosse cerca de 20% maior em instituições públicas. Uma diferença que pode estar associada ao tipo de curso, como, por exemplo, licenciatura em Artes Visuais, Filosofia, Física, Música, Química, Teatro, Dança, que demandam mais recursos em infraestrutura e material e/ou têm baixa procura. Assim, os cursos como Letras, Matemática, Pedagogia, Biologia, Educação Física, História, Geografia, com maior quantidade de candidatos, como percebemos nos dados do Enade e do Censo da Educação Superior de 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2014a; 2014b), e que requerem menor exigência de investimento, são os que congregam mais estudantes e os mais ofertados por IES privadas.

O aumento na quantidade de estudantes no ensino superior, particularmente nas licenciaturas, caracterizado pelo processo de democratização do acesso, alterou o perfil da população do *campus* universitário (RISTOFF, 2013, 2016) em relação a idade, sexo, renda familiar, estado civil, cor. Considerando o caráter elitista e seletivo com que esse nível de educação foi edificado histo-

ricamente, os estudantes ingressantes eram majoritariamente de cor branca. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2014 registram que a proporção de estudantes pretos ou pardos na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior era de 45,5%, enquanto em 2004 somente 16,7% de pessoas com essa definição de cor frequentavam esse nível. Um aumento significativo, porém, segundo o próprio IBGE, um percentual abaixo daquele alcançado por estudantes de cor branca 10 anos antes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

Em relação aos dados do Enade, (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014), relativos aos estudantes dos cursos de licenciatura, a faixa etária da maioria dos concluintes é de até 29 anos, todavia é possível verificar que houve aumento do grupo com mais de 30 anos (Tabela 2). O percentual é variado, desde 10% no curso de Geografia até 75% em Física; outros, como Letras, praticamente não apresentam variação. Esse aumento na quantidade de estudantes com idade mais elevada é representativo da ampliação de vagas e acesso ao ensino superior, uma vez que pode estar relacionado ao público de trabalhadores que não tiveram oportunidade de acesso a esse nível de escolarização imediatamente após concluir o ensino médio e/ou que não o concluiu na idade adequada em razão de atividade laboral. Os próprios dados do Enade (Gráfico 4) revelam que, na média, mais de 70% dos estudantes exercem atividade remunerada com carga horária de 20 horas ou mais.

Tabela 2 – Percentual de estudantes em cada faixa etária, que realizou o Enade.

Curso/ Idade	2005				2008				2011				2014			
	Até 24	25/ 29	30/ 34	> 35	Até 24	25/ 29	30/ 34	> 35	Até 24	25/ 29	30/ 34	> 35	Até 24	25/ 29	30/ 34	> 35
Biologia	59,3	23,5	7,9	9,2	57,4	20,4	9,2	13,0	51,4	27,4	9,8	11,4	52,3	22,3	11,0	14,4
Ed. Física	50,3	30,6	10,2	8,9	60,8	23,6	8,5	7,2	50,6	27,5	11,8	10,1	54,4	22,0	11,4	12,3
Filosofia	---	---	---	---	34,6	24,7	12,0	28,7	26,6	26,6	15,9	30,9	26,1	24,4	16,1	33,4
Física	49,6	31,8	9,5	9,1	41,8	32,6	13,0	12,6	37,2	33,5	14,4	14,9	44,6	25,2	14,8	15,4
Geografia	33,6	27,9	14,2	24,4	38,8	27,3	14,0	19,9	34,5	31,9	14,0	19,6	36,0	22,9	14,5	26,6
História	35,1	27,4	13,3	24,3	29,1	27,9	15,4	27,6	34,5	27,5	14,4	23,6	34,3	20,5	14,6	30,6
Letras	35,9	25,7	14,6	26,8	38,9	24,7	14,4	22,0	30,3	25,4	19,6	27,4	38,0	21,3	15,4	25,2
Matemática	---	---	---	---	43,1	25,7	12,4	18,9	33,9	26,7	16,3	23,1	36,8	22,1	16,3	24,8
Pedagogia	---	---	---	39,9	23,0	23,7	17,6	35,7	19,3	21,4	19,3	40,0	24,9	18,9	18,5	37,7
Química	40,2	26,4	---	---	44,7	34,3	9,2	5,4	47,9	32,6	11,2	8,3	49,7	25,0	12,7	12,5

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com dados dos relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011; 2014).

Considerando a faixa de idade de 18 a 24 como ideal para cursar o ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015), é possível afirmar que a maioria dos estudantes está na faixa recomendada, exceto aqueles do curso de Pedagogia, cuja idade, na maior parte, tem início nos 30 anos, com predomínio para a faixa acima dos 35. Essa característica do curso de Pedagogia pode estar relacionada, entre outros aspectos, ao fato de parte dos estudantes ter realizado o ensino médio com a habilitação profissionalizante para o magistério dos anos iniciais da escolarização (Tabela 10); na sequência, esse grupo iniciou na carreira docente e somente depois de alguns anos ingressou no ensino superior. Também por se tratar de um curso muito procurado por um público que já possui uma licenciatura e deseja aprofundar estudos na área específica de educação e gestão escolar.

Ainda sobre a faixa etária dos estudantes, a OCDE registra que 26 anos é a média de idade com que as pessoas se formam na primeira graduação em vários países,¹ embora haja variações, dependendo do percurso no ensino médio, da flexibilidade do sistema educacional para acomodar os estudantes no ensino superior, da relação entre trabalho e estudos dos indivíduos. Essa idade, segundo a entidade, se

baseia na média da idade de entrada dos estudantes no curso e o tempo para cursá-lo (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017a).

Em nosso estudo, como ilustrado na Tabela 2, os cursos em que a faixa etária é menos elevada são os de Biologia, Educação Física, Física e Química. Esses concentram a maior parte do público jovem, com idade até 24 anos, os dois primeiros, inclusive, com a maioria de concluintes nesse limite etário. Os cursos de Filosofia, Geografia, História e Letras, além de Pedagogia, são os que apresentam menor percentual de estudantes mais jovens. É preciso investigar essa relação entre faixa etária e opção pelo curso superior, porém conjecturamos que entre outros fatores (social, econômico, familiar etc.) há aqueles que dizem respeito à própria identidade do curso e sua representação social. Os cinco primeiros, por exemplo, embora estejam no contexto da formação do professor, são os que sugerem ser desenvolvidos em ambientes e ações que envolvem dinamismo, com atividades práticas e aulas laboratoriais/experimentais, além da perspectiva de que estão muito mais relacionados com a produção científica e tecnológica e aborda temas midiáticos, como meio ambiente, nanotecnologia, saúde, corpo, biodiversidade, exploração espacial etc., e que, portanto, podem exercer maior atração sobre os jovens egressos do ensino médio.

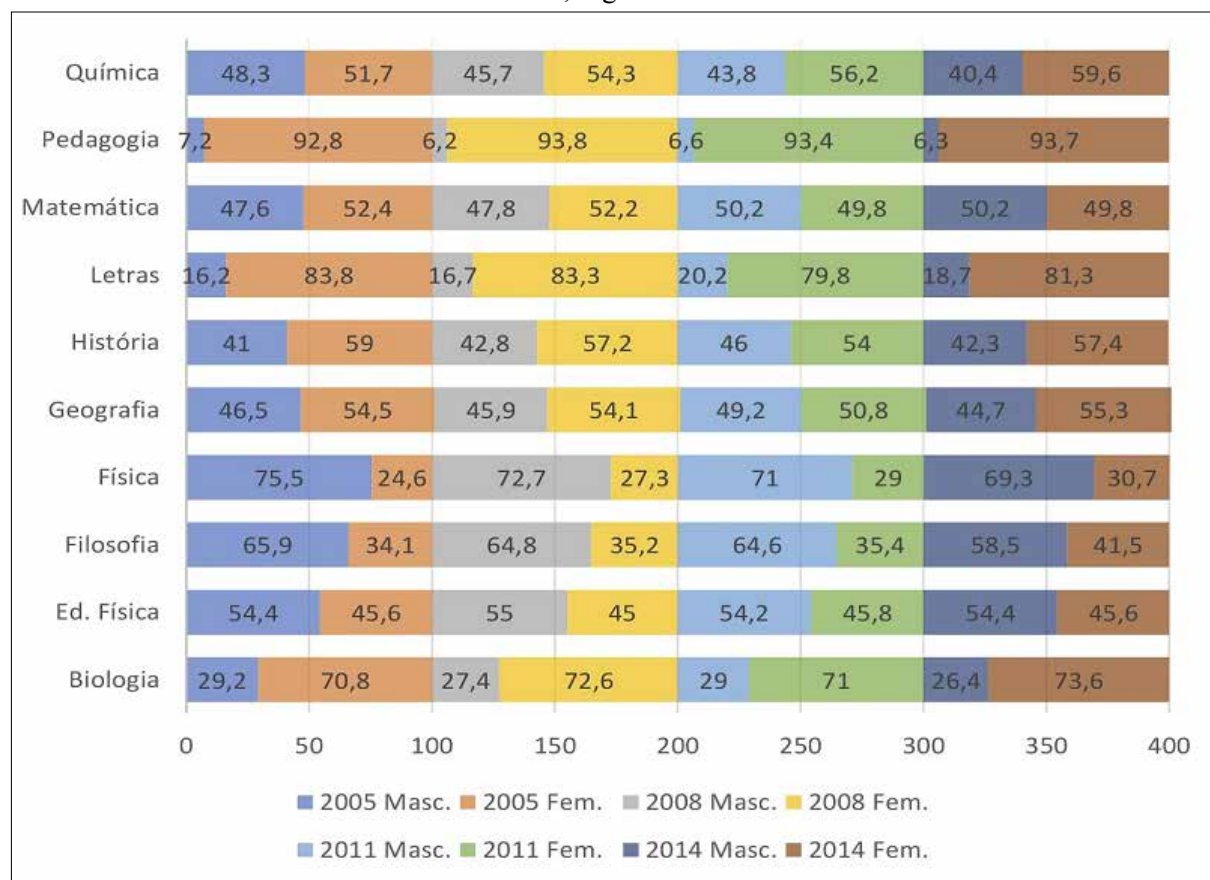
Outra característica dos estudantes dos cursos de licenciatura diz respeito ao sexo. Observamos

¹ Compreende os 35 países membros da OCDE, mais dois parceiros (Brasil e Rússia) que participam do Programa de Indicadores de Sistemas Educacionais da OCDE (INES), mais outros que participam do G20 (Argentina, China, Colômbia, Costa Rica, Índia, Indonésia, Lituânia, Arábia Saudita e África do Sul).

que na maioria deles prevalece o público feminino, com exceção dos cursos de Educação Física, Filosofia e Física (Gráfico 1). No primeiro, há o predomínio masculino de 55%, que se manteve ao longo das edições; no segundo o percentual é maior, porém com diminuição entre as edições do exame, da mesma forma como ocorreu com o terceiro. Os cursos com maior quantidade de estudantes do sexo feminino são Pedagogia (>90%) e Letras (>80%), seguidos por Biologia (>70%), História (>55%), Química (55%) e Geografia (>50%). Enquanto no curso de Química o percentual feminino aumentou no decorrer das edições, em Geografia e História ocorreu o inverso. Isso mostra que as mulheres estão se inserindo cada vez mais nas áreas tradicionalmente masculinas. Sobre isso, Guimarães (2001), ao apresentar dados que mostram aumento

superior a 40% de ingresso de mulheres no mercado de trabalho entre os anos de 1980 e 1990 e somente de 3% de homens, registra que, se por um lado elas tenderam a ocupar postos historicamente femininos, por outro também se alocaram em re-dutos exclusivamente masculinos, como serviços de reparação. Segundo a autora, esse fenômeno ocorreu em razão da reestruturação empresarial na produção fabril, com a implementação da automação, que provocou a migração ocupacional e mobilidade na força de trabalho industrial. Não obstante o aumento das mulheres no mercado de trabalho, “[...] as segmentações, horizontais e verticais, entre empregos masculinos e femininos, perduram. As desigualdades de salário persistem, e as mulheres continuam a assumir o trabalho doméstico [...]” (KERGOAT, 2010, p. 94).

Gráfico 1 – Percentual de estudantes no Enade, segundo sexo.



Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014).

Nota: Os percentuais dos cursos de Filosofia, Matemática, Pedagogia e Química do ano de 2005 não distinguem ingressantes e concluintes.

A preponderância feminina nos cursos de licenciaturas poderia ser previsível, por se tratar de uma área de atuação profissional que, a partir do século XX, deixou de ser masculina em razão das mudanças nas relações sociais entre os sexos, tanto no mundo do trabalho, como na racionalização do capital (APPLE, 1988). Ao explicar as históricas transformações que ocorreram no mundo do trabalho nos EUA e Inglaterra, Apple (1988) registra que a racionalização econômica repercutiu diretamente nas relações de trabalho, causando uma expansão maior de posições com pouca autonomia ou controle, enquanto declinaram os empregos com altos níveis de autonomia, como no caso da educação, que foram preenchidos pelas mulheres. Esse autor argumenta ainda que não foi somente na área da educação que isso ocorreu, mas em várias atividades (escritórios, serviços de consumo pessoal, saúde e bem-estar), sobretudo em funções que exigiam baixa qualificação, tempo de trabalho parcial, pouca autonomia e grande controle externo.

Como uma referência dos anos de 1980 sobre a discussão relativa à organização sexual e temporal do trabalho e as consequências disso na vida dos trabalhadores, Murgatroyd (1982, p. 574) argumenta que o fator gênero exerce importância fundamental não só para fins de estabelecer os lugares das pessoas na divisão do trabalho, como também para situá-las na própria definição das ocupações, padronizando, dessa maneira, a divisão do trabalho. Ao falar dos processos históricos que definiram o trabalho de homem e o de mulher na sociedade, a autora afirma que:

[...] A divisão sexual do trabalho alterou-se juntamente com a divisão social do trabalho como um todo, da mesma forma que definições sociais quanto a adequação de homens e mulheres para executar diferentes tarefas mudou e as concepções culturais gerais de masculinidade e feminilidade foram modificadas [...] (MURGATROYD, 1982, p. 574-575, tradução nossa).

Embora seja marcante e fundamentalmente constituída a presença feminina no mercado de trabalho, tanto no setor de serviços quanto de produtos, como afirma Murgatroyd (1982), o trabalho da mulher é considerado inferior pelo simples fato de ser ela quem o realiza. Em cada um dos setores elas estão “[...] bem-representadas

nas posições menos qualificadas, de menor *status* ou de remuneração inferior, enquanto os homens estão bem-representados nos empregos gerenciais e de alta qualificação [...]” (MURGATROYD, 1982, p. 582, tradução nossa). Na literatura atual, Hirata (2014, p. 8) considera que esse modelo de divisão do trabalho por sexo está relacionado a um fator que suplanta a ideia de complementaridade das atividades realizadas por homens e mulheres. Essa divisão é a concretização da relação de poder do homem sobre a mulher.

Sobre essa discussão, a respeito da divisão do trabalho na sociedade, a literatura aponta, segundo Hirata (2014), para um aspecto mais complexo que envolve não só a relação entre os sexos, mas também o fator racial. Hirata (2014, p. 62) apresenta uma discussão a respeito do surgimento do termo interseccionalidade, “[...] para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe [...]” na sociedade. O foco maior dos estudos nesse assunto se concentra mais na relação entre sexo e raça. Para essa autora, as pesquisas interseccionais sobre trabalho se debruçam em perceber as desigualdades salariais, empregabilidade e tipo de ocupação considerando as relações entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras. Referindo-se a dados apresentados por Guimarães (2001), Hirata (2014, p. 63) afirma que “[...] considerando sexo e raça, os homens brancos possuem os salários mais altos; em seguida, os homens negros e as mulheres brancas; e, por último, as mulheres negras têm salários significativamente inferiores [...]”. Os dados, segundo essa autora, também revelam que há quantidade maior de mulheres negras desempregadas e em trabalhos precários que mulheres brancas. No caso do Brasil, essas últimas têm percurso mais estável e prestigiado nas ocupações que as primeiras. Ainda sobre o enfoque relativo a cor/raça, Madalozzo e Artes (2017), ao traçar um perfil de trabalhadores brasileiros, tendo como parâmetro os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, do ano de 2013, mostram que a maioria daqueles que estão inseridos em ocupações imperiais (medicina, direito e engenharia) são homens e mulheres brancos, respectivamente 80% e 77%. Nas profissões não imperiais, a maioria é de homens e mulheres não brancos, com 55% e 51% respectivamente. São

dados que corroboram a divisão social do trabalho em razão de cor e sexo.

Segundo dados do IBGE, na série 2005-2015 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015), há uma trajetória de crescimento da mão de obra formal da mulher, porém com baixa contribuição para a previdência social, o que significa ausência de garantias (auxílio-doença e acidente de trabalho, salário-maternidade, aposentadoria). O documento também registra que embora as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho tenham diminuído, os salários delas, geralmente, ainda são 24% menores que os deles, além dos tipos de ocupação, cargos de comando (chefia, gerencia, diretoria) e carga horária semanal. Essa informação reforça a visão de Kergoat (2009), de que há dois princípios organizadores da divisão do trabalho na sociedade, que é a separação das atividades entre os sexos: existem trabalhos para homens e trabalhos para mulheres; e a hierarquização: o trabalho realizado pelo homem vale mais que o trabalho da mulher. Assim, as relações sociais entre os sexos, constituídas historicamente e adaptadas em cada sociedade, definem a própria divisão sexual do trabalho. Nesse contexto, a destinação prioritária dos homens está ligada à “[...] esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.)” (KERGOAT, 2009, p. 67).

No âmbito educacional a relação se inverte; as mulheres não são somente maioria como profissionais (no caso da educação básica), elas também são maioria como estudantes. A presença do público feminino nos cursos de licenciatura é a reverberação do que ocorre, de modo geral, no ensino superior. Há um quantitativo 25% maior de mulheres nos cursos de graduação presenciais, registrado pelo Censo da Educação Superior em três anos consecutivos, e na educação a distância o percentual ultrapassa os 50% (BRASIL, 2013). Das mais de 7,3 milhões de matrículas registradas no ano de 2013 nos cursos superiores, mais de 57% eram de mulheres. Não obstante, das oito grandes áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Negócios e Direito; Serviços; Educação; Humanidades e Artes; Saúde e Bem-estar Social; Agricultura e

Veterinária; Ciências, Matemática e Computação; e Engenharia, Produção e Construção, há um predomínio dos homens nas três últimas, que estão relacionadas às Ciências da Terra, Ciências Exatas e Produção Industrial, uma vez que tais áreas dizem respeito à produtividade, atividade de domínio masculino na sociedade (KERGOAT, 2009). Nos cursos relacionados às matemáticas e engenharias, o público feminino é somente de 30% em relação aos homens.

Em âmbito internacional as mulheres também aparecem como maioria nos cursos universitários. Segundo registrado no relatório da OCDE, esse fenômeno ocorre em boa parte dos países. Com base em dados do ano de 2015, o documento mostra que em média o público feminino corresponde a 57% dos estudantes desse nível de educação. Revela também que as mulheres são mais propensas a completar o ensino superior do que os homens. Não obstante, segundo consta no relatório:

Embora a maioria dos egressos do ensino superior no ano de 2015 ser mulheres, os homens ainda têm melhores resultados no mercado de trabalho. Os ganhos dos homens com formação superior são mais elevados, em média, do que os das mulheres com formação superior e homens com formação superior tendem a ter taxas de emprego mais altas do que as mulheres com o mesmo nível de educação. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017a, p. 67, tradução nossa).

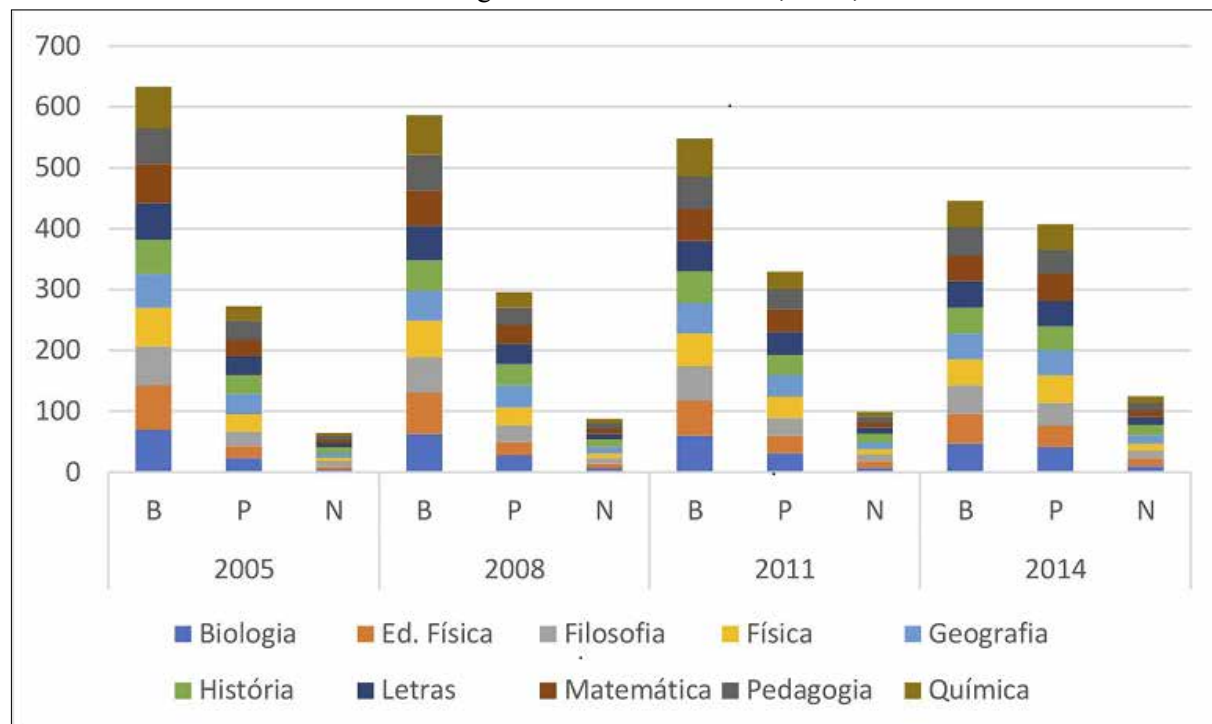
Os dados do Censo da Educação Superior brasileiro (BRASIL, 2013), por sua vez, revelam que apesar de as mulheres serem perseverantes com sua escolarização, a escolha da carreira – apesar de elas terem alterado o cenário das profissões predominantemente masculinas, como as engenharias (LOMBARDI, 2006) – ainda está centrada em atividades em que o trabalho é mais fracionado, sofre maior controle e tem baixos salários, como registrado por Apple (1988), e, como tem sido apontado por outros autores, como, por exemplo, Guimarães (2001), Hirata (2014) e Kergoat (2009), reflete as relações de poder social configuradas nas diferenças de sexo, cor e condição econômica.

É preciso considerar que as escolhas profissionais, e conseqüentemente a opção pelo curso de graduação, são fortemente influenciadas pela

família ou pelo contexto no qual as pessoas estão inseridas, o que, por sua vez, também estão relacionadas aos papéis sociais determinados aos sexos. Dessa maneira, algumas profissões parecem ao imaginário coletivo ser intrínsecas ao masculino ou ao feminino, como o magistério dos anos iniciais da escolarização, que associa a mulher ao cuidado de crianças (APPLE, 1988), e o homem à construção. Esses, entre outros aspectos, são indicadores da concentração feminina em determinados cursos, como mostram os dados do Censo e do Enade. Não obstante, é preciso considerar o constante aumento da presença da mulher nesse nível de ensino, que é, por um lado, fruto das suas próprias lutas e conquistas sociais e, por outro, como se refere Ristoff (2016), o processo de “democratização do *campus*”.

Outro dado que reflete a ampliação da oportunidade de acesso ao ensino superior, e que também foi apontado por Ristoff (2016), diz respeito à cor dos estudantes. Em nossa análise sobre os dados do Enade, percebemos em cada edição do exame uma redução na quantidade da população de cor branca e aumento gradativo da parda e negra.² Houve uma diminuição média de 32,8% de estudantes brancos do ano de 2005 para 2014, com maiores proporções nos cursos de Biologia (50%), Educação Física (43%), Física (35%) e Química (36%). Inversamente, como é possível verificar no Gráfico 2, aumentou o número de pardos (33%) e negros (49%) matriculados, com os maiores percentuais também nos quatro cursos citados.

Gráfico 2 – Percentual de estudantes segundo cor no Enade 2005, 2008, 2011 e 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014).

Nota: B = branco(a); P = pardo(a); N = negro(a).

Essa ampliação de estudantes de cor parda e negra nos cursos de licenciatura é reflexo do que ocorreu no ensino superior de modo geral. As informações do IBGE também registram um aumento dessa presença nesse nível de ensino.

2 Embora o IBGE use a palavra preta para se referir à cor das pessoas, e não negra, e a literatura especializada parecer acompanhar essa denominação, o Inep, nos relatórios do Enade, utiliza o termo negro. Sem entrar no mérito dessa discussão, pois não é nosso propósito, para esse dado da nossa pesquisa utilizaremos o termo como apresentado nos relatórios que examinamos.

Segundo o órgão, no que diz respeito à população na faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual passou de 7,3% no ano de 2005 para 12,8% em 2015. Contudo, embora seja um crescimento significativo, permanecem as desigualdades entre cidadãos de cores/etnias diferentes, pois, como o próprio Instituto constata, essa taxa de ingresso de pardos e negros ainda está aquém dos 17,8% alcançados por brancos no ano de 2005. Um dos fatores que contribuem para essa diferença é o atraso escolar, que atinge mais a população parda e negra que a branca: “[...] Em 2015, 53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015, p. 62).

Essa desvantagem escolar da população parda e negra em relação à branca é correlata à situação financeira da família. “À medida que cresce a renda domiciliar *per capita*, amplia-se a razão entre as taxas de frequência líquida na educação superior de pretos e pardos em relação à de brancos [...]” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014, p. 23). Conquanto essa seja uma relação objetiva, não significa que ela, de fato, por si só, promova uma igualdade de acesso ao ensino superior, pois conforme registra a publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2014), com base nos dados do IBGE de 2010, mesmo nas populações de brancos e pardos com renda familiar equalizada há uma diferença maior de aproximadamente 20% de brancos no ensino superior.

É fato que as políticas governamentais voltadas para a educação e outros programas sociais, visando a melhor distribuição de renda, aumento das vagas de emprego e democratização do acesso aos estudos universitários, implementados nos últimos 15 anos, contribuíram substancialmente para a ampliação da presença de negros e pardos no ensino superior. Todavia, é preciso considerar também as próprias lutas dos grupos étnicos, especificamente dos negros, que possibilitaram a eles alcançar reconhecimento social, participação política, valorização da cultura e ações afirmativas. Dessa maneira, nossa hipótese é que esse processo

de marchas e conquistas, alimentado e alimentador das reivindicações mundiais por reconhecimento das minorias, dos grupos étnicos e respeito às diferenças entre as pessoas – com a adesão da indústria de produtos e serviços específicos e do poder midiático – estimulou as pessoas a assumirem sua cor/etnia e isso, portanto, se constitui em um dos aspectos que também contribuíram para revelar o aumento na quantidade de negros e pardos no ensino superior, uma vez que esses grupos assumiram, de fato, sua identidade.

A condição financeira dos estudantes dos cursos de licenciatura é outro dado que destacamos nos relatórios do Enade. Para analisar esse aspecto recorremos a três tipos de informações que o órgão responsável pelo exame coletou com os participantes: renda familiar (Tabela 3), sustentação financeira (Gráfico 3) e atividade laboral (Gráfico 4). Esses dados constituem o núcleo da condição econômica dessa parcela dos estudantes universitários brasileiros e caracterizam a escolha do curso e o próprio campo de atuação profissional.

No que se refere à renda familiar mensal dos estudantes, os relatórios dos anos de 2005 e 2008 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008) apresentam cinco faixas de rendimento, que são: até 3 salários mínimos; mais de 3 até 10 salários mínimos; mais de 10 até 20 salários mínimos; mais de 20 até 30 salários mínimos; e mais de 30 salários mínimos. Para essa situação, elegemos para análise as três primeiras faixas, pois as demais apresentam percentuais inferiores a 2%. Em relação aos anos de 2011 e 2014, os relatórios apresentam sete faixas: até 1,5 salário mínimo; acima de 1,5 até 3 salários mínimos; acima de 3 até 4,5 salários mínimos; acima de 4,5 até 6 salários mínimos; acima de 6 até 10 salários mínimos; acima de 10 até 30 salários mínimos; e maior que 30 salários mínimos. Não consideramos a última porque o percentual é menor que 1%. Percebemos, então, que as escalas (faixas) de renda são diferentes entre as edições de coleta de dados. Assim, visando fazer uma análise comparativa entre os quatro anos, agrupamos as faixas dos dois últimos anos para adequá-las às faixas dos anos anteriores. Com isso, estabelecemos as seguintes faixas para os anos de 2011 e 2014: até 3; 4 a 10; e 11 a 30 (Tabela 3).

Tabela 3 – Percentual de estudantes em cada faixa de renda familiar por ano de edição do Enade.

CURSO/ANO	2005	2008	2011	2014
Biologia	Até 3 = 22,4	Até 3 = 47,2	Até 3 = 38,2	Até 3 = 61,8
	4 a 10 = 56,7	4 a 10 = 41,5	4 a 10 = 48,6	4 a 10 = 35,2
	11 a 20 = 14,2	11 a 20 = 8,4	11 a 30 = 8,8	11 até 30 = 2,8
Ed. Física	Até 3 = 23,7	Até 3 = 38,5	Até 3 = 36,8	Até 3 = 54,4
	4 a 10 = 52,3	4 a 10 = 45,3	4 a 10 = 51,9	4 a 10 = 41,5
	11 a 20 = 16,2	11 a 20 = 12,4	11 a 30 = 8,3	11 a 30 = 3,6
Filosofia	Até 3 = 26,4	Até 3 = 50,3	Até 3 = 40,1	Até 3 = 59,1
	4 a 10 = 55,1	4 a 10 = 36,6	4 a 4,5 = 38,1	4 a 10 = 35,6
	11 a 20 = 12,2	11 a 20 = 8,6	11 a 30 = 9,8	11 a 30 = 4,4
Física	Até 3 = 25,5	Até 3 = 37,4	Até 3 = 36,6	Até 3 = 56,5
	4 a 10 = 52,3	4 a 10 = 46,9	4 a 10 = 48,8	4 a 10 = 38,7
	11 a 20 = 16,3	11 a 20 = 10,6	11 a 30 = 10,3	11 a 30 = 4,6
Geografia	Até 3 = 37,3	Até 3 = 54,9	Até 3 = 44,7	Até 3 = 62,5
	4 a 10 = 51,7	4 a 10 = 37,8	4 a 10 = 45,4	4 a 4,5 = 34,9
	11 a 20 = 7,4	11 a 20 = 5,6	11 a 30 = 6,8	11 a 30 = 2,4
História	Até 3 = 36,8	Até 3 = 54,8	Até 3 = 43,0	Até 3 = 60,7
	4 a 10 = 50,3	4 a 10 = 34,9	4 a 10 = 46,0	4 a 10 = 35,9
	11 a 20 = 8,5	11 a 20 = 6,1	11 a 30 = 7,6	11 a 30 = 3,1
Letras	Até 3 = 33,9	Até 3 = 56,9	Até 3 = 46,7	Até 3 = 66,1
	4 a 10 = 53,2	4 a 10 = 36,8	4 a 10 = 44,9	4 a 10 = 31,3
	11 a 20 = 9,0	11 a 20 = 4,9	11 a 30 = 6,4	11 a 30 = 2,4
Matemática	Até 3 = 22,2	Até 3 = 53,8	Até 3 = 44,2	Até 1,5 = 59,2
	4 a 10 = 65,1	4 a 10 = 40,6	4 a 10 = 48,0	4 a 10 = 37,2
	11 a 20 = 9,0	11 a 20 = 4,8	11 a 30 = 5,7	11 a 30 = 2,8
Pedagogia	Até 3 = 37,2	Até 3 = 60,2	Até 3 = 48,2	Até 3 = 64,8
	4 a 10 = 52,4	4 a 10 = 33,3	4 a 10 = 46,1	4 a 10 = 33,3
	11 a 20 = 10,1	11 a 20 = 3,8	11 a 30 = 4,2	11 até 30 = 1,7
Química	Até 3 = 22,0	Até 3 = 35,8	Até 3 = 32,8	Até 3 = 56,6
	4 a 10 = 59,5	4 a 10 = 51,9	4 a 10 = 53,8	4 a 10 = 40,1
	11 a 20 = 14,5	11 a 20 = 9,5	11 a 30 = 10,0	11 a 30 = 3,2

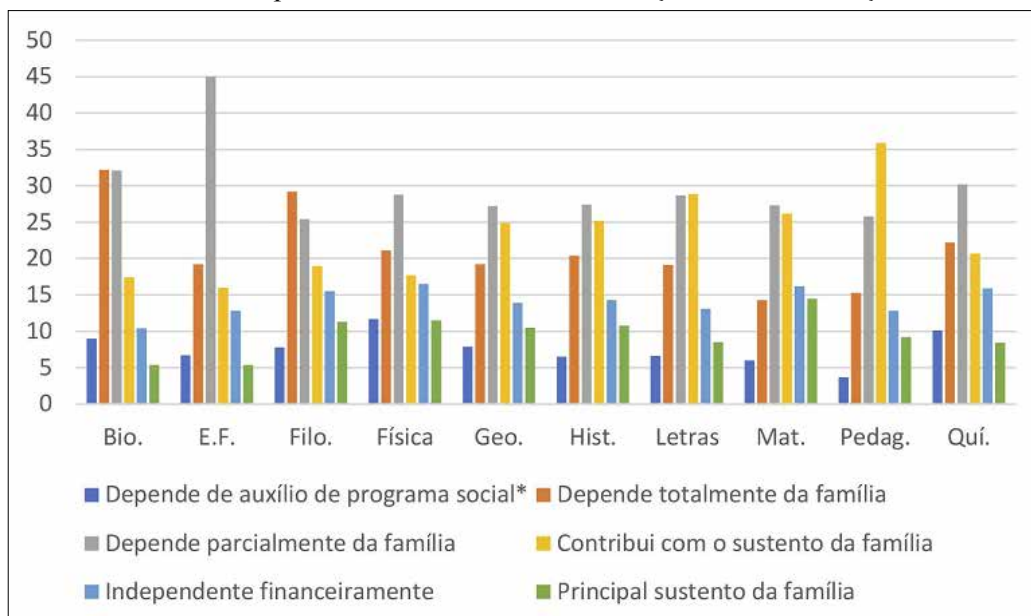
Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014).

Conforme é possível verificar na Tabela 3, houve aumento da população de estudantes nos cursos de licenciatura com renda familiar mais baixa na comparação entre o ano de 2005 e o de 2014 de realização do Enade. Percebe-se que na relação entre os dois primeiros anos de edição do exame (2005 e 2008) há grande diferença de público na faixa de até 3 salários mínimos. Nesse período a média de crescimento foi de 75%, aproximadamente, com maior percentual no curso de Matemática (140%) e menor em Física, Geografia e História (50%), e nas outras faixas de renda há registro de redução da quantidade de estudantes. Na comparação entre 2008 e 2011, por sua vez, ocorreu uma diminuição de estudantes nessa faixa de renda de até 3 salários, e na comparação do ano de 2011 com 2014 voltou a aumentar na proporção de aproximadamente 60%.

No ano de 2014 a maioria (60%) dos estudantes concluintes da carreira do magistério que fizeram o Enade declarou ter renda familiar mensal de até 3 salários mínimos, e, conforme percebemos nos relatórios, mais de 40% dessa parcela estavam na faixa de até 1,5 salários. Se considerarmos o valor do salário mínimo na época de R\$ 724,00, assim como as despesas fixas mensais da população, como, por exemplo, energia elétrica, água, transporte, alimentação, e o próprio custo da educação superior privada, é muito difícil para essa população ter acesso a esse nível de escolarização se não for por meio de vagas em instituições públicas ou com programas governamentais de custeio. Sobre tudo para as pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho, que é maioria – como é possível notar nos percentuais dos Gráficos 3 e 4, que mostram respectivamente a dependência/independência

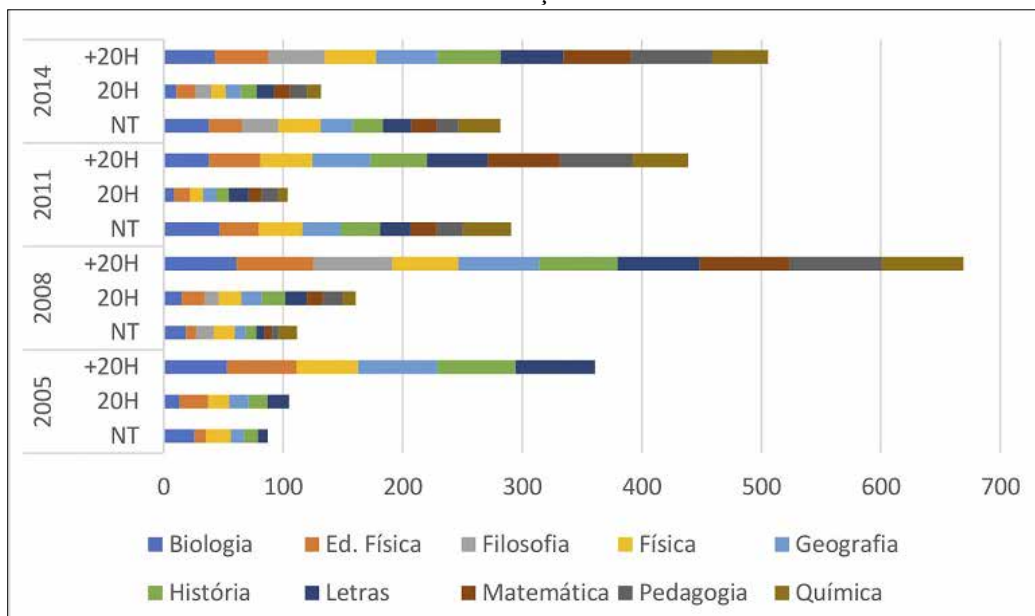
financeira dos estudantes em relação à sua família – e que majoritariamente frequentam o curso no período noturno e sua inserção em atividade laboral remunerada

Gráfico 3 – Média do percentual de estudantes em relação a sua sustentação financeira.



Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014). * Opção presente somente no relatório do ano de 2014.

Gráfico 4 – Percentual de estudantes em relação à atividade laboral.



Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014). **Nota:** NT = não trabalha; 20H = trabalha até 20 horas semanais; +20H = trabalha mais de 20 horas semanais.

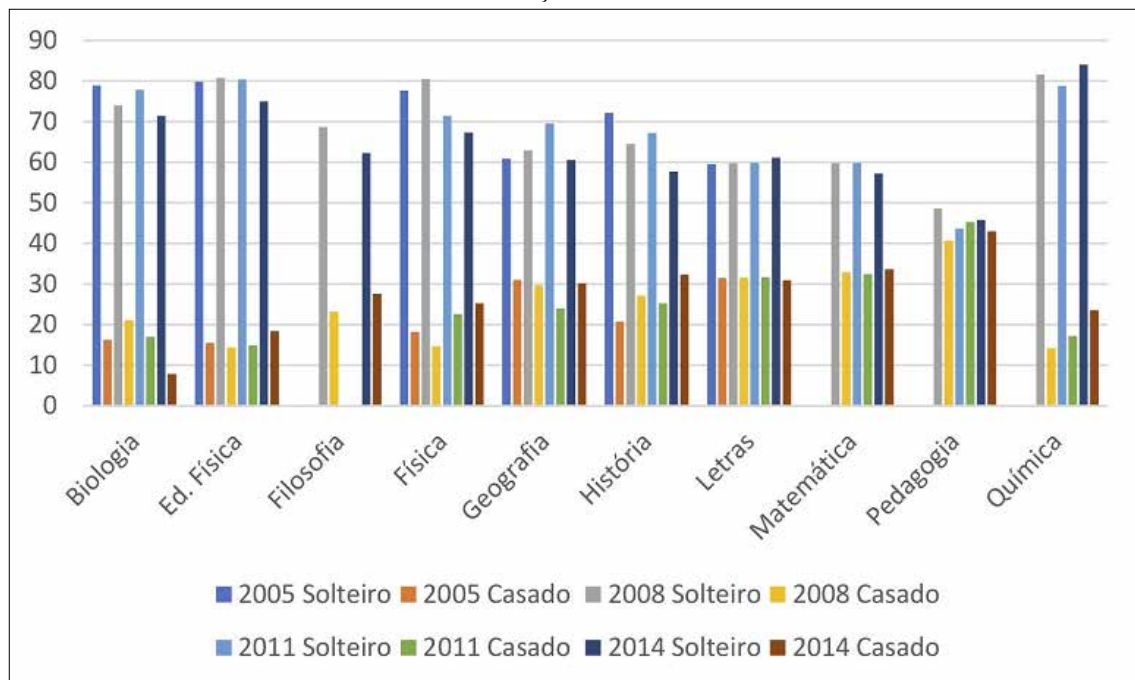
Com os percentuais do Gráfico 3, podemos perceber que aproximadamente 70% dos egressos das licenciaturas declararam não depender exclusivamente da família para custear seus gastos, o que sugere que eles exerciam atividade remunerada na época que responderam ao questionário. Essa afirmação é corroborada pelos dados presentes na Gráfico 4, que apresenta percentuais relativos àqueles que exerciam atividade no mercado de trabalho juntamente com os estudos. Nos anos de 2005 e 2008 os percentuais foram maiores, respectivamente 77% e 80%; em 2011 houve uma redução e no ano de 2014 novo aumento.

Os cursos com maior quantidade de estudantes no mercado de trabalhos são Matemática e Pedagogia,

e aqueles com menor percentual são os de Biologia e Física.

Ao associarmos esses percentuais, de estudantes que trabalham com os dados sobre idade, presentes na Tabela 2, é possível inferir que os cursos de Pedagogia, Filosofia, Letras e Matemática são os que concentram estudantes que não ingressaram no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio, em razão da necessidade de contribuir com a renda familiar ou mesmo em razão de ser a única fonte de sustento dela. Sobretudo no caso daqueles que cursam Pedagogia e Matemática, pois são os que também possuem o maior percentual de casados. Esse conjunto de dados reforça, portanto, o perfil dos estudantes desses cursos, que têm idade mais elevada, estão no mercado de trabalho e são chefes de família.

Gráfico 5 – Percentual de estudantes em relação ao estado civil.



Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo com dados de relatórios síntese de área do Enade dos cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2005, 2008, 2011, 2014). **Nota:** Os relatórios dos cursos de Matemática, Pedagogia e Química não registram dados sobre esse aspecto no ano de 2005, e os de Filosofia não registram em 2005 e 2011.

A relação com o trabalho e a responsabilidade com o sustento e cuidado com a família (total ou parcial) são características marcantes dos estudantes pobres em boa parte do mundo, tanto aqueles da educação básica como os do nível superior. O

relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ao divulgar dados relativos ao ano de 2015, sobre o “bem-estar” de estudantes da educação básica, na faixa etária de 15 a 16 anos, em mais de 30 países, registra que, no caso do Brasil,

43,7% desse público exercem trabalho remunerado antes ou depois de ir à escola. Pela primeira vez o Pisa perguntou aos estudantes de várias nações se trabalhavam de forma assalariada, ou em casa. Nos países membros da OCDE, 23% dos estudantes responderam exercer atividade laboral fora de casa e 73% disseram executar tarefas domésticas não remuneradas, como, por exemplo, cuidar de pessoas. Em relação ao primeiro grupo, os meninos constituem a maioria; também é o grupo que apresenta maior percentual de estudantes com baixo desempenho em alguns componentes curriculares e sem expectativas com a educação escolar que recebem. Um em cada cinco desse grupo sente-se um “outsider” (estranho) na escola; 9% chegam atrasados; 4% faltam com frequência; e 11% esperam concluir seu processo de educação formal ao terminar o ensino médio. São fatos que, segundo registrado no relatório, sugerem a falta de engajamento da escola com esses estudantes (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017b).

No que diz respeito ao estudante universitário, sua relação com o trabalho e o meio familiar aparece como categorias centrais na análise de estudos sobre sua identidade. Com essa perspectiva, o trabalho de Tosta (2017) apresenta uma reflexão sobre como alunos e alunas de uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro articulam o trabalho, a escolarização e a vida familiar. Entre vários aspectos, essa autora caracteriza a condição socioeconômica da família dos estudantes que participaram da sua amostra de pesquisa, ressaltando que o jovem que está na universidade se destaca pela perspectiva de construir sua autonomia, o que requer independência financeira, principalmente para aqueles que não podem contar com as famílias para sustentar suas necessidades.

A preocupação em caracterizar esse público de estudantes não é recente. A pesquisa realizada por Foracchi no ano de 1964, com estudantes da Universidade de São Paulo (USP), com a pretensão de examinar o processo de transformação da sociedade brasileira por meio da ação de estudantes desse nível de educação, apresentou três categorias de análise: condição de classe das famílias dos universitários, forma de manutenção dessas famílias e dependência dos estudantes em relação aos

pais. A autora percebeu, naquela época, que estava em transcurso uma mudança no perfil de classe social do público universitário. Considerando o contexto histórico e os limites da instituição onde realizou a coleta de dados, ela afirmou que os estratos superiores da sociedade não atingiam 30% dos estudantes, em relação aos 71% pertencentes à classe média. Afirma ainda que naquela época o trabalho se configurava como fator revelador dessa mudança de perfil universitário, ao mesmo tempo que colocava à vista as barreiras socioeconômicas que se erigiam aos estudantes (FORACCHI, 1977).

Outro conceito apresentado por Foracchi (1977), para analisar a relação entre o estudante universitário e a família, é manutenção. “Quando o jovem é estudante, as relações de dependência transparecem, no âmbito da família, sob a forma de *relações de manutenção*, ou seja, formas cristalizadas de comportamento cuja análise representa importante ponto de partida para a investigação sociológica [...]” (FORACCHI, 1977, p. 17, grifo do autor). A dependência financeira da família submete o jovem estudante ao controle e normas familiares, o que, por sua vez, em alguns casos, pode gerar conflitos e descontentamento: “A dependência econômica da família isenta o estudante de certas preocupações de manutenção mas restringe, em compensação, o limite da sua atuação [...]” (FORACCHI, 1977, p. 26). O trabalho, nesse caso, se configura como forma de não ser totalmente dependente dos pais, pois, mesmo que ainda esteja sob a autoridade familiar, não se submete totalmente aos posicionamentos políticos e ideológicos dos provedores. As outras formas da presença do trabalho na vida do estudante são em razão desse último ser parte constitutiva da renda familiar ou por ter que manter seu próprio sustento. O fato é que “[...] o trabalho representa, de modo parcial ou total [...] a garantia efetiva da possibilidade de manter-se como estudante, ao mesmo tempo que acena, para um sem-número de jovens, com a oportunidade de realizar um curso superior [...]” (FORACCHI, 1977, p. 124).

Com base nas contribuições de Foracchi (1977), Romanelli (1995) apresenta três categorias de compreensão a respeito do estudante universitário e sua manutenção financeira: “estudante em tempo integral”, “estudante-trabalhador” e “trabalhador-

-estudante”. Em relação à primeira, Romanelli (1995) considera que há um projeto familiar em assegurar a escolarização do filho sem que ele cumpra outras obrigações. É um investimento que extrapola a educação do jovem, e fazendo isso a família está assegurando sua posição ou tentando ascender na hierarquia de classe social (FORACCHI, 1977). Esse tipo de estudante, embora sofra maior pressão e atrito familiar em razão da ausência de autonomia, possui formação de melhor qualidade, lhe assegurando, conseqüentemente, preparação para atuação profissional. Nessa situação também ocorre uma ambigüidade, pois ao mesmo tempo que isenta o estudante de preocupações com sua manutenção, restringe sua participação política e social, na medida em que limita suas opiniões e submete suas vontades ao domínio dos pais.

Quanto ao estudante-trabalhador, a dependência é parcial em relação aos pais, porém, mesmo quando a ajuda material é mínima, permanece o vínculo familiar e, com isso, há controle e submissão às regras, embora para o estudante isso seja quase neutralizado. Pelo fato de trabalhar ele consegue emancipação parcial e a relação de dependência emerge como vínculo de retribuição. Também nesse caso ainda existe e é forte a intenção de investimento familiar na formação universitária do filho, como meio de ascensão de classe (FORACCHI, 1977). Em relação ao trabalho que desenvolve, o estudante-trabalhador o percebe como circunstancial, momentâneo, com o qual ele não tem preocupação ou perspectivas futuras, uma vez que não é objeto de qualificação universitária. O trabalho assume, dessa forma, um caráter emancipador provisório em razão da transitoriedade necessária.

O trabalhador-estudante, por sua vez, se refere à terceira categoria e diz respeito ao jovem trabalhador cuja família não possui condições de sustentá-lo de forma integral ou parcialmente nos estudos, ou mesmo que tenha a possibilidade de fazer isso, não considera prioridade esse tipo de investimento (ROMANELLI, 1995). Esse estudante, além de não dispor dos recursos da família, muitas vezes contribui com o sustento dela ou é seu provedor principal ou único. Para o autor, esse não é o estudante que trabalha, mas o trabalhador que estuda, por isso o trabalho é muito importante para ele, uma vez que é a fonte que supre suas necessidades. No caso desse

estudante, a escolarização é um processo que acrescenta à sua atividade e identidade de trabalhador e que, dessa maneira, poderá contribuir para que ele alcance uma posição melhor no trabalho. Para esse jovem estudante a necessidade de trabalhar começa muito antes de ingressar no ensino superior, e é graças ao trabalho que ele pode fazer isso (FORACCHI, 1977).

Segundo Romanelli (1995), o estudante em tempo integral escolhe o curso universitário com base em vários fatores, entre eles, e com grande influência, a posição da família. Nos casos do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante há semelhanças entre si e diferenças em relação ao primeiro tipo. Para os dois últimos o investimento é vultoso, pois não é, em muitos casos, só financeiro, é também de sobrevivência. Há necessidade de conciliar horários de estudo e trabalho, redução do tempo de repouso e lazer, deslocamentos e trabalhos rotineiros e desgastantes física e emocionalmente. Tudo isso para conquistar uma carreira profissional e, dessa maneira, ascender socialmente. O trabalho, portanto, “[...] é uma atividade imediata que possibilita o estudo, o qual, por sua vez, conduz à carreira [...]” (FORACCHI, 1977, p. 142).

No caso dos estudantes dos cursos de licenciatura que estamos examinando, cujo perfil é majoritariamente de trabalhador-estudante, conjecturamos que a opção deles pelo curso foi influenciada muito mais por fatores circunstanciais de acesso, custo, exigências de estudos, localidade, e, portanto, se constituem efetivamente como iniciativa contingencial do jovem, mais que uma consciência de vocação profissional ou projeto familiar. A tendência da família, quando investe na formação do filho, é interferir na escolha da profissão, de modo a direcioná-lo para uma situação que seja compatível com sua posição de classe social ou sirva para ascender a uma superior. No caso dos trabalhadores-estudantes essa intenção pode estar no horizonte, mas não há meios de se efetivar, uma vez que a sobrevivência deles está em primeiro plano. Dessa maneira, o plano para a vida não é estudar, mas trabalhar, pois essa segunda atividade se apresenta como fundamental para suprir a necessidade financeira: “[...] Aquilo que ele ganha não tem importância apenas para si próprio mas para

a família [...]” (FORACCHI, 1977, p. 49). Nessa condição, é o trabalho, não o estudo, que acaba promovendo um vínculo do jovem com a família.

Considerações finais

Com a análise dos dados capturados com as quatro primeiras edições do Enade (2005, 2008, 2011 e 2014), em relação aos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura, percebemos que no transcurso dos anos houve expressivo aumento na quantidade de estudantes, com predomínio do sexo feminino, da cor branca e da faixa etária um pouco mais elevada em referência à idade de 18 a 24 para cursar o ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015). Isso ocorreu sobretudo nos cursos considerados da área de humanas (Filosofia, História, Geografia, Pedagogia, Letras). Também percebemos que é uma população majoritariamente trabalhadora e com baixa renda familiar.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes dos cursos de licenciaturas, creio que não há grande diferencial a ser apontado em relação ao que a literatura tem registrado, à excessão do aumento pela procura desse tipo de curso e maior presença de pardos e negros, conforme classificação dos próprios relatórios examinados. Entretanto, esses dois aspectos estão relacionados ao que já discutimos sobre a expansão no quantitativo de vagas e de instituições de ensino superior, além do investimento em financiamento estudantil e, particularmente, no incentivo ao ingresso nos cursos de licenciaturas por meio de programas específicos, fruto de políticas governamentais de acesso à educação universitária que foram implementadas na última década.

O que consideramos ser relevante é o aumento na busca pela educação superior, que se caracteriza como um fenômeno mundial (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017a), fato que tem levado as classes menos favorecidas a aspirar esse nível educacional. As licenciaturas, historicamente, congregam a parcela de estudantes mais pobres em razão do *status* social e econômico que a carreira representa na sociedade. Por isso, não surpreende a falta de estudantes de camadas abastadas nesses cursos, assim como em outros que não têm reconhecimento

social ou econômico e/ou estão relacionados com o atendimento à população de baixo poder aquisitivo, como, por exemplo, Enfermagem e Serviço Social. Famílias que podem investir na educação de seus filhos os encaminham para cursos de maior prestígio na sociedade. Contudo, segundo Ristoff (2016, p. 36):

[...] a cada edição do Enade decresce no *campus* brasileiro o percentual de estudantes das faixas de renda mais altas, o que significa dizer que cresce a representação de estudantes mais pobres. Esta tendência se aplica tanto aos cursos de alta, média e baixa demanda, demonstrando que as classes de renda mais baixa começam a se fazer presentes em maiores números em todas as áreas acadêmicas do *campus* [...].

Ainda segundo esse autor, embora esse quadro não altere o fato de que os cursos de alto prestígio permaneçam quase exclusivamente acessíveis somente à camada mais abastada da população, é preciso continuar investindo na democratização do acesso ao ensino superior na direção de aproximar o perfil socioeconômico dos estudantes universitários ao padrão de renda da maioria das famílias brasileiras. Sobre essa equalização, o relatório da OECD (2017a, p. 76, tradução nossa) registra que:

A educação está fortemente ligada aos ganhos, emprego, riqueza total e bem-estar das pessoas [...] Mas também pode perpetuar as desigualdades, se os níveis escolares não avançarem entre as gerações [...] Ao longo de suas vidas como trabalhadores, os adultos com menos formação escolar têm as maiores taxas de desemprego e inatividade, bem como os menores salários [...] Ter uma grande população de trabalhadores pouco qualificados pode, portanto, levar a um fardo social mais pesado [...] Garantir o acesso e o sucesso no ensino superior para todos é importante, como também tratar as desigualdades nas primeiras etapas da escolaridade. Nem todos alcançarão o ensino superior, mas todos devem, pelo menos, ter as mesmas oportunidades para atingir o nível de educação a que aspiram.

É de grande relevância o investimento público no acesso à educação superior, pois, como consta no relatório da OECD, existe uma forte tendência daqueles que têm formação superior a investirem e incentivarem seus filhos a trilharem o mesmo caminho. Não obstante, a instituição universitária

precisa ser menos canônica e ousar um pouco mais na formação profissional em função da realidade. Os cursos de licenciatura, por exemplo, precisam ser menos bacharelescos e mais propositivos em relação ao fazer pedagógico do professor da educação básica. As discussões que fundamentam e dão suporte para o entendimento sobre o fenômeno educacional devem se ancorar na dinâmica da escola. As dificuldades dos estudantes de licenciaturas, muitas delas em razão da baixa qualidade da escola básica, precisam ser eviden-

ciadas, reconhecidas e trabalhadas. A universidade não pode ignorá-las, deixando que prossigam com elas ou, pior, excluindo os estudantes do processo, reprovando-os sucessivamente até que desistam. Não podemos ficar lamentando que as licenciaturas não atraíam jovens “talentosos” e que os professores não ensinam adequadamente bem os alunos nas escolas. Nossos estudantes nas licenciaturas são pobres e trabalhadores e é com eles que temos que trabalhar para fazer o melhor pela educação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.
- BRITO, M. R. F. de. Enade 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avanço**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000300003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/42400>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.
- GATTI, B. A. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GRIBOSKI, C. M. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1763/1763.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- GUIMARÃES, N. A. Laboriosas mas redundantes: gênero e mobilidade no trabalho no Brasil dos 90. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 82-102, 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/Paulo/Downloads/9675-28843-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Paulo/Downloads/9675-28843-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2015. (Estudos e Pesquisas. Informação

Demográfica Socioeconômica, n. 35). Disponível em: <<https://ndonline.com.br/files/images/2015/12/04-12-2015-02-58-43-pesquisa-ibge.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. (1950 texto para discussão). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior 2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/Paulo/Downloads/Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20sinopse%20estat%C3%ADstica%20-%202003%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paulo/Downloads/Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20sinopse%20estat%C3%ADstica%20-%202003%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Enade 2005**. Relatório Síntese de Área. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Enade 2008**. Relatório Síntese de Área. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Enade 2011**. Relatório Síntese de Área. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Enade 2014**. Relatório Síntese de Área. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2014a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. Et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a05.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LÁZARO, A. Editorial. In: RISTOFF, D. **Democratização do campus**. Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: Flacso Brasil/GEA, 2016. (Cadernos do GEA, n. 9).

LOMBARDI, Maria R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 173-202, jan./abr. 2006.

LOUZANO, P. Et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MADALOZZO, R.; ARTES, R. Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 202-221, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00202.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MURGATROYD, Linda C. Gender and occupational stratification. **The Sociological Review**, v. 30, n. 4. p. 574-602, nov. 1982.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2017** – OECD indicators. Paris, 2017a. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **PISA 2015 Results** (Volume III). Students' well-being. Paris, 2017b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>>. Acesso em: ago. 2017.

RISTOFF, D. **Vinte e um anos de educação superior**. Expansão e democratização. Rio de Janeiro: Flacso Brasil/GEA, 2013. (Cadernos do GEA, n. 3). Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n3-vinte-e-um-anos-de-educacao-superior-expansao-democratizacao>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. **Democratização do campus**. Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: Flacso Brasil/GEA, 2016. (Cadernos do GEA, n. 9). Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n9-democratizacao-do-campus-impacto-dos-programas-de-inclusao-sobre-o-perfil-da-graduacao>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1100/1074>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SILVA, M. C. R. da; VENDRAMINI, C. M. M.; LOPES, F. L. Diferenças entre gênero e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 185-202, nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jul. 2017.

TOSTA, T. L. D. A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 896-910, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00896.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

WAINER J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-15, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022017005001103&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Recebido em: 09/11/2018

Aprovado em: 11/11/2018

MANAGERIALISMO, AUTORITARISMO Y LA LUCHA POR EL ALMA DE LA GESTIÓN: EL CASO DE LAS ÚLTIMAS REFORMAS EN POLÍTICAS DE DIRECCIÓN ESCOLAR EN CHILE

*Vicente Sisto (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)**

RESUMEN

El Nuevo Management Público se ha constituido en el principal referente a la hora de construir políticas educativas a nivel mundial. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que el managerialismo promovido por este modelo, se vincula fuertemente con la promoción del autoritarismo como modo de gestión. Chile ha sido considerado un caso emblemático de implementación del Nuevo Management Público en educación. Este artículo aborda cómo el managerialismo constituye a la posición del director de escuela en el caso chileno mediante el análisis de dos políticas educativas recientes: el Marco para la Buena Enseñanza y el Liderazgo Directivo, y la reciente Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar. Como se podrá apreciar, los resultados confirman que los límites entre managerialismo y autoritarismo resultan difusos. Esto debería preocupar a investigadores y gestores políticos, considerando la amplia difusión de los modelos manageriales.

Palabras clave: Managerialismo. Directores. Política educativa. Autoritarismo.

ABSTRACT

MANAGERIALISM, AUTHORITARIANISM AND THE FIGHT FOR THE SOUL OF MANAGEMENT: THE CASE OF THE LAST REFORMS IN SCHOOL ADMINISTRATION POLICIES IN CHILE

New Public Management has become the main reference when it comes to building educational policies worldwide. However, various studies have shown that the managerialism promoted by this model is strongly linked to the promotion of authoritarianism as a management mode. Chile has been considered an emblematic case of implementation of the New Public Management in education. This article discusses how managerialism constitutes the position of the school director in the Chilean case through the analysis of two recent educational policies: the Framework for Good Teaching and Directive Leadership, and the recent Law that strengthens the faculties of principals of educational establishments in matters of school coexistence. As can be seen, the results confirm that the boundaries between managerialism and authoritarianism are blurred. This should worry researchers and political managers, considering the wide diffusion of managerial models.

Keywords: Managerialism. Principals. Educational policy. Authoritarianism.

* Doutor em Psicologia Social pela Universidad Autónoma de Barcelona. Professor Titular da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Principal do Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Investigador Asociado do Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder. E-mail: vicente.sisto@pucv.cl

RESUMO

GERENCIALISMO, AUTORITARISMO E A LUTA PELA ALMA DA GESTÃO: O CASO DAS ÚLTIMAS REFORMAS NAS POLÍTICAS DE ENDEREÇO ESCOLAR NO CHILE

A Nova Gestão Pública tornou-se a principal referência quando se trata de construir políticas educacionais em todo o mundo. Entretanto, vários estudos mostraram que o gerencialismo promovido por esse modelo está fortemente ligado à promoção do autoritarismo como modo de gestão. O Chile tem sido considerado um caso emblemático de implementação da Nova Gestão Pública na educação. Este artigo discute como gerencialismo é a posição de diretor de escola no caso chileno, analisando duas políticas educacionais recentes: o Quadro para um bom ensino e liderança gerencial, e a recente Lei que reforça os poderes dos administradores de estabelecimentos de ensino em matéria de convivência escolar. Como veremos, os resultados confirmam que os limites entre gerencialismo e autoritarismo são indistintos. Isso deve preocupar pesquisadores e gestores políticos, considerando a ampla difusão de modelos gerenciais.

Palavras-chave: Gerencialismo. Diretores. Política educacional. Autoritarismo.

Introducción¹

Durante la década de los noventa fue tomando fuerza la idea de que lo público podía ser mejor administrado si se seguían los principales principios de gestión que emergían del campo de la empresa privada. No sólo los gobiernos conservadores de países anglosajones creyeron en esto. Promovidos por diversos organismos internacionales, estos principios prontamente se instalaron como los principales referentes a la hora de pensar la gestión pública, bajo la noción del llamado Nuevo Management Público (BEJEROT; HASSELBLADH, 2013; CONNELL; FAWCETT; MEAGHER, 2009; HALL; GUNTER; SERPIERI, 2015). En el campo de la educación esto se ha expresado mediante la creciente incorporación de proveedores privados que entran al sistema educativo en competencia con proveedores públicos, en el contexto de sistemas de financiamiento basados en la transferencia de fondos en función de cobertura (matrícula y asistencia de estudiantes) y resultados medidos por

instrumentos estandarizados. Esta competencia por captar estudiantes y lograr resultados positivos en los instrumentos, llevaría al sistema, en su conjunto, a una mejor calidad (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011; JENNINGS, 2010). Junto a esto se han desplegado estándares de desempeño que determinan sistemas de formación, selección, evaluación, incentivos y desarrollo de carrera tanto para profesores, como para directores (BLOOMFIELD, 2000; SISTO, 2012a; WATANABE, 2007).

En este contexto, la posición directiva ha adquirido centralidad, llamado a convertirse en el gerente líder, capaz de visualizar un futuro y orientando a sus 'seguidores', llevando a la escuela a un mejor desempeño (HALLINGER, 2003; LEITHWOOD; JANTZI, 2000). En efecto, la asimilación de la Escuela al mundo de la empresa privada, conlleva, a su vez, la asimilación del director al gerente promovido por las actuales perspectivas gerenciales. Como mostraremos en este artículo, esta asimilación incluye uno de los elementos complejos y controvertidos a la hora de pensar la centralidad del gerente en el mundo de la empresa, el cual refiere al a veces difuso límite entre el modelo de un gerente que conecta con sus trabajadores y lidera un proceso transformacional, bajo imágenes de democracia organizacional, y el modelo de un gerente autár-

1 Esta investigación ha contado con el apoyo del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT, Proyecto 1191015), el Programa de Investigación Asociativa del Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología de Chile (CONICYT PIA/CIE 160009) y del Núcleo Milenio El Ejercicio de la Autoridad en la Sociedad Chilena. Rearticulaciones de la Gestión de las Asimetrías de Poder en las Relaciones Sociales, de la Iniciativa Científica Milenio del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (Chile).

quico, que debe llevar a resultados a su empresa a cómo dé lugar, teniendo a su autoridad como garante de ello (BOSTROM, 2006; COOPER; EZZAMEL, 2013; ROSE, 1993; SZLECHTER, 2010; WHITLEY, 2008). El Managerialismo como doctrina que impulsa la asimilación de lo público a la gestión de la empresa privada, no ha logrado salvar esta ambigüedad, lo que se aprecia en constantes desplazamientos discursivos entre, por un lado, los llamados a hacer una gestión orientada a articular un colectivo en pos de objetivos comunes a través de estrategias democratizantes y, por otro, la constante demanda por mayores prerrogativas de autoridad que garanticen al director o directora mayor capacidad de acción y mando individual para el logro de resultados.

Chila ha sido considerado un caso emblemático de implementación de políticas propias del Nuevo Management Público, especialmente en el campo de la educación. Fue incluso antes que los organismos internacionales comenzaran a adoptar esta perspectiva, que a fines de la década de los setenta, al amparo de la violencia de la dictadura militar, Chile comenzó una profunda reforma orientada a favorecer la provisión privada de servicios educativos en el contexto de un sistema de financiamiento basado en la demanda, conocido como voucher. Luego de la vuelta a la democracia, Chile se ha mantenido a la vanguardia en la implementación de reformas manageriales tomando protagonismo el campo de la gestión (CANALS, 2016; LÓPEZ; MADRID; SISTO, 2012; MONTECINOS; SISTO; AHUMADA, 2010). Esto ha incluido una serie de políticas orientadas a mejorar la gestión directiva. En este contexto, el presente artículo aborda la muy reciente aprobación del proyecto de Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018), aprobado por la amplia mayoría del parlamento chileno el 12 de noviembre de 2018. El análisis de esta Ley se presenta a vinculándolo al análisis del llamado Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar que busca establecer orientaciones de actuación para Directores y Equipos Directivos publicado el 2015 por el Ministerio de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015). Tal como se apreciará, considerando su

inserción en el contexto de las reformas orientadas a fortalecer la posición directiva en el campo de la gestión escolar, este análisis permite apreciar cómo el managerialismo, a pesar de su impronta transformacional, tiene límites muy difusos con las formas más autoritarias de gestión de asimetrías de poder.

A lo largo de este texto, primero se expondrá brevemente cómo se ha desplegado el llamado Nuevo Management Público en el campo educativo, profundizando en cómo constituye a la posición directiva como protagonista del devenir de la Escuela, concretando en el caso chileno. A partir de ello, se mostrará cómo las concepciones manageriales del dirigir, si bien presentan distinciones con los modelos más autárquicos, también presenta conexiones relevantes. Esto permitirá enmarcar el análisis del proyecto de ley recientemente aprobado.

El Nuevo Management Público en Educación y la Constitución de la Posición Directiva

Bajo el argumento de que estamos en una época denominada Sociedad del Conocimiento o de la Información, la Educación ha quedado puesta al centro del debate público, y con ello los profesores como su principal fuerza de trabajo. En efecto, tanto a través de los medios de comunicación como en documentos de diversos organismos gubernamentales nacionales y multilaterales, se ha difundido una cierta descripción de nuestro tiempo según la cual el desarrollo de los países depende fundamental de su capacidad para producir y difundir conocimiento, un conocimiento de tipo productivo, del cual dependería la pobreza o riqueza de los países (ver entre otros BANCO MUNDIAL, 1996; OCDE, 2004; VEGAS, 2008). En este contexto, según se señala, la educación tiene un rol fundamental para el desarrollo de los países. De ahí que ésta deba mejorar sustancialmente. El modelo de mejora no es otro que un modelo Gerencialista, prescrito por el denominado Nuevo Management Público.

Esta perspectiva administrativa, ampliamente difundida desde inicios de la década de los 90, señala que los servicios públicos pueden ser más eficientes y efectivos si es que son administrados bajo los modelos gerenciales predominantes en

el campo de la empresa privada (ver OSBORNE; GAEBLER, 1993). Así, si la educación debe mejorar, como paso fundamental para lograr un mejor desarrollo de los países, esto debe hacerse mediante el uso de los modelos de gestión propios del Nuevo Management Público. Es así que, en diversos países, se han iniciado diversas reformas orientadas a transformar la educación incorporando prestadores privados que compiten con los establecimientos públicos por el financiamiento estatal, favoreciendo la competencia entre estos. Junto a lo anterior se han incorporado una serie de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, de modo de asegurar que el trabajo de cada establecimiento se oriente al logro de mejoras en los resultados de aprendizaje medidos por pruebas estandarizadas, y al cumplimiento de los estándares de desempeño fijados centralmente tanto para escuelas como para profesores y directivos (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011; GUNTER; RAYNER, 2007; HENMAN; GABLE, 2015).

Diversos informes internacionales han sido claros en enfatizar el rol directivo en los procesos de mejora escolar (BLIMPO; EVANS; LAHIRE, 2011; BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011; DARLING-HAMMOND, 2007). La imagen directiva se presenta con características inconfundibles: a) se trata de una cabeza central: la gerencia; b) es el directivo, como gerente, el principal responsable por los resultados de la organización; c) para asegurar buenos resultados, debe contar con importante autonomía y capacidad de toma de decisión individual, incluyendo la posibilidad de armar y desarmar su equipo directivo y docente, y de expulsar estudiantes y despedir profesores; d) La calidad de su desempeño individual dependen de las competencias que tenga el individuo para realizar esos desempeños; e) estas competencias pueden ser medidas con eficacia mediante adecuados procesos de selección que consideren mérito; f) Los buenos desempeños individuales, reflejados en los resultados de la Escuela, deben ser estimulados mediante incentivos económicos individuales; g) Con ello, se entiende que la conducción es una práctica individual.

Sin embargo, cuando se analiza la literatura contemporánea se pueden distinguir más de un modo para comprender al liderazgo escolar, y, con ello,

a la posición directiva (ver CURRIE; LOCKETT; SUHOMLINOVA, 2009; ROBINSON, 2008; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001; entre otros). El primero consiste en concebir al liderazgo como una propiedad que reside en el individuo y que se basa en sus características personales (carisma, habilidades comunicativas, capacidades de seducción, y/o habilidades de coacción o influencia sobre otros). El líder es pensado como visionario, heroico, transformacional, carismático, flexible, innovador, directivo, pero siempre como individuo. Esta forma de ver al liderazgo se ha podido sostener articulándose con un modo de funcionamiento de las organizaciones basadas en la instalación de jerarquías formales, la que a su vez coincide con un modelo de propiedad empresarial. Esto ha institucionalizado a esta forma de concebir al liderazgo, lo que uno puede observar no sólo en el cómo las escuelas de management lo enseñan, sino que también en el cómo es concebido desde el sentido común.

Sin embargo, la literatura contemporánea en el campo educativo también ha observado otras formas de hacer liderazgo que, según indican, estaría a la base de mejoras sustanciales y sostenidas no sólo en los resultados educativos medidos por pruebas estandarizadas, sino que también en el desarrollo de ciudadanía en los sectores más vulnerables, colaborando en los proyectos de aumento de la justicia social en nuestras sociedades. Este tipo de liderazgo ha sido llamado Liderazgo Distribuido. Es cierto que la literatura muchas veces utiliza la noción de liderazgo distribuido para mencionar meramente una distribución de tareas y no de la gestión del poder en la Escuela. Sin embargo, autores como Currie, Lockett y Suhomlinova (2009) explícitamente se han distinguido de estas posiciones, señalando que el “liderazgo” no sería propiedad de personas individuales, sino que de una relación al interior de una comunidad, y con otras comunidades. Así, Currie, Lockett y Suhomlinova (2009), han definido Liderazgo Distribuido como una acción conjunta y concertiva de un grupo o red de personas. El foco en la relación y en la participación demanda concebir a la acción, incluso la gestión del poder, como algo no localizado en individuos, sino en la relación. Por ello, según los autores, la acción puede y debe ser concebida como

circulando a través de las prácticas de los distintos individuos, sincronizándose para generar efectos determinados.

El modelo de liderazgo individualizado que se ha reificado en las posturas managerialistas, y que incluso ha teñido algunas propuestas más distribuidas, supone que el director construye una visión de hacia dónde debe ir la escuela, y, mediante su carisma, o su autoritarismo, influye sobre los otros; de modo que la acción de los otros partícipes de la organización es una consecuencia de la influencia del director. Sin embargo, para Currie, Lockett y Suhomlinova (2009), la visión del hacia dónde debe mejorar la escuela y qué debe hacer para lograrlo, se construye a partir de conversaciones y actividades conjuntas, donde las visiones parciales de diversos actores apoderados, directivos y profesores (cada uno tiene una perspectiva y un conocimiento determinado por sus experiencias concretas), entran en diálogo, determinando lo que la Escuela hace como conjunto. Así, lo que hace la Escuela no es visto como dependiente más que nada de lo que hace el director, sino que aparece como emergiendo a partir de la actividad conjunta de los diversos agentes, considerando no sólo a los agentes internos, sino que también externos (sostenedor, supervisores, y otros organismos locales que pudieran interactuar con la escuela).

Diversos autores (HARRIS, 2009; ROBINSON, 2008; CURRIE; LOCKETT; SUHOMLINOVA, 2009 entre otros) señalan que esta perspectiva es útil para comprender cómo las acciones de la escuela no dependen tanto de un solo agente, el director, sino que más bien dependen de la acción conjunta que realizan los diversos agentes, de modo que permite comprender mucho mejor la complejidad de acciones heterogéneas que, en su entramado, generan lo que hace la Escuela. Pero además indican que este tipo de visiones también permiten fomentar acciones concretas y políticas focalizadas no en un actor individual (el director), sino que en una comunidad, facilitando, mediante la política, que el poder en la escuela no se concentre en un individuo particular, sino que se distribuya en una comunidad. La evidencia empírica muestra que es este tipo de políticas las que pueden permitir mejoras sostenidas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (ROSE, 1993), además de

facilitar el desarrollo de mayor justicia social con los sectores vulnerables de nuestras sociedades, ya que fomentaría la ciudadanía, objetivo fundamental en el contexto de la gobernanza democrática (CURRIE; LOCKETT; SUHOMLINOVA, 2009).

Este pequeño recorrido acerca de cómo se ha constituido la posición directiva en el campo de la gestión escolar muestra cómo en este campo la literatura y la política han oscilado entre un mayor énfasis en el conectar con otros y articular conjuntamente procesos de cambio, y la noción de autoridad responsable individualmente que debe llevar la dirección de lo que se hace conjuntamente (BOSTROM, 2006; COOPER; EZZAMEL, 2013; ROSE, 1993; SZLECHTER, 2010; WHITLEY, 2008), promoviendo regulaciones orientadas a empoderar el ejercicio más colectivo de la gestión escolar a la vez que regulaciones que garanticen una asimetría de poder suficiente para llevar a cabo individualmente las acciones de cambio por parte de quien ostenta la posición directiva.

Chile y la Individualización del Liderazgo: el Director como Gerente

Los informes y recomendaciones de organismos internacionales han recogido visiones más orientadas hacia la justicia social y hacia la gobernanza democrática de la Escuela, sin embargo lo han hecho de un modo ambiguo, asimilándolo prontamente a los modelos de gestión individualizada provenientes del mundo de la empresa privada (ver SISTO, 2018c; SISTO; FARDELLA, 2011). A pesar de lo anterior, aunque la mayor parte de los países han estado sujetos de una u otra manera a la influencia de estos organismos internacionales, el impacto de los modelos gerencialistas que favorecen la visión individual del dirigir no ha sido tan fuerte. Esto ha permitido desarrollo de experiencias y marcos regulatorios que han favorecido ampliamente procesos de gestión colaborativo, o al menos no han cercenado sus posibilidades; esto tanto en Europa, como en países latinoamericanos (ver GROSS; SHAPIRO, 2015; SLATER et al., 2017; TIKLY; BARRETT, 2011; WOODS, 2009). Por el contrario, el caso chileno ha seguido de modo firme el camino propuesto por el Nuevo Management Público, promovido por organismos internacionales

(MONTECINOS; SISTO; AHUMADA, 2010). Sin embargo, como hemos dicho, este no es un camino claro, por el contrario, contiene contradicciones internas que incluyen la co-presencia tanto de formas individualizadas, algunas evidentemente autoritarias, como de carácter más cooperativo a la hora de comprender la gestión directiva.

Los procesos de regulación de la gestión directiva en este país se iniciaron con fuerza el año 1978, en plena dictadura militar, mediante el Decreto Ley n° 2.327 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1978a), del 22 de septiembre de 1978, llamado “Ley de Carrera Docente”, y su Reglamento, aprobado por Decreto n° 1.191 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1978b), de 28 de noviembre de 1978. La principal función de esta ley fue distinguir la función del docente de aula y de la directiva, “privilegiando a esta última” (NÚÑEZ; WEINSTEIN; MUÑOZ, 2010, p. 64). Según ésta el Director es el “jefe superior del establecimiento y, por lo tanto, responsable de su dirección, organización y funcionamiento, de acuerdo a lo que establecen las normas y leyes”, Decreto Ley n° 2.327 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1978a). En 1980, con la incorporación de privados a la provisión de servicios educativos públicos, y la municipalización - que traspasó la propiedad y administración de las Escuelas desde el Ministerio de Educación a los municipios-, los directivos pasaron a depender de los propietarios municipales o privados de los establecimientos, instaurando éstos políticas y sistemas de selección, capacitación y evaluación.

Desde 1990, con la llegada de la democracia, se sucedieron diversas reformas con fuerte vinculación a las crecientes recomendaciones de organismos internacionales. En 1991 mediante el llamado Estatuto Docente, Ley n° 19.070 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1991), se estableció que el director era responsable por “el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas”, con ello instaló condiciones de formación adicional a la docente (estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional) y una relevante asignación monetaria vinculada al cargo. En 1995, Ley n° 19.410 (MINISTERIO DE EDU-

CACIÓN, 1995), se estableció la concursabilidad pública para los cargos de director del sistema municipal, estableciéndose una comisión calificadora para el proceso de selección, y una durabilidad del cargo de 5 años (renovable mediante nuevo concurso). Se establece un procedimiento de evaluación del desempeño mediante un informe de resultados.

El 2004 la Ley de Jornada Escolar Completa, Ley n° 19.979 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004a), establece atribuciones individuales para el cargo haciéndole responsable de la formulación y seguimiento de metas y objetivos del establecimiento, así como de planes y programas de estudio, haciéndolo responsable por lo que se denominará “Proyecto Educativo Institucional”. Ese mismo año, mediante la Ley n° 19.993 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004b) se establecen convenios de desempeño, cuyo cumplimiento va ligado a incentivos para el equipo directivo. El 2005 se fortalece la concursabilidad directiva, Ley n° 20.006 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005), aumentando el poder de la comisión evaluadora en la decisión final de selección, y se incorpora el desarrollo de una propuesta de mejoramiento para el establecimiento, por la cual, en caso de ser seleccionado, puede ser evaluado. Además se desarrolla ese mismo año el Marco para la Buena Dirección (MBD), la cual define 4 dimensiones clave para la gestión escolar: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Cada una a su vez se subdividió en ámbitos, para cada uno de los cuales se indicaban prácticas concretas evaluables. Junto al MBD se inicia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG), que genera un mecanismo de evaluación de la gestión basado en las dimensiones ya presentadas en el MBD, orientado al desarrollo de planes de mejora por parte del establecimiento, debiendo generar indicadores y verificadores tanto para el proceso de evaluación, como para los compromisos de mejoramiento.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (conocida como SEP, Ley n° 20.248 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2008), promulgada el 2008, aumentó el valor de subvención escolar que recibe cada establecimiento en función de los niños en condición de vulnerabilidad que atiende. Sin embargo, también estableció que los establecimientos

adscritos al régimen SEP serán clasificados de acuerdo a los resultados educativos de sus alumnos, medidos por la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Mejoramiento de la Calidad Educacional), condicionando la entrega de fondos a la generación de planes orientados a mejorar los resultados, por lo cual las escuelas son evaluadas. La Ley establece la posibilidad de cierre de escuelas en los casos en que los resultados no sean suficientes en tres mediciones consecutivas. Esto instala al resultado en la prueba estandarizado al centro de la gestión de la Escuela, y al centro de la responsabilidad y de las tareas del Director. La Ley General de Educación del 2009, Ley n° 20.370 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009), confirma este lugar protagónico para el Director.

El 2011 se promulga la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Ley n° 20.501 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a), que modifica el proceso de selección directiva con el fin de hacerlo más técnico. Para ello se incorpora en cada comisión a un miembro de la Alta Dirección Pública (ADP), organismo del gobierno central encargado de asegurar procesos de selección rigurosos, en función de competencia y dominio técnico. Junto con ello se genera un 'banco' de perfiles directivos diseñados por el nivel central, de los cuales el sostenedor puede escoger aquel que guiará el proceso. Se amplía la posibilidad de postular al cargo también a profesionales del ámbito de la administración que tengan experiencia en el sistema educativo. Se aumenta significativamente el salario directivo, además se amplían significativamente sus atribuciones para la contratación y despido de docentes, otorgándole además autonomía en la conformación del equipo directivo. Se mantiene el plazo de 5 años de contrato vinculado ya no a un plan de mejora, sino que a un convenio de desempeño que establece claramente metas y resultados anuales a ser alcanzados por su gestión directiva, que son monitorizados. Es para ello que se le han otorgado estas atribuciones y prerrogativas. Con el fin de apoyar esto, el 2011 se creó un Plan de Formación de Directores – Decreto supremo n° 44 de 2011 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b) – y el 2015 se reelaboró el MBD, generando el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE). Este marco establece los estándares de

desempeño que deben guiar procesos de selección, formación e incluso de evaluación de directores. El 2016 se promulga la Ley de Carrera Docente – Ley n° 20.903 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016) orientada al desarrollo de una carrera docente basada en evaluaciones según estándares. Ésta también fortalecerá la posición directiva para la selección, evaluación y despido, en función de resultados, de los docentes. A estas regulaciones se debe agregar la Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a), aprobado el 12 de noviembre de 2018 por la amplia mayoría del parlamento chileno y actualmente a la espera de su promulgación.

Tal como se puede apreciar el devenir de las regulaciones que se han ido instalando en el campo de la dirección escolar en Chile han seguido el inconfundible camino de la individualización de la gestión escolar bajo el modelo del gerente de la empresa privada. Gerente que es seleccionado a partir de sus capacidades técnicas y es contratado por un período definido para alcanzar metas y resultados. Para ello se ofrecen atribuciones al cargo que le permiten tomar decisiones relevantes en torno a la organización, incluyendo contrataciones y despidos, estableciendo metas además para sus miembros y regulando el trabajo de cada uno, también en función de metas, planes y resultados.

Este Estudio

A continuación se presenta el análisis de dos regulaciones relevantes de la función directiva en escuelas:

- a) El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015), un documento de 44 páginas publicado y ampliamente difundido por el Ministerio de Educación en 2015, el cual establece los estándares de desempeño para directores y equipos directivos, enmarcando procesos de selección, formación y evaluación; y
- b) La recientemente aprobada Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar, de 12 de noviembre

de 2018 (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a). Al momento de envío de este escrito a la revista, el texto de esta ley está contenido en el Memorandum n° 304/SEC/18 (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b), documento de 5 páginas enviado por el Senado a la Cámara de Diputados, y que contiene las modificaciones realizadas en el senado. Este es el texto que fue aprobado por amplia mayoría por la cámara de diputados sin modificaciones, de modo que se trata del texto final que será próximamente publicado.

La selección de estos documentos fue de carácter intencionado, y se justifica dada la relevancia de estos a la hora de posicionar al director como actor en la Escuela, el primero como el principal marco de actuación directiva, y el segundo como una regulación específica orientada a otorgar poder al director en el campo la convivencia.

Se trata de dos documentos de géneros discursivos distintos. El primero es de carácter más bien declarativo, se presenta como un documento con orientaciones estableciendo argumentos que legitiman formas de actuación que luego son transformables a estándares a través de reglamentos y otras regulaciones más específicas, presentándose como un “conjunto claro de definiciones y fundamentos” que orienten las prácticas y necesidades de desarrollo profesional de los directores (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 3). El segundo en cambio es el escrito de una Ley, tal como fue aprobada por el parlamento, teniendo un carácter más bien procedimental y regulatorio, estableciendo obligaciones, mecanismos y encausando formas de acción. Es considerando lo anterior que se aplicaron dos técnicas de análisis diferentes para cada tipo de documento, todas en el ámbito de los estudios discursivos.

Para el MBDLE se realizó primeramente un análisis temático que permitiera seleccionar aquellos fragmentos relevantes en los cuales se despliega la posición directiva como responsable del devenir de la escuela, para luego profundizar mediante un análisis de carácter más discursivo cómo se resuelve la tensión entre facilitación de procesos de gestión colectiva y modelos más individualizados y autárquicos de dirección, utilizando las nociones de posicionamiento de sujeto y reper-

torio interpretativo, tal como han sido utilizadas por el grupo de Discurso y Retórica de Loughborough (POTTER; WETHERELL, 1987; SISTO, 2012b).

La Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a) fue abordada mediante un análisis descriptivo de carácter pragmático, siguiendo las propuestas de Prior (2008). En efecto, en tanto texto de carácter regulatorio, precisamente se buscó comprender cómo las medidas establecidas estructuran el campo de la educación, estableciendo la posición directiva con qué obligaciones, derechos, deberes y prerrogativas, promoviendo determinadas formas de acción.

A continuación, se presentan los principales resultados.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar: Construcción Participativa o Influencia Individualizada ¿Cuál es el lugar del otro?

Si consideramos que los repertorios interpretativos son “sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos” (POTTER; WETHERELL, 1987, p. 149), podemos apreciar claramente dos tipos de repertorio que podrían constituir posiciones directivas distintas, sin embargo cómo veremos, esto no es así.

La Dirección como Facilitación de Procesos Colectivos

El primero se caracteriza por describir a la posición directiva como una posición facilitadora de procesos participativos y de construcción conjunta de una comunidad. Este repertorio se presenta con tanto en la presentación del Marco, sin embargo este emerge de un modo más claro en los apartados vinculados al ámbito de la “Gestión de la Convivencia y de la Participación Escolar”. Las siguientes citas del documento MBDLE (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 26), permiten ilustrar esto. Cada una de ellas refiere a prácticas específicas que se espera de los equipos directivos en relación al ámbito de convivencia y participación.

[Los equipos directivos] [...] Generan las confianzas y los espacios para que los conceptos de ‘participación’ y ‘colaboración’ no sean sólo discursos o afirmaciones escritas en los documentos institucionales y se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores involucrados, que permitan una mayor responsabilidad colectiva por el logro de un clima escolar positivo.

[Los equipos directivos] Implementan una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades. Están presentes en los diversos espacios y actividades relevantes del establecimiento y son accesibles para el personal, los estudiantes y las familias, lo que les permite escuchar, proponer y anticipar posibles conflictos, tensiones o problemas, mediando entre los actores para el logro de soluciones oportunas y efectivas.

[Los equipos directivos] estimulan y facilitan el involucramiento de las familias en los procesos formativos de sus hijos como en el proyecto educativo del establecimiento, para lo cual entregan información y generan espacios concretos y sistemáticos para involucrarlos, de forma de generar una relación de colaboración.

Las tres citas muestran con claridad cómo el documento presenta una posición directiva cuya responsabilidad sería la de generar y garantizar participación y colaboración, incluso con las familias. En este sentido, en la cita 1 llama la atención que este mandato es realzado mediante el uso de la afirmación “no sean sólo discursos”. Traída del lenguaje común, ésta permite reforzar el que se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente, constituyendo una oposición entre aquellas afirmaciones que quedan escritas en documentos y prácticas concretas, lo que permite reforzar el argumento.

Otro elemento a destacar refiere a que esta comunicación y diálogo permanente es entre los actores involucrados, versus lo que podría ser una comunicación hacia los actores, propio de las nociones más monológicas de dirección escolar. En este contexto la cita 2, por su parte promueve, entre otras cosas, el escuchar.

Sin embargo, junto a este repertorio, se despliega otro, que, según nuestro análisis, domina el documento enmarcando al primero bajo sus límites.

La Dirección como la protagonista individual de la gestión escolar

Un elemento relevante de este repertorio está en que, si bien el documento se define como un marco de actuación para Directores y Equipos Directivos, entendiendo por esto, las personas, con cargos, que comparten las tareas de dirección, la interpelación no siempre es hacia “el equipo” como sí era en el repertorio anterior. Aquí en este repertorio aparece el Director como persona individual, estableciendo una cierta jerarquía entre lo que es la acción del Director y su equipo, y la Escuela como conjunto.

Las siguientes citas del documento MBDLE permiten ilustrar esto:

[...] lo cierto es que cada uno de estos temas [de gestión] carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 9).

En Chile, las prácticas de los directores de escuelas básicas presentan su principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 13).

Estas citas resultan muy aclaradoras. La primera constituye la noción de liderazgo de carácter pedagógico noción que toma cierta centralidad en el documento, utilizándose para nominar acciones directivas que tienen el rasgo de fomentar participación e inclusión en torno a los temas pedagógicos, pero siempre en el marco de la visión de futuro, o dirección general de futuro que proveída por un liderazgo, o por los directores.

Esto es plenamente coherente con la definición que adopta el documento acerca de liderazgo:

Se comprende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 7).

Tomada de Leithwood (2009), esta definición es relevante pues contiene dos elementos potencialmente contradictorios: labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas. Es decir, se logran metas objetivos y

metas compartidas por la capacidad de influenciar y mover al otro, no por el hecho de moverse todos con el fin de lograr puntos de articulación. Es el director quién sabe hacia dónde debe ir la Escuela, por ello moviliza al otro, lo influye, fruto de esa influencia o movilización es que está de acuerdo y comparte metas y objetivos.

Por ello:

Las prácticas de liderazgo efectivas se desarrollan en la medida que los directivos cuentan con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 9).

Tal como se puede apreciar, si bien aparecen las nociones de comunidad y legitimación ante esta, apareciendo el otro, siempre lo es como un sujeto o comunidad a ser movilizada, a ser influenciada, replicando los modelos de liderazgo transformacional propios de la literatura de gestión empresarial. En esta cita también aparece la noción de recursos personales, algo en lo que se insiste con fuerza en el último capítulo del documento, de donde emerge la siguiente cita

Las ‘prácticas’ directivas, como las vistas en la sección anterior de este Marco y otras propias de la contingencia de cada líder escolar, dan cuenta de los recursos personales que cada directivo ha desarrollado en su vida profesional y personal. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 30).

Tal como se aprecia esta noción sirve para justificar la individualización de la acción directiva que está presente en este documento. Más allá de que éste pueda estar dirigido al “Director y el Equipo Directivo”, sigue poniendo su énfasis en las visiones individuales, que logran ser embestidas a los otros, gracias a los recursos personales de quienes ostentan el cargo. Constituyendo una relación entre dos posiciones, aquellos con visión de futuro, recursos personales y capacidad – y deber – de influencia – para lo que generan espacios de confianza y participación para influir –, y otros con el deber de ser influidos y enmarcar su acción – y consentimiento – en esta visión de futuro.

Este repertorio reenmarca el anterior y lo pone en función de esta conducción finalmente individualizada. Así los “actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores” (Cita 1) son

orientados a lograr “una mayor responsabilidad colectiva por el logro de un clima escolar positivo” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 26), funcionalizando con ello esta comunicación y diálogo entre actores en función de determinados objetivos de logro preconcebidos. Así mismo, en la cita 2, se puede apreciar que el generar una “cultura de inclusión” y el “escuchar” queda subordinado a “anticipar posibles conflictos”, y el “involucramiento de las familias” de la cita 3 es para generar acciones colaboración con el proyecto prediseñado.

Es así como estos repertorios que parecen inicialmente distintos, se articulan fácilmente en torno a un modelo de gestión que finalmente prima en el documento. Es a través de estos repertorios que se constituyen versiones del mundo social de la escuela, moldeando posiciones y prescribiendo ciertas acciones. Las categorías utilizadas, las opciones léxicas tomadas, no son neutrales y esto se aprecia con claridad en este documento al instalarse como un marco con el cual debe ser concebida, actuada y evaluada la Dirección escolar.

Este modelo de comprensión de la Dirección y el Liderazgo se ha reforzado de un modo explícito a través de la recientemente aprobada Ley “que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar”.

Ley de Fortalecimiento de Facultades de Directores en materia de Convivencia Escolar: El Autoritarismo como Fortalecimiento

Este texto es de carácter legislativo, por lo que su formato es distinto, estableciendo regulaciones y mandatos claros a los actores, posicionándolos también a estos con ciertas prerrogativas, derechos y deberes. En este análisis se recoge particularmente como es constituida la posición directiva en relación a las temáticas de convivencia escolar, recordando que esta es la dimensión en la cual el MBDLE hace más énfasis en participación, escucha y colaboración. Por lo que hay que entender esta ley específica de fortalecimiento de facultades en su vínculo con lo anterior. Es importante señalar que no se aborda el proceso de discusión legislativa. Sólo se analiza el texto final aprobado por amplia

mayoría en ambas cámaras del congreso chileno. El Senado, que hizo algunas modificaciones al proyecto original presentado por el presidente Piñera, lo aprobó con 33 votos a favor y sólo uno en contra, pasando a la Cámara de Diputados, la que lo aprobó por 110 votos a favor, 26 en contra y 13 abstenciones, sin hacer ninguna modificación.

El texto contiene tres artículos, de los cuales el último es transitorio, regulando el proceso de implementación.

El numeral 2 del artículo 1º establece lo que será entendido como falta grave o gravísima, objeto de la ley y objeto del fortalecimiento de facultades para el director:

Siempre se entenderá que afectan gravemente la convivencia escolar los actos cometidos por cualquier miembro de la comunidad educativa, tales como profesores, padres y apoderados, alumnos, asistentes de la educación, entre otros, de un establecimiento educacional, que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos, tales como agresiones de carácter sexual, agresiones físicas que produzcan lesiones, uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, así como también los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento. (Artículo 1º, número 2). (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 1-2).

Es el numeral 3 del artículo 1º (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 2-3) el más relevante para la materia de nuestro estudio:

El director deberá iniciar un procedimiento sancionatorio en los casos en que algún miembro de la comunidad educativa incurriere en alguna conducta grave o gravísima establecida como tal en los reglamentos internos de cada establecimiento, o que afecte gravemente la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta ley.

El director tendrá la facultad de suspender, como medida cautelar y mientras dure el procedimiento sancionatorio, a los alumnos y miembros de la comunidad escolar que en un establecimiento educacional hubieren incurrido en alguna de las faltas graves o gravísimas establecidas como tales en los reglamentos internos de cada establecimiento, y que conlleven como sanción en los mismos, la expulsión o cancelación de la matrícula, o afecten gravemente

la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta ley.

El director deberá notificar la decisión de suspender al alumno, junto a sus fundamentos, por escrito al estudiante afectado y a su madre, padre o apoderado, según corresponda. En los procedimientos sancionatorios en los que se haya utilizado la medida cautelar de suspensión, habrá un plazo máximo de diez días hábiles para resolver, desde la respectiva notificación de la medida cautelar. En dichos procedimientos se deberán respetar los principios del debido proceso, tales como la presunción de inocencia, bilateralidad, derecho a presentar pruebas, entre otros.

Contra la resolución que imponga el procedimiento establecido en los párrafos anteriores se podrá pedir la reconsideración de la medida dentro del plazo de cinco días contado desde la respectiva notificación, ante la misma autoridad, quien resolverá previa consulta al Consejo de Profesores, el que deberá pronunciarse por escrito. La interposición de la referida reconsideración ampliará el plazo de suspensión del alumno hasta culminar su tramitación. La imposición de la medida cautelar de suspensión no podrá ser considerada como sanción cuando resuelto el procedimiento se imponga una sanción más gravosa a la misma, como son la expulsión o la cancelación de la matrícula.

Como se puede apreciar en esta redacción:

- a) Se constituye al director como el responsable unipersonal por llevar adelante los diversos procedimientos.
- b) Como iniciador del proceso le corresponde juzgar si la conducta que busca ser objeto de sanción es grave o gravísima, en función de los reglamentos de convivencia de la Escuela, pero también en función del numeral 2 del mismo artículo. Eso es relevante, pues este establece algunas descripciones de conductas cuyas definiciones podrían resultar especialmente ambiguas, particularmente clasificar aquellas “que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos” (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 02), lo que implica un juicio acerca de la conducta y el daño, juicio por el cual no debe dar cuenta ante otros, sino meramente a través de

la notificación escrita al afectado y a sus apoderados.

- c) Así también la Ley establece (en el numeral 2 del artículo 1) que el director debe juzgar como grave o gravísima la posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, considerando la actual regulación chilena, esto podría incluir diluyentes químicos, pinturas, spray y otros, así como cuchillos de cocina u otros instrumentos clasificados como armas blancas.
- d) En el mismo numeral 2 del artículo 1 también establece el deber para el director de clasificar como graves o gravísimos los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento. Esto podría incluir una toma de establecimiento, ya que al posesionarse de la infraestructura atentaría contra su función de prestación de servicio educativo, más allá de los daños potenciales que esta podría sufrir. Esto es relevante, en tanto las tomas han sido históricamente la principal forma de acción de protesta que ha llevado a cabo el movimiento estudiantil en Chile.
- e) Es el director el que suspende como medida cautelar mientras dura el procedimiento interno que establecerá sanciones.
- f) Es el director el que notifica por escrito al estudiante, padres, madres y/o apoderados.
- g) Se establece un plazo de diez días hábiles en los cuales se deberá resolver la sanción final.
- h) Durante los primeros cinco días se puede interponer una reconsideración de la medida ante el director.
- i) Es el director, misma figura que inicia el proceso, el que resuelve esta reconsideración.
- j) El Consejo de Profesores sólo actúa por escrito de modo consultivo.
- k) Si bien se indica que “en dichos procedimientos se deberán respetar los principios del debido proceso, tales como la presunción de inocencia, bilateralidad, derecho a presentar pruebas, entre otros”, esto queda subordinado a la presentación de una reconsideración que incluye a modo consultivo

la opinión del Consejo de Profesores. Sin embargo la decisión queda en manos del director, quién sólo rinde cuentas acerca de sus argumentos a través de la notificación.

Tal como se aprecia en esta ley no hay equipo directivo, la participación de los profesores es sólo consultiva ante la solicitud de reconsideración de la medida. Sin embargo, desde el inicio hasta el final, el protagonista de toda la acción sancionatoria es el director, quien no debe rendir cuentas por su toma de decisiones en torno a una resolución tan extrema como es la expulsión de un estudiante, o de cualquier miembro de la comunidad educativa – ver artículo 1º, numeral 2 de la ley (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b). El Ministerio de Educación aparece sólo en el 4º numeral del artículo 1º con la misión de velar “por la reubicación del estudiante sancionado” y de “informar de cada procedimiento sancionatorio que derive en una expulsión, a la Defensoría de los Derechos de la Niñez, cuando se trate de menores de edad” (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 03). Esta última no tiene ningún rol establecido por la ley.

Discusiones y Conclusiones: los difusos límites entre Managerialismo y Autoritarismo

A lo largo de este artículo se ha abordado el caso de las políticas orientadas a la dirección escolar en Chile como un caso emblemático de managerialismo. El debate en literatura organizacional ha señalado que existe un límite muy difuso, si es que lo hay, entre la promoción del managerialismo como modelo de gestión y los modelos más autoritarios de dirección (KLIKAUER, 2013; PARKER, 2002 entre otros). Autores como Klikauer (2013) incluso han llegado a argumentar cómo la aceptación y legitimación del managerialismo como práctica organizacional cotidiana habría sido un elemento esencial para que las personas, incluyendo los trabajadores, terminen por legitimar opciones políticas autoritarias que relevan la posición del director/gerente/gobernador como aquella privilegiada que debe decidir acerca del futuro del espacio colectivo, sea escuela, organización o un país.

En este artículo realizamos una descripción del devenir de las políticas en torno a dirección escolar

desde que, en 1978, se instaló al director como “jefe superior del establecimiento”. Desde ahí ha habido cerca de una veintena de nuevas leyes, decretos y otras regulaciones significativas, que no han hecho más que confirmar el rol y posición directiva, como la cabeza que puede tomar decisiones acerca del cuerpo de la escuela.

Diversos autores han mostrado que precisamente este énfasis en el gerente como la cabeza de la organización que debe conducir, influenciar y movilizar a los otros, genera formas de acción potencialmente autoritarias (KNIGHTS, 2005; PARKER, 2002; SAGI, 2015; SZLECHTER, 2010; TOWNLEY, 2002). Siguiendo a Parker (2002, p. 11),

[...] la noción managerial del organizar es sólo una alternativa entre otras. Sin embargo, su dominio es ahora tan incuestionable que crecientemente está dificultando imaginar o recordar otras alternativas de organización. Palabras como coordinación, cooperación, trueque, participación, colectividad, democracia, comunidad, ciudadanía, todas formas de hacer organización, están siendo borradas, marginadas o cooptadas por management.

En este trabajo se analizaron dos regulaciones recientes propias del caso chileno: el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD-LE) de 2015 y la recientemente aprobada Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPUBLICA, 2018b). A través de este análisis se pudo apreciar cómo, si bien el MBD incorpora las visiones más participativas, supuestamente orientadas a generar procesos de democracia organizacional propias de las miradas contemporáneas del management, quedan subordinadas a las acciones de movilización e influencia de uno (el líder) sobre los otros, con los cuales se insiste en definir el liderazgo.

Alvesson y Sveningsson (2003) han dado cuenta que, si bien el discurso managerial siempre indica que la comunicación, y el diálogo, es fundamental para la gestión, casi siempre es el manager el que habla y no el que escucha. De hecho la acción de escuchar prácticamente no está presente en la literatura managerial; “uno podría asumir que escuchar es parte de otra actividad -como recopilar información, o verificación de si los subordinados tienen la

visión correcta-; su importancia y función no están claras” (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003, p. 1439). En este caso la escucha efectivamente está orientada a prevenir problemas y lograr cohesión en torno a una “visión de futuro” de la cual el director es el único portador legítimo.

En este contexto resulta profundamente relevante la alta votación de aprobación que obtuvo en ambas cámaras del congreso chileno la Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a). Socialistas, comunistas demócratas votaron a favor de esta ley, la que, como hemos visualizado realza al director como la figura que puede decidir, sin mayores explicaciones, quién interfiere con la vida escolar y su visión de futuro y quién puede continuar, sin necesidad de grandes explicaciones. El amplio margen que le ofrece la ley a través de sus definiciones de faltas graves y gravísimas, así como mediante la reducción del “derecho al debido proceso” a una mera solicitud de reconsideración que es revisada, sin necesidad de dar explicaciones, por el mismo actor que está tomando las medidas sancionatorias, eleva al director a una posición autárquica propia de cuentos medievales. Si en el sistema penal chileno existe un fiscal que hace la persecución judicial y recopilación de pruebas, un defensor asegurado por el Estado que busca pruebas a favor del acusado garantizando el debido proceso y un juez que finalmente realiza el veredicto, en el sistema escolar chileno lo que se constituye es un acusador que es a la vez juez decidiendo finalmente sin dar explicaciones específicas acerca de los juicios que avalaron la decisión. Sólo tiene la obligación de molestarse en leer la solicitud de reconsideración y leer la opinión consultiva del Consejo de Profesores, sin necesidad de responder a ello. He aquí donde el sueño del managerialismo radical se consolida.

Tal como ha señalado Klikauer (2013) el managerialismo actualmente se ha constituido en una ideología totalitaria que, bajo una supuesta experticia técnica, debilita o elimina cualquier otra forma de organización, sustentando con ello, formas autoritarias de acción. Si esto se ha podido legitimar ampliamente en el campo de la educa-

ción, que supone el trabajo con los niños y niñas de nuestras sociedades ¿cómo no se va a legitimar a la hora de comprender a nuestra sociedad en su conjunto? Como investigadores comprometidos con el devenir de nuestras sociedades debemos al menos ser capaces de desnaturalizar aquellos argumentos que están legitimando bajo criterios

supuestamente neutrales y técnicos este acoso que hoy están viviendo las escuelas y comunidades que intentan construir otros modos de ser, vivir y hacer educación juntos, así como, en términos sociales, otros modos de construir sociedad juntos, más allá del management, y de la impronta autoritaria que le acompaña.

REFERENCIAS

- ALVESSON, Mats; STEFAN, Sveningsson. Managers doing leadership: the extra-ordinarization of the mundane. **Human Relations**, v. 56, n. 12, p. 1435-1459, Dec. 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington DC, 1996.
- BEJEROT, Eva; HASSELBLADH, Hans. Forms of intervention in public sector organizations: generic traits in public sector reforms. **Organization Studies**, v. 34, n. 9, p. 1357-1380, 2013.
- BLIMPO, Moussa P.; EVANS, David K.; LAHIRE, Nathalie. **School-based management and educational outcomes: lessons from a randomized field experiment**. Washington DC: The World Bank, 2011.
- BLOOMFIELD, Di. A new discourse for teacher professionalism: Ramsey, standards and accountability. **Curriculum Leadership**, v. 5, n. 9, p. 27-44, 2006.
- BOSTRÖM, Magnus. Regulatory credibility and authority through inclusiveness: standardization organizations in cases of eco-labelling. **Organization**, v. 13, n. 3, p. 345-367, 2006.
- BRUNS, Barbara; FILMER, Deon; PATRINOS, Harry Anthony. **Making schools work: new evidence on accountability reforms**. Washington DC: The World Bank, 2011.
- CANALS, Catalina. Choice system en Chile: determinantes del cambio de escuela. **Calidad en la Educación**, n. 45, p. 174-206, 2016.
- CONNELL, Raewyn; FAWCETT, Barbara; MEAGHER, Gabrielle. Neoliberalism, new public management and the human service professions: introduction to the special issue. **Journal of Sociology**, v. 45, n. 4, p. 331-338, 2009.
- COOPER, David J.; EZZAMEL, Mahmoud. Globalization discourses and performance measurement systems in a multinational Firm. **Accounting, Organizations, and Society**, v. 38, n. 4, p. 288-313, 2013.
- CURRIE, Graeme; LOCKETT, Andy; SUHOMLINOVA, Olga. *The institutionalization of distributed leadership: a 'Catch-22' in English public services*. **Human Relations**, v. 62, n. 11, p. 1735-1761, 2009.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Et al. **Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs**. School Leadership Study. Final Report. Stanford Educational Leadership Institute, 2007.
- GROSS, Steven Jay; SHAPIRO, Joan Poliner. **Democratic ethical educational leadership: reclaiming school reform**. London: Routledge, 2015.
- GUNTER, Helen; RAYNER, Steve. Modernizing the school workforce in England: challenging transformation and leadership? **Leadership**, v. 3, n. 1, p. 47-64, 2007.
- HALL, David; GUNTER, Helen M; SERPIERI, Roberto. Educational reform and modernization in Europe: the role of national contexts in mediating the new public management. **European Educational Research Journal**, n. 14, v. 6, p. 487-507, 2015.
- HALLINGER, Philip. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**, v. 33, n. 3, p. 329-352, 2003.
- HARRIS, Alma. **Distributed leadership**. Different perspectives. Dordrecht: Springer Press, 2009.

HENMAN, Paul; GABLE, Alison. Performance measurement: the politics of governing teacher conduct in Australia. **Policy and Society**, v. 37, n. 6, p. 499-507, 2015.

JENNINGS, J. L. School choice or schools' choice?: managing in an Era of Accountability. **Sociology of Education**, v. 83, n. 3, p. 227-247, 3, 2010.

KLIKAUER, Thomas. **Managerialism: a critique of an ideology**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

KNIGHTS, David. Vita contemplativa authority at work: reflections and recollections. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 699-720, 2005.

LEITHWOOD, Kenneth. **¿Cómo Liderar nuestras Escuelas?** Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. **Journal of Educational Administration**, v. 38, n. 2, p. 112-129, 2000.

LÓPEZ, Verónica; MADRID, Romina; SISTO, Vicente. Red light in Chile: parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. In: CUADRA-MONTIEL, Hector (Ed.). **Globalization – education and management agendas**. London: InTech, 2012. p. 45-74.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015

_____. **Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2018

_____. **Decreto Ley nº 2.327**. Santiago: Ministerio de Educación, 1978a.

_____. **Decreto nº 1.191**. Santiago: Ministerio de Educación, 1978b.

_____. **Ley nº 19.070**. Santiago: Ministerio de Educación, 1991.

_____. **Ley nº 19.410**. Santiago: Ministerio de Educación, 1995.

_____. **Ley nº 19.979**. Santiago: Ministerio de Educación, 2004a.

_____. **Ley nº 19.993**. Santiago: Ministerio de Educación, 2004b.

_____. **Ley nº 20.006**. Santiago: Ministerio de Educación, 2005.

_____. **Ley nº 20.248**. Santiago: Ministerio de Educación, 2008.

_____. **Ley nº 20.370**, Santiago: Ministerio de Educación, 2009.

_____. **Ley nº 20.501**. Santiago: Ministerio de Educación, 2011a.

_____. **Decreto Supremo nº 44**. Santiago: Ministerio de Educación, 2011b.

_____. **Ley nº 20.903**. Santiago: Ministerio de Educación, 2016.

MONTECINOS, Carmen; SISTO, Vicente; AHUMADA, Luis. The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. **Comparative Education**, v. 46, n. 4, p. 487-508, 2010.

NUNEZ, Iván; WEINSTEIN, José; MUNOZ, Gonzalo. ¿Posición olvidada? una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. **Psicoperspectivas**, v. 9, n. 2, p. 53-81, 2010. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>>. Acceso en: 18 mar. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación**. Paris: OCDE, 2004.

PARKER, Martin. **Against management: organization in the age of managerialism**. London: Polity Press in association with Blackwell, 2002.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and Social Psychology: beyond attitudes and behaviour**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1987.

PRIOR, Lindsay. Repositioning documents in social research. **Sociology**, v. 42, n. 5, p. 821-836, 2008

ROBINSON, Viviane MJ. Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. **Journal of**

educational administration, v. 46, n. 2, p. 241-256, 2008

ROSE, Nikolas. Government, authority and expertise in advanced liberalism. **Economy and Society**, v. 22, n. 3, p. 283-299, 1993.

SAGI, Srilalitha. The use of power and authority in decision making processes: a cross cultural perspective. **International Journal of Management and Humanities**, v. 1, n. 7, p. 12-14, 2015.

SENADO DE LA REPÚBLICA. **Memorandum n° 350/SEC/18**. Valparaíso, 2018a.

_____. **Memorandum n° 304/SEC/18**. Valparaíso, 2018b.

SISTO, Vicente. Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. **Psykhé**, v. 21, n. 2, p. 35-46, 2012a.

_____. Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. **Revista de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 185-208, 2012b.

_____. Inclusión “a la Chilena”. La Inclusión Escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018c. En prensa.

SISTO, Vicente; FARDELLA, Carla. Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. **REU - Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 1, p. 123-141, 2011.

SLATER, Charles L. Et al. Women becoming social justice leaders with an inclusive view in Costa Rica, Mexico and Spain. **Research in Educational Administration & Leadership**, v. 2, n. 1, p. 78-104, 2017.

SPILLANE, James P.; HALVERSON, Richard; DIAMOND, John B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. **Educational researcher**, v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001.

SZLECHTER, Diego. Competencias en competencia: el gerente empresario en la gran corporación. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 15, n. 52, p. 638-661, 2010.

TIKLY, Leon; BARRETT, Angeline M. Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. **International Journal of Educational Development**, v. 31, n. 1, p. 3-14, 2011.

TOWNLEY, Barbara. Managing with modernity. **Organization**, v. 9, n. 4, p. 549-573, 2002.

VEGAS, Emiliana. ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En: BELLEI, Cristian; CONTRERAS, Daniel; VALENZUELA, Juan Pablo (Ed.). **La agenda pendiente en educación**. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF, 2008. p. 48-78.

WATANABE, M. Displaced teacher and state priorities in a high-stakes accountability context. **Educational Policy**, v. 21, n. 2, p. 311-368, 2007.

WHITLEY, R. Varieties of knowledge and their use in business and management studies: conditions and institutions. **Organization Studies**, v. 29, n. 4, p. 581-609, 2008.

WOODS, Philip A. **Alternative education for the 21st century**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

Recebido em: 09/09/2018

Aprovado em: 11/11/2018

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAS DE GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÕES ESCOLA-ESTADO E ESCOLA-COMUNIDADE

*Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)**

*Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)***

*Emília Freitas de Lima (UFSCar)****

RESUMO

O artigo analisa a visão de diretoras de escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo sobre políticas públicas e determinações legais de âmbito federal. Focaliza as relações escola-Estado e escola-comunidade, buscando identificar a predominância de elementos típicos de formas de gestão burocrática, gerencial e emancipatória. Advém de pesquisa qualitativa, realizada por meio de questionário aplicado a sessenta e cinco diretoras. Os resultados revelam que a forma burocrática continua vigorosa, principalmente quanto ao verticalismo das decisões, marcadamente nas relações escola-Estado, enquanto nas relações escola-comunidade se verificam traços gerencialistas. Há, assim, uma área de interseção entre os fortes princípios da burocracia e os fracos princípios do gerencialismo. Os princípios da forma emancipatória de gestão não se revelaram explicitamente nos dados, ainda que se admita que a presença da participação na forma gerencial possa constituir um germe da forma emancipatória.

Palavras-chave: Formas de gestão da escola. Relações escola-Estado. Relações escola-comunidade. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

PUBLIC POLICIES AND FORMS OF SCHOOL MANAGEMENT: SCHOOL-STATE AND SCHOOL-COMMUNITY RELATIONS

The article analyzes the view of public school directors of the State of São Paulo on public policies and legal determinations at the federal level. It focuses on school-state and school-community relations, in order to identify the predominance of typical elements of forms of bureaucratic, managerial and emancipatory management. It comes from qualitative research, carried out through a questionnaire applied to sixty-five directors. The results show that the bureaucratic form remains vigorous, mainly regarding the verticalism of decisions, markedly in school-state relations, while in

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp - Rio Claro). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: rmmnascente@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: celsocon@ufscar.br

*** Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Sênior da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: eflima281001@gmail.com

school-community relations there are managerial traits. There is, therefore, an area of intersection between the strong principles of bureaucracy and the weak principles of managerialism. The principles of the emancipatory form of management were not explicitly revealed in the data, although it is admitted that the presence of the participation in the managerial form can constitute a germ of the emancipatory form.

Keywords: Forms of school management. School-State relations. School-community relations. Educational public policies.

RESUMEN

POLÍTICAS PÚBLICAS Y FORMAS DE GESTIÓN ESCOLAR: RELACIONES ESCUELA-ESTADO Y ESCUELA-COMUNIDAD

El artículo analiza la visión de directoras de escuelas públicas de Enseñanza Fundamental del estado de São Paulo sobre políticas públicas y determinaciones legales de ámbito federal. Se enfocan las relaciones escuela-Estado y escuela-comunidad, buscando identificar la predominancia de elementos típicos de formas de gestión burocrática, gerencial y emancipatoria. Adviene de investigación cualitativa, realizada por medio de un cuestionario aplicado a sesenta y cinco directoras. Los resultados revelan que la forma burocrática sigue siendo fuerte, principalmente en cuanto al verticalismo de las decisiones, marcadamente en las relaciones escuela-Estado, mientras que en las relaciones escuela-comunidad se verifican rasgos gerencialistas. Hay, así, un área de intersección entre los fuertes principios de la burocracia y los débiles principios del gerencialismo. Los principios de la forma emancipatoria de gestión no se revelaron explícitamente en los datos, aunque se admite que la presencia de la participación en la forma gerencial pueda constituir un germen de la forma emancipatoria.

Palabras clave: Formas de gestión de la escuela. Relaciones escuela-Estado. Relaciones escuela-comunidad. Políticas públicas educativas.

Introdução

O artigo analisa a visão de diretoras de escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo sobre políticas públicas e determinações legais de âmbito federal. Focaliza as relações escola-Estado e escola-comunidade, buscando identificar a predominância de elementos típicos de formas de gestão burocrática, gerencial e emancipatória. Constitui recorte de pesquisa qualitativa, realizada por meio de questionário aplicado a sessenta e cinco diretoras que em 2015 cursavam Especialização em Gestão Escolar na modalidade Educação a Distância, curso oferecido pela UFSCar em convênio com o Ministério da Educação (MEC).

O texto está estruturado em três partes. Na primeira são apresentadas e referenciadas teoricamente três formas de gestão: a burocrática, a

gerencial e a emancipatória; na segunda são apresentados dados da pesquisa referentes às relações escola-Estado e escola-comunidade, analisados à luz do referencial teórico, procurando, assim, mostrar qual(is) formas de gestão predominam em cada uma dessas relações. Na terceira, a título de considerações finais, são sintetizadas as evidências possibilitadas pelas análises.

1 Diferentes formas de gestão

Nesta seção são apresentados elementos teóricos que caracterizam três formas de gestão, sendo o primeiro pautado na burocracia, o segundo na participação numa perspectiva gerencialista e o terceiro na participação mais democrática, emancipatória.

A existência da burocracia remonta a tempos bastante longínquos, firmando-se cada vez mais, e de forma predominante, como regulação abstrata da prática da autoridade com o advento do Estado Moderno, em razão das exigências postas pela complexidade cada vez maior da civilização à administração pública e privada. Assim, de acordo com Weber (1991), a estrutura burocrática tem uma superioridade puramente técnica que justifica seu predomínio. Tal característica está diretamente relacionada a outra, igualmente importante: a de que “a administração burocrática tem, em geral, um caráter mais ‘econômico’ que outros tipos de administração” (WEBER, 1991, p. 53). Econômico, neste caso, está referido a eficiente.

A democracia de massas é uma das características da referida complexidade. Por passar a exigir igualdade perante a lei, em lugar dos privilégios e do tratamento caso a caso de questões administrativas, contribui para a instauração da burocracia em sua plenitude. E, uma vez instaurada, ela “constitui uma das estruturas sociais mais difíceis de destruir”, estabelecendo-se como “uma forma de poder praticamente inamovível” (WEBER, 1991, p. 59).

A burocracia moderna tem caráter racional, e se sustenta, fundamentalmente, em dois princípios: o de setores jurisdicionais estáveis e oficiais e o de hierarquia de cargos e níveis de autoridade (WEBER, 1991).

O primeiro estabelece que: a) as atividades normais se dão de maneira estável e são entendidas como deveres oficiais; b) a autoridade que dá as ordens é distribuída de forma estável e rigorosamente delimitada por normas; c) os deveres e direitos correspondentes são regulados por um sistema de normas e, das pessoas que prestam os serviços, exige-se qualificação específica.

O segundo princípio – hierarquia de cargos e níveis de autoridade – refere-se a um sistema em que os funcionários superiores controlam os inferiores e os governados podem apelar a uma autoridade superior àquela a que se submeteram. Desse modo, “um alto desenvolvimento do tipo burocrático leva a uma organização monocrática da hierarquia de cargos” (WEBER, 1991, p. 10).

A posição do funcionário se configura como um dever, de modo que o acesso a um cargo implica a aceitação desse dever e a fidelidade a ele, confe-

rindo ao funcionário existência segura e qualidade social. O funcionário faz parte de um mecanismo no qual realiza tarefas especializadas e é dirigido pelos que estão acima dele na hierarquia, não podendo iniciar nem parar esse mecanismo.

Apesar de sua vida longa, algumas características da administração burocrática vêm sendo questionadas, embora o modelo burocrático em geral não esteja inviabilizado historicamente, quer do ponto de vista teórico, quer do técnico.

O que se deve cogitar, portanto, não é a eliminação ou substituição da burocracia, mas a inserção de novos elementos, procedimentos e ideias no sistema nervoso central das estruturas burocráticas, de modo a dinamizá-las, democratizá-las e domesticá-las. (NOGUEIRA, 2011, p. 153).

Alguns desses elementos atingem o coração do modelo burocrático, como é o caso da participação, da cidadania e da sociedade civil (DAGNINO, 2004), cujas acepções variam de acordo com o projeto do qual fazem parte, ou seja, de acordo com o conjunto de “crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos [...]” (DAGNINO, 2004, p. 144). Assim entendido, esse conceito de projeto pauta-se no estabelecimento de um vínculo indissolúvel entre a cultura e a política.

A autora refere-se a dois projetos distintos, sendo um voltado ao alargamento da democracia e outro ao ajuste neoliberal. O primeiro, cujo marco legal é a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), caracteriza-se pela criação de espaços públicos e pela participação da sociedade civil, engendrados no projeto democratizante e participativo dos anos 1980, na luta contra o regime militar. Dagnino (2004) menciona dois importantes marcos no percurso desse projeto. O primeiro diz respeito ao restabelecimento da democracia formal, com eleições livres e reorganização partidária, dando lugar ao trânsito da sociedade civil para o Estado. O segundo marco é a aposta na possibilidade de ação conjunta Estado-sociedade civil.

Essa aposta deve ser entendida num contexto no qual o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de

espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade. (DAGNINO, 2004, p.141-142).

O segundo projeto – ajuste neoliberal – inicia-se em 1990, com a posse de Collor de Mello, instaurando novas relações entre Estado e sociedade civil, na qual aquele transfere para esta sua responsabilidade social, isentando-se da promoção da garantia de direitos.

Nesses projetos estão presentes, como referências comuns, os três elementos citados: participação, cidadania e sociedade civil. No entanto, há uma disputa de seus significados, produzindo o que Dagnino (2004) chama de “confluência perversa”. Por perversa ela entende “um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (DAGNINO, 2004, p. 142). A confluência perversa determina um obscurecimento das distinções e divergências por meio de um vocabulário comum, de procedimentos e mecanismos institucionais marcados por fortes similaridades de significados.

A seguir explicitamos a visão dessa autora sobre o significado atribuído a cada um desses elementos.

A **sociedade civil**, no projeto neoliberal, bastante influenciado pelas agências internacionais, passa a ser identificada com o terceiro setor, composto por ONGs e fundações empresariais, marginalizando os movimentos sociais que contestam esse projeto. De acordo com a autora, as relações entre Estado e ONGs exemplificam a confluência perversa a que ela se refere. Isso porque:

Dotadas de competência técnica e inserção social, interlocutores ‘confiáveis’ entre os vários possíveis interlocutores na sociedade civil, elas são frequentemente vistas como os parceiros ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil. (DAGNINO, 2004, p. 149, grifo do autor).

Dagnino (2004) explica, ainda, que por meio das ONGs, determinados segmentos e causas sociais são representados junto ao Estado, o que particulariza objetivos, criando competitividade entre essas organizações, que não se unem em torno de demandas mais abrangentes. Portanto, essas organizações buscam o alargamento de suas representatividades,

o que para elas significa ganhos no espaço político e econômico, potencializados, mormente, pelas diversas mídias e redes sociais.

A **participação**, princípio fundante do projeto democratizante, segue a mesma linha de deslocamento no projeto neoliberal pelo qual tem passado a sociedade civil. Segundo Dagnino (2004, p. 151), há “[...] a emergência da chamada ‘participação solidária’, e a ênfase no trabalho voluntário e na ‘responsabilidade social’, tanto de indivíduos como de empresas”. Prevaecem nessa acepção de participação visões privatistas e individualistas, que obstaculizam o componente coletivo da participação democrática. Nesse sentido, a própria solidariedade é desconfigurada, passando a significar ações de valor moral no campo do privado. Assim, o potencial democrático da participação é esmaecido pela individualização no tratamento de problemas sociais. Fortalece-se o conformismo embebido na premissa de que se não é possível solucionar o problema para todos, cada um deve fazer sua parte para amenizar os males que afligem a sociedade. Nessa perspectiva, participar não diz respeito às tomadas de decisão, mas à partilha na implementação de políticas públicas com os setores privados. Justamente neste aspecto, entendemos que recai o esvaziamento do potencial democrático da participação, que por parte da sociedade civil passa a ter muito mais o sentido de colaborar do que de construir.

Seguindo essa linha de pensamento, de acordo com Dagnino (2004), a participação é redefinida no projeto neoliberal em um espectro gerencialista, no qual a administração privada sobrepe-se à estatal, o que a despolitiza, portanto, afastando-a de sua acepção democrática, demarcada pela partilha de poder e pela deliberação.

Para Dagnino (1994), a **cidadania** no projeto democratizante começou a ser gestada no final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, período no qual a sociedade brasileira foi gradativamente se organizando para demandar acesso a diversos equipamentos urbanos e lutar contra discriminações relativas às questões de gênero e etnia. Imbuída dos direitos humanos e animada pela resistência à ditadura, a chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada, seria propiciadora de transformações sociais. A cidadania, assim, representava uma

proposta de profunda mudança cultural na busca da democratização da sociedade, que não se restringiria mais à relação do indivíduo com o Estado, mas deveria ser urdida na e para a sociedade, propiciando uma nova sociabilidade, mais igualitária, estabelecendo novas regras de convivência. Portanto, a cidadania ampliada seria a:

[...] constituição de uma dimensão pública da sociedade, em que os direitos possam se consolidar como parâmetros públicos para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, tornando possível a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social. (DAGNINO, 1994, p. 154).

Justamente esse potencial transformador que a cidadania adquiriu no Brasil é que vem sendo atacado pelo projeto neoliberal. Em primeiro plano, observa-se uma regressão da cidadania, que volta a significar a relação de cada indivíduo com o Estado. Em segundo, “[...] se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor” (DAGNINO, 1994, p. 155).

O conjunto de direitos adquiridos ao longo da última metade do século XX passa a ser entendido como obstáculo ao avanço econômico e social. Inverte-se a lógica da cidadania no projeto democrático, na qual os direitos conquistados eram vistos como sinais de avanço. No projeto neoliberal eles são percebidos como característica de uma sociedade anacrônica. Nesse sentido, a ideia de cidadania fica subsumida à de mercado, e, como acontece com a de participação, ela passa a ser identificada por ações individuais, de caráter filantrópico. Ser cidadão é ajudar os que precisam, participar é se organizar para isso. Aqueles que precisam não são vistos como cidadãos, mas como os carentes, que devem ser atendidos tanto por políticas públicas como por ações filantrópicas, tendo a iniciativa privada, com seu empreendedorismo, como formuladora tanto de umas como de outras. Dessa forma, em nome da eficiência e da eficácia, o privatismo impera nas relações sociais.

[...] o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista, porque restringe

não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação. (DAGNINO, 1994, p. 159).

Tendo em vista que a participação é considerada central num e noutro projeto, Nogueira (2011) explicita como a gestão pública passa por uma reconfiguração, tornando-se participativa, movimentando-se entre dois polos – democracia e neoliberalismo –, adquirindo no decorrer dessa movimentação diferentes características. Em razão dessa imbricação em diferentes níveis, têm diferido as práticas participativas nos diversos aparatos estatais, assim como no estabelecimento de políticas públicas.

Isso ocorre porque, de acordo com Nogueira (2011, p. 146), a participação, assume acepções diversas em razão de “ingredientes variados e múltiplos focos de ação, que vão do Estado ao mercado e à sociedade civil, do particular ao geral, da ética ao interesse”. Assim, “a luta pela participação é também uma luta pelo seu conceito” (NOGUEIRA, 2011, p. 157).

Em uma perspectiva mais gerencial, a participação implica a “ideia de política como ‘troca’ entre governantes e governados” consubstanciada num “conjunto de práticas e de ações” com vista ao “sucesso eleitoral, à legitimação dos governantes e ao favorecimento a grupos sociais envolvidos” (NOGUEIRA, 2011, p. 146).

Ainda que, de acordo com o referido autor, essa participação gerencial contenha importantes elementos potenciais de democratização, ela pode ser “administrada”, de modo a evitar a produção de efeitos incômodos e a participação efetiva das pessoas em escolhas essenciais, convertendo-se em recurso gerencial para solucionar determinados problemas. Desse modo, “[...] há gestores que *usam* a participação para dela se beneficiar e gestores que vivem a participação como um veículo de *emancipação*” (NOGUEIRA, 2011, p. 148, grifo do autor).

Por conseguinte, com base em Nogueira (2011), entendemos que a gestão participativa tem se configurado de diversas maneiras. Uma delas é uma nova articulação entre governantes e governados, de modo que o cidadão penetra na órbita do governo, interagindo com os gestores públicos. Essa interação é marcada pela negociação

constante e contínua. A autonomia dos aparatos governamentais torna-se relativa, levando-os ao “estabelecimento de uma relação realista com os distintos elementos da economia global e de vínculos estreitos com os distintos setores sociais” (NOGUEIRA, 2011, p. 150).

Há também a introdução de novas formas de controle social, que tornam a gestão pública mais democrática e republicana. Os cidadãos passam a interferir na gestão, direcionando-a, e fazendo com que os gestores públicos passem a ser submetidos a sistemas de responsabilização, tanto na guarda de bens, como na segurança dos atendidos e nos serviços públicos prestados. Essa tendência tem possibilitado a transferência de poderes a conselhos e assembleias, que propiciam a democratização da administração pública.

Parcerias e descentralização também fazem parte da gestão participativa, mas de modo algum isentam o Estado de suas responsabilidades, e, menos ainda, passam à iniciativa privada e/ou terceiro setor a prerrogativa da oferta bens e serviços públicos. Se assim ocorrer, a gestão participativa estará servindo aos objetivos do projeto neoliberal, convertendo-se os “direitos de cidadania [...] em serviços a serem providos (e vendidos) pelo mercado ou pelo setor público não estatal” (NOGUEIRA, 2011, p. 151). Desse modo, as parcerias não devem ser entendidas como veículos que reconfigurariam políticas públicas, agilizando suas implementações, fora da esfera política. Por outro lado, para o autor, as parcerias não devem ser extintas do cenário dos serviços públicos, mas podem ser realizadas como instrumentos adequados em contextos de escassez de recursos, fragmentação social e de diversificação/ampliação de demandas. O fundamental é que o controle dos serviços ofertados seja público; que, por meio da gestão participativa deve “[...] dirigir, coordenar e impulsionar o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas, tanto quanto para garantir a qualidade dos serviços públicos” (NOGUEIRA, 2011, p. 151).

A gestão participativa deve, dentro dos parâmetros da democracia, contar com a iniciativa e a criatividade dos coletivos, possibilitando a transformação social, por meio do combate às desigualdades e da promoção da inclusão e da seguridade social. Assim, seus objetivos estão voltados muito

mais ao bem-estar da população do que aos custos e lógicas operacionais para alcançá-los. Isso não significa que organização e administração não sejam fundamentais na gestão participativa democrática, ao contrário, “[...] a entrada em cena da participação exige alterações substanciais na forma de dirigir as organizações públicas, de gerenciar seus recursos e procedimentos, de organizá-las” (NOGUEIRA, 2011, p. 152).

Nesse aspecto, consideramos que as novas formas de administrar e organizar os aparatos governamentais não podem ser planejadas e executadas segundo o reformismo neoliberal, mas devem ter como foco a construção social com base na formação de pessoal e em alterações nas culturas organizacionais. A gestão participativa democrática reúne técnica, política, criatividade e iniciativa para alcançar a agilização da burocracia, que não deve ser eliminada, mas modernizada, tornando-a flexível o suficiente para planejar democraticamente, atuando de modo descentralizado e de estímulo à cooperação. Compreende-se, assim, que desburocratizar não significa eliminar a burocracia e muito menos introduzir procedimentos competitivos, gerenciais, tecnológicos e empreendedores para agilizar os órgãos prestadores de serviços públicos, mas construir uma burocracia arejada, crítica, aberta a mudanças, a serviço dos cidadãos.

Na gestão participativa democrática, o planejamento é dinâmico, baseado em planos que são apostas, explicitações de objetivos e ações elaboradas coletivamente. Os planos podem ser entendidos como parâmetros e sinalizações que dão pistas aos agentes públicos de como agir e proceder no cotidiano de suas relações sociais. Essa viabilização de planos é que constitui o planejamento democrático.

Portanto, a gestão e o planejamento democráticos e participativos exigem novos gestores que devem ser “bons intelectuais”, mais do que “bons burocratas”, precisando aliar: “[...] especialização técnico-administrativa com protagonismo ético-político. Somente assim têm condições de exercer liderança efetiva e de lidar com a participação não como recurso de legitimação governamental, mas como espaço de emancipação” (NOGUEIRA, 2011, p. 155).

Assim, na perspectiva aqui defendida, a participação – emancipatória – caracteriza-se funda-

mentalmente pela possibilidade de interferência efetiva nas decisões, na execução, na avaliação e no controle, quer de forma direta, quer pelas vias representativas, mobilizando politicamente a sociedade civil, produzindo efeitos ético-políticos superiores. Tais efeitos estão associados à participação voltada para a conquista de um direito ou ao atendimento de uma demanda que se mostre aberta aos outros, rompendo com a subalternidade e com a manipulação. Isso significa comprometer-se com a democratização. Em outros termos, pode-se falar em uma participação efetiva, capaz de “civilizar a burocracia” (NOGUEIRA, 2011, p. 154).

2 Relações entre escola-Estado e escola-comunidade

Nesta seção são apresentados os dados da pesquisa que trazem indícios de como se dão as relações da escola com as instâncias enunciadas, ao tempo em que eles são analisados com base nas categorias adotadas no referencial teórico: formas de gestão burocrática, gerencial e emancipatória.

2.1 Relações escola-Estado

Quanto às relações escola-Estado, os resultados da pesquisa indicam a predominância de uma visão positiva das políticas e normativas por parte das diretoras. Isso pode ser percebido quando se analisa, por exemplo, a visão delas quanto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Avaliações Externas.

No que concerne ao PDDE, a visão positiva em relação a essa política se justifica, segundo as diretoras, pela liberdade e autonomia no uso dos recursos financeiros. Houve unanimidade quanto ao efeito positivo desse Programa sobre a infraestrutura pedagógica, mormente no que se refere à possibilidade de aquisição de materiais pedagógicos – livros, brinquedos, jogos, materiais escolares – e equipamentos – computador, impressora, rádio e data show. Algumas respostas ilustram essa afirmação:

Podemos investir na parte física para pequenas melhorias, como instalação de aparelhos multimídia

em altura segura para alunos; troca de pequenas estruturas, como maçanetas, lâmpadas, tomadas, entre outros; compra de recursos para o bem-estar das crianças, como cortinas e ventiladores. (P24).

De acordo com o PPP da escola, o PDDE auxilia em aquisição de materiais permanentes e de consumo. No nosso caso, tudo é pensado na melhoria da aprendizagem dos alunos. Exemplo: confecção de banners para as salas de aula, aquisição de jogos educativos, materiais para projeto da escola etc. (P35).

Ainda quanto ao PDDE, foram consideradas a liberdade e a autonomia nos planos financeiro, administrativo, didático e da infraestrutura física, como, por exemplo:

As decisões do gasto da verba do PDDE dependem do Conselho de Escola, e isso facilita o trabalho e a autogestão da execução do plano administrativo. (P49).

A escola pode, com esta pequena verba, decidir o que fará com o dinheiro, e essas necessidades conversam mais com a realidade da escola. Às vezes recebemos, já comprados da Secretaria, alguns materiais até um pouco ‘estranhos’ às nossas necessidades. Com o dinheiro do PDDE podemos refletir melhor sobre os rumos do dinheiro. (P18).

O PDDE, mesmo proporcionando à escola um grau bastante reduzido de autonomia na gestão de recursos financeiros, é avaliado como positivo pelas diretoras, já que permite a aquisição de alguns materiais de uso didático ou administrativo de forma a que elas não fiquem reféns de amarras burocráticas. Isso revela uma aceitação, por parte das diretoras, de alguns elementos mais próprios da forma gerencial de gestão, como a flexibilidade, a eficiência e a desregulamentação. Tais elementos afastam-se da forma burocrática, na qual a gestão financeira se dá de modo centralizado e com grau bem mais reduzido de autonomia.

Quanto ao PPP, os dados revelam que as unidades escolares o elaboram e o atualizam periodicamente. Com relação a quem participa de sua elaboração, indicam participação concentrada principalmente nas figuras da diretora e da coordenadora pedagógica. Isso também se revela quanto a quem se responsabiliza pela garantia da execução do PPP, sendo que, neste caso, há uma concentração ainda maior na figura da diretora. Chamam atenção

os dados referentes à participação docente, aponta por um número reduzido de diretoras no tocante à elaboração e, menor ainda, quando se considera a responsabilidade pela garantia de execução.

As diretoras foram também instadas a classificar a participação dos diferentes segmentos quanto a sua intensidade. Diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras aparecem com indicações de maior intensidade quando comparadas a outros segmentos. Embora a presença dos professores não seja grande na elaboração e execução do PPP, a intensidade de sua participação é equiparada à das diretoras e coordenadoras, mostrando que quando participam o fazem de forma ativa, o que pode ser indício de interesse em um envolvimento maior.

Tais análises revelam, ainda, a presença do princípio da hierarquia, mais próprio da forma burocrática de organização da escola. É como se a diretora, estando no topo da hierarquia escolar, fizesse parte de um mecanismo (WEBER, 1991) no qual cumpre tarefas especializadas, determinadas por instâncias superiores na hierarquia. Tal como este autor, uma das diretoras empregou a mesma expressão ao se referir ao cumprimento de suas funções formalmente estabelecidas.

O caráter hierárquico e formalista identificado nas respostas das diretoras mostra que sua concepção de Projeto se distancia do conceito gramsciano apresentado por Dagnino (2004), que teria um caráter emancipatório, marcado pelo vínculo entre cultura e política.

Com relação à BNCC, a visão positiva da maioria absoluta das diretoras se revela em justificativas como: direcionamento e/ou orientação do trabalho pedagógico da escola; obtenção de igual acesso ao ensino-aprendizagem por todos os estudantes; reforço do trabalho da escola na busca de educação de qualidade; direito de todos à aprendizagem, já que, supostamente, todas as crianças teriam acesso ao mesmo conhecimento; existência de um parâmetro a ser seguido em relação aos componentes curriculares; oportunidade de acompanhamento do desenvolvimento curricular e pedagógico pelas equipes escolares. Esses elementos estão presentes em alguns excertos, como, por exemplo:

Reforça o trabalho da escola na busca por uma educação de qualidade, que é direito de todos, pois

a criança deve ter o mesmo conhecimento que qualquer outra de qualquer localidade do país. (P15).

A BNCC é positiva, no sentido de orientar a escola e favorecer aos alunos o acompanhamento da aprendizagem. (P29).

Trará um norte para o trabalho pedagógico. (P35).

[A BNCC é positiva] no sentido de acompanhar e auxiliar, junto à coordenação pedagógica, o planejamento e o desenvolvimento dos materiais pedagógicos. (P45).

Em adição a tais asserções, é possível constatar que as justificativas a favor da BNCC demonstram uma dimensão funcional, no sentido de ajudar a escola a resolver questões práticas como, por exemplo, “fazer e receber transferências de alunos” (P52), ou ainda: “No município xxx já se trabalha com uma base comum e isso facilita quando há matrículas e transferências dentro do mesmo município. Se for nacional, facilitar sempre” (P38).

Do conjunto das respostas das diretoras destacam-se, como palavras-chave, parâmetro, orientação, direcionamento, norte, acompanhamento, educação igualitária, educação de qualidade. Tais palavras podem ser organizadas numa certa lógica: a BNCC definiria os rumos das ações pedagógicas da escola, permitiria seu acompanhamento, e o resultado seria a garantia da qualidade da educação para todos. A aplicação da Base, portanto, daria conta de cumprir a dimensão pedagógica que faz parte do trabalho das diretoras, razão pela qual elas a avaliam tão positivamente.

Haveria, assim, uma determinação externa que reduziria a autonomia da escola, colocando-a na condição de simples elo de uma corrente; de mera cadeia de um mecanismo. Desse modo, o conjunto dos dados referente à BNCC permite analisar a gestão das escolas como mais próxima da forma burocrática.

Sobre as avaliações externas, também se verificou uma visão positiva, justificada por pelo menos quatro razões: diagnóstico de dificuldades nos percursos de ensino e aprendizagem; direcionamento para os pontos de chegada da escola (objetivos e metas); organização do trabalho pedagógico, adaptando o currículo e o planejamento conforme os indicadores produzidos pelas avaliações externas; e estimulação e motivação dos agentes escolares para

buscarem um ensino de qualidade. Eis as respostas dadas por algumas diretoras:

O Ideb do Ensino Fundamental no nosso município está acima da média nacional (5.8), o que a nosso ver não está dentro do ideal, pois sabemos que ainda há um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagens. Nisso as avaliações nos ajudam a elencar pontos que ainda precisam ser mais trabalhados, onde nossos alunos não conseguiram atingir níveis satisfatórios. Também ajudam a indicar as áreas de evolução no ensino e aprendizagem e como caminhar para mantê-las. (P51).

Possibilitam uma reavaliação da prática da docência, bem como o planejamento de ações com vista à melhoria. (P14).

Norteiam as ações gestoras e docentes para o alcance dos resultados educacionais e aprendizagem dos alunos. (P29).

Podemos adaptar o currículo, o planejamento, nos direcionando às dificuldades apresentadas a fim de saná-las. (P59).

A utilização dos resultados das avaliações externas para fins de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos; de direcionamento e organização do trabalho pedagógico; e de adaptação curricular pode ser entendida na mesma direção do que indicam os dados referentes à BNCC, ou seja, a escola aparece como determinada por forças exógenas, restando-lhe pouca autonomia.

Evidencia-se, com isso, uma estreita relação entre BNCC e Avaliações Externas, na qual a primeira dá a direção pedagógica e curricular e a segunda exerce o papel de regulação das ações das escolas para que atinjam os pontos de chegada previamente estabelecidos pela BNCC.

2.2 Relações escola-comunidade

Nesta seção as relações escola-comunidade são abordadas no que se refere às famílias e à comunidade de entorno.

Quanto às relações entre a **escola** e as **famílias**, todas as diretoras indicam que elas existem, e de forma intensa. Estariam relacionadas a aspectos pedagógicos, visando à aprendizagem dos alunos, como se pode perceber em respostas como a de P14: “Com a participação da família nas decisões da

escola, sinto que as responsabilidades são compartilhadas, evitando uma sobrecarga para a gestão e minimizando os problemas de aprendizagem dos alunos” (P14).

Além disso, essas relações possibilitariam melhor conhecimento da realidade dos estudantes e das expectativas das famílias com relação ao trabalho escolar: “A partir do contato com os pais, eu ficava sabendo das necessidades da comunidade escolar e do entorno. Desse modo, procurava adequar a organização da escola a essas necessidades, sempre que possível”. (P45).

Dessa forma, a confiança das famílias na escola melhoraria, e estas passariam a colaborar com a escola:

O fato de interagir com as famílias as torna mais confiantes no trabalho da escola, porque entendem que a escola não está julgando sua cultura e tentando se impor. O fato de haver essa interação faz com que todos se sintam próximos e responsáveis pelo sucesso. (P53).

Outros aspectos alegados pelas diretoras quanto às relações escola-família – todos eles de caráter positivo – são: a troca de experiências, a corresponsabilidade na tomada de decisões, “ajuda” na gestão de conflitos e na articulação da direção com segmentos como Conselho Escolar e APM. Eis como se manifestam algumas delas:

É gratificante a troca de experiências, e a divisão de responsabilidades é sempre um aprendizado para ambas as partes. (P14).

Quando ouvimos a comunidade, compartilhamos as responsabilidades, estabelecemos o diálogo e a corresponsabilidade. (P16).

A articulação da comunidade na escola interfere de maneira positiva, pois tem melhorado bastante, e isso ajuda muito o trabalho do gestor, principalmente a gerenciar os conflitos, bem como encontrar soluções. (P54).

Interfere de maneira positiva, fazendo articulação com segmentos (APM e Conselho). (P28).

Tudo isso redundaria no aumento da eficiência do trabalho escolar, já que as famílias facilitariam o trabalho das diretoras. Haveria, ainda, na visão delas, uma “desmistificação” de sua autoridade como incontestável e centralizadora. Essa ideia

fica explícita, por exemplo, nas seguintes respostas:

O diretor é o grande articulador de todo esse mecanismo, ele deve estar sempre estudando e, mesmo achando que sempre é preciso melhorar, não pode desistir, pois essa articulação deve ser alimentada constantemente. Dessa forma a atuação do diretor se torna mais próxima de todos, desmistificando essa autoridade incontestável e centralizadora, tornando-a acessível, real e pertencente a um núcleo que atua de forma igualitária. (P24).

Interfere muito porque com o apoio da família as coisas se resolvem mais rapidamente. (P65).

Na relação escola-famílias parecem estar presentes as formas de gestão gerencial e burocrática, com predomínio da primeira, já que os dados revelam a presença da eficiência como elemento importante, porém com conotação diferente da expressa pela burocracia. Nesta, a eficiência tem a ver com a adequação da escola a fatores exógenos, ou seja, quanto mais fiel às regras estabelecidas externamente, mais ajustada e eficiente. Na forma gerencial a eficiência depende da “ajuda” da comunidade; da partilha de responsabilidades; e da “colaboração” com a escola, elementos fundamentais para fazê-la funcionar. No entanto, tudo isso não se encontra estabelecido normativamente (a exemplo do que ocorre nas relações escola-Estado analisadas neste artigo), mas necessita de uma espécie de “conquista” da confiança das famílias para obtenção de parceria voltada a atender às demandas do Estado. Para tanto, as diretoras não querem ser vistas como tendo uma autoridade “incontestável e centralizadora”; só que, no limite, a “ajuda” e a “parceria” das famílias não estariam voltadas à construção de um projeto emancipatório, mas à eficiência na implementação do “projeto” definido pelo “mecanismo” desde o alto do sistema.

Chama atenção a ênfase atribuída pelas diretoras aos aspectos pedagógicos, no sentido de que a participação dos pais na escola contribuiria para a aprendizagem dos alunos. Convém lembrar, no entanto, a relação exógena da escola com o sistema quando se trata desses aspectos, ou seja, de obediência às definições dadas pelas políticas e determinações legais. Acrescente-se que, pelo conjunto dessas análises, observa-se a relação escola-famílias ocorrendo numa direção de mão

única, ou seja, a escola pedindo a colaboração dos pais, a fim de se ajustar às imposições hierárquicas.

Já no tocante às relações entre escola e **comunidade de entorno**, elas são vistas como de intensidade menor, se comparadas com as relações escola-famílias.

Diferentemente dessas últimas, em que prevalece a justificativa pedagógica, na primeira destaca-se a alusão à parte física da escola (uso do espaço para festas e outros eventos, por parte da comunidade de entorno), bem como à manutenção predial e patrimonial. As respostas P23 e P39 servem de exemplo:

A escola tem procurado ampliar a articulação com a comunidade e com o entorno da escola. Como exemplo disso, indicamos que uma vez ao mês o prédio da escola é cedido para uma associação de moradores realizar suas reuniões. (P23).

Interfere de forma positiva devido a facilitar as conquistas materiais. (P39).

É feita, ainda, alusão à ajuda da comunidade na resolução de conflitos e ao respaldo na tomada de decisões, o que resultaria em “sensação de conforto” por parte da equipe gestora, já que o conjunto desses fatores resultaria em maior rapidez e eficiência nas suas ações.

A articulação da comunidade na escola interfere de maneira positiva, pois tem melhorado bastante, e isso ajuda muito o trabalho do gestor, principalmente a gerenciar os conflitos, bem como encontrar soluções. (P18).

A escola aberta representa oportunidades de escuta e isso me dá conforto para as decisões tomadas. (P51).

Enquanto a demanda da escola em relação à comunidade assume caráter de pedido de auxílio para a realização de suas tarefas, a comunidade demanda da escola, predominantemente, o uso de seu espaço físico, como forma de suprir a ausência de espaços comunitários no bairro, tais como praças, centros, locais de lazer, a exemplo do que enuncia P40 em sua resposta.

O bairro não é antigo, está se formando há uns sete anos; não há centro comunitário, praças, local de lazer. Temos uma grande quantidade de igrejas de diversas religiões, e a escola cede espaço para essas entidades fazerem seu trabalho semanalmente. Interfere diretamente no meu trabalho, pois garanto

parceiros que colaboram no zelo e nas atividades como voluntariado, propagando para o bairro que a escola também é colaboradora. (P40).

Cabe assinalar, por fim, que os dados não apontam apenas aspectos positivos nas relações escola-comunidade, já que elas representariam uma carga adicional no trabalho das diretoras, “atrapalhando-o” – para usar a expressão de uma delas – e atrapalhando o desempenho de suas funções essenciais. P18 explicita assim essa ideia: “Toma bastante tempo também, e isso às vezes atrapalha um pouco o trabalho, muito em relação à burocracia, que não pode ser deixada de lado, como pagamento dos funcionários, organização das faltas, gestão administrativa da unidade”.

Tal qual foi revelado quando analisamos as relações escola-famílias, nas relações escola-comunidade de entorno a ideia de eficiência se coloca na acepção anterior, com destaque para o respaldo à escola em processos de tomada de decisões, o que geraria “conforto” às diretoras. Por outro lado, três aspectos importantes se diferenciam: não alusão a aspectos pedagógicos; relação de mão dupla; reconhecimento das diretoras de um lado negativo dessas relações, expresso pelo trabalho adicional que elas exigem.

No lugar dos aspectos pedagógicos, as relações escola-comunidade de entorno passam fundamentalmente pelo espaço físico, predominando o uso das dependências da escola pela comunidade para a realização de eventos diversos; em troca, a comunidade ofereceria serviços de manutenção predial e patrimonial.

Quanto ao fato de as diretoras perceberem a participação de famílias e comunidade como um trabalho “a mais”, o dado revela que as relações da escola com a comunidade de entorno não são vistas como algo essencial; portanto, elas o realizariam na medida das possibilidades.

Ao que se vê, a forma gerencial predomina, em relação à forma burocrática, uma vez que as diretoras reconhecem a necessidade de participação da comunidade, ainda que seja para atingir os objetivos pré-estabelecidos pelo sistema. Nesse caso, o caráter mais ativo da ação das diretoras se faz necessário para colocá-las num lugar de “conforto” que a burocracia, por outros meios, também o faz.

3 Considerações finais

Este artigo pretendeu compreender as formas de gestão que vêm se configurando nas escolas, com foco nas relações entre escola-Estado e escola-comunidade. Considerou a existência teórica de três formas de gestão: a burocrática, a gerencial e a emancipatória. Tal opção levou em conta alguns momentos, aqui considerados cruciais, de debate em torno da escola e de sua gestão.

O primeiro desses momentos tem a ver com os esforços de modernização da escola pública nos anos 1950, quando começa a se intensificar o processo de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização, demandando a expansão da escolarização. Nesse contexto, o modelo burocrático representava a forma de modernização da escola como enfrentamento do clientelismo e do patrimonialismo, típicos de uma sociedade considerada arcaica. A obra de Luiz Pereira (1967), *A escola numa área metropolitana*, por exemplo, expressa bem o esforço analítico de compreensão da escola e de teorização da sua gestão que, até essa época, era mais orientada para aspectos normativos, de caráter prescritivo, pautada em conhecimentos de ordem prática (OPLATKA, 2016).

O segundo momento de debate acerca da escola e da sua gestão se caracteriza por duas vertentes, uma de caráter emancipatório e outra gerencialista. A emancipatória tem início no final dos anos 1970, no seio do processo interno de redemocratização do país face aos anos de ditadura civil-militar, buscando “implementar um projeto de construção democrática, de transformação social” (DAGNINO, 2004, p. 153). A gerencialista ganha destaque nos anos 1990, no interior do processo de globalização, de cunho neoliberal, período no qual se considerava que a “grande tarefa política” seria superar o suposto “gigantismo burocrático” do Estado (BRASIL, 1995, p. 16), marcado pelo combate à burocracia, do que se depreende que esta, além de não superar os traços patrimonialistas e clientelistas, tornou-se, ela mesma, um problema a ser enfrentado.

O princípio básico da **eficiência** é comum às três formas de gestão, com ênfases e sentidos distintos, como evidenciou a análise dos dados da pesquisa.

Na forma burocrática, a eficiência expressa a qualidade de resposta da escola para se adequar a fatores exógenos, em fidelidade às regras vindas de cima. Na forma gerencial ela requer algum nível de participação das famílias e da comunidade de entorno da escola para se atingir os resultados esperados por esta, em consonância com as políticas públicas e as normativas legais. Na forma de gestão emancipatória, por sua vez, a eficiência também prevê a participação, porém neste caso não entendida como recurso gerencial, mas envolvendo os participantes na tomada de decisões coerentes com o projeto democratizante, marcado pelo vínculo indissolúvel entre a cultura e a política (CEVASCO, 2003; DAGNINO, 2004) e que implica uma cosmovisão democrática (TORO, 2007).

Os resultados da pesquisa mostraram, na análise das relações **escola-Estado**, o predomínio da forma burocrática, podendo relacionar-se ao conceito de autonomia decretada (BARROSO, 1996), ou seja, à definição das margens de liberdade de ação das unidades escolares pelo conjunto de normas estabelecido por órgãos superiores responsáveis pela administração da educação.

Quanto à análise dos resultados referentes às relações **escola-comunidade**, embora tenham envolvido a participação das famílias e da comunidade de entorno, ela parece ter assumido um caráter de recurso gerencial (NOGUEIRA, 2011), no sentido de solidarizar governantes e governados, reduzindo atritos entre ambos.

O conjunto dos resultados da pesquisa revela que a forma burocrática de gestão das escolas continua vigorosa, principalmente no que se refere a alguns de seus princípios fundamentais, como é o caso do verticalismo das decisões e da hierarquia. Ao mesmo tempo, foi verificada a presença de traços gerencialistas, revelando-se, assim, uma área de interseção entre os fortes princípios da burocracia e os fracos princípios do gerencialismo. Os princípios da forma emancipatória de gestão não se revelaram explicitamente nos dados, ainda que se possa admitir, com Nogueira (2011), que a presença da participação, na forma gerencial, possa constituir um germe da forma emancipatória.

Dessa forma, vê-se um tipo de racionalidade que atravessa as relações da escola de uma ponta a outra, isto é, a escola servindo ao Estado e a comunidade servindo à escola, com vista à eficiência e eficácia do trabalho escolar.

Assim, a democratização da gestão educacional – princípio constitucional – vai assumindo um caráter de racionalidade técnica e eficácia econômica (AZEVEDO, 2009), não alcançando a forma de gestão emancipatória, que envolveria também os conceitos de efetividade e relevância (SANDER, 2007). Corresponderia também à autonomia na tomada de decisões pelas escolas em diferentes domínios, por meio de ação organizada e em razão de objetivos coletivos próprios, ao que Barroso (1996) entende como autonomia construída.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 211-231, maio/ago. 2009.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. **O estudo da escola**. Porto, PT: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.
- _____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documentos/mare/planodiretor>>. Acesso em: 4 out. 2018.
- CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política**

& Sociedade, Florianópolis, SC, n. 5, p. 139-164, out. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OPLATKA, I. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina In: WEINSTEIN, J. (Ed.). **Liderazgo educativo en la escuela**: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2016. p. 253-276.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Livraria Pioneira/Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

TORO, J. B. **Educación para la democracia**. 2007. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 27 out. 2018.

WEBER, M. **O que é a burocracia**. Brasília, DF: Conselho Federal de Administração, 1991.

Recebido em: 30/07/2018

Aprovado em: 22/10/2018

PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB: CONTEXTOS E PRÁTICA

*Ruttany de Souza Alves Ferreira**

*Cibele Maria Lima Rodrigues***

*Gilvaneide Ferreira de Oliveira****

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar o contexto de implantação do Projeto “Escola de Tempo Integral” em uma escola de ensino fundamental na cidade de João Pessoa-PB, assim como compreender como esta política é efetivada na prática em uma escola de ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações. Como principais resultados encontrou-se que o modelo adotado em João Pessoa está centrado na ampliação do tempo, na perspectiva do aluno em tempo integral. O Projeto em tela possui visíveis influências do Programa Mais Educação. Na prática, a extensão da carga horária está atrelada à proteção social. Também se organiza a partir do discurso das avaliações padronizadas ao reforçar o estudo dos conteúdos curriculares de português e matemática, visando elevar as médias nas referidas disciplinas. Além disso, a Secretaria possui um sistema próprio de avaliação que segue a mesma lógica – o chamado Programa Escola Nota 10. Os sujeitos que desempenham funções docentes, em especial as professoras e tutoras, são cobrados para que as crianças atinjam o desempenho necessário a fim de ganhar a premiação do Programa Escola Nota 10. Desse modo, o trabalho da instituição gira em torno das normas de tal Programa.

Palavras-chave: Política educacional. Ampliação da jornada escolar. Qualidade da educação.

ABSTRACT

SCHOOL PROJECT IN COMPREHENSIVE TIME IN THE MUNICIPALITY OF JOÃO PESSOA-PB: CONTEXTS AND PRACTICE

This article aims to analyze the context of the implementation of the Project “Integral School” in a primary school in the city of João Pessoa-PB, as well as to understand

* Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco (Fundaj/UFRPE). Coordenadora Pedagógica da Escola Carrossel Prisma. Técnica Pedagógica do Núcleo das Escolas Estaduais Cidadãos Integrais da Paraíba. E-mail: ruttanysouza@gmail.com.

** Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco (Fundaj/UFRPE) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio/MEC). E-mail: rodrigues.cibele@gmail.com.

*** Doutora em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira, Portugal (UMa/PT). Pesquisadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco (Fundaj/UFRPE) e do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/Coordenadora do GEEAD/NEFOPP. E-mail: gildedufrpe@gmail.gov.

how this policy is implemented in a primary school (initial years) of the municipal network. For data collection, semi-structured interviews and observations were performed. As main results it was found that the model adopted in João Pessoa is centered on the expansion of time, from the perspective of the full-time student. The On Screen Project has visible influences from the More Education Program. In practice, the extension of hours is linked to social protection. But it is also organized from the discourse of standardized assessments by reinforcing the study of the curricular contents of Portuguese and mathematics, aiming at raising the averages in those disciplines. In addition, the secretariat has its own evaluation system that follows the same logic - the so-called School Note 10 Program. The subjects that perform teaching functions, especially the teachers and tutor are charged for the children to achieve the performance necessary to win the award of the Note 10 School Program, thus the work of the institution revolves in rules of the Program.

Keywords: Educational policy. Extension of the school day. Quality of education.

RESUMEN

EL PROYECTO ESCUELA EN TIEMPO INTEGRAL EN EL MUNICIPIO DE JOÃO PESSOA-PB: CONTEXTOS Y PRÁCTICA

El presente artículo objetiva analizar el contexto de implantación del Proyecto “Escuela de Tiempo Integral” en una escuela de enseñanza fundamental en la ciudad de João Pessoa-PB, así como comprender cómo esta política se efectúa en la práctica en una escuela de enseñanza fundamental (años iniciales de la red municipal. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones. Como principales resultados se encontró que el modelo adoptado en João Pessoa está centrado en la ampliación del tiempo, en la perspectiva del alumno a tiempo completo. El Proyecto en pantalla tiene visibles influencias del Programa Más Educación. En la práctica, la extensión de la carga horaria está ligada a la protección social. Pero también se organiza desde el discurso de las evaluaciones estandarizadas para fortalecer el estudio de los planes de estudios de portugués y matemática, dirigido a elevar el promedio en esas disciplinas. Además, la secretaría posee un sistema propio de evaluación que sigue la misma lógica – el llamado Programa Escuela Nota 10. Los sujetos que desempeñan funciones docentes, en especial las profesoras y tutoras son cobradas para que los niños alcancen el desempeño necesario para ganar la premiación del Programa Escuela Nota 10, de modo que el trabajo de la institución gira en torno de las normas de dicho programa.

Palabras clave: Política educativa. Ampliación de la jornada escolar. Calidad de la educación.

Introdução¹

A onda neoliberal dos anos 1990 ecoa até os dias atuais com a criação de programas focalizados

em detrimento do direito à educação. O discurso se pauta em “necessidade” de direcionar ações especiais para os mais “vulneráveis”, como se fosse o caminho para resolução de problemas mais amplos e sedimentados. Por outro lado, também se produziu uma narrativa em torno da “melhoria de resul-

1 A realização da pesquisa ocorreu mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa, bem como a assinatura do termo de livre consentimento de todos os sujeitos entrevistados, sendo resguardado o sigilo em relação ao nome da escola e dos entrevistados.

tados de aprendizagem” que se tornou a panaceia para resolução de todas as dificuldades das escolas públicas. Esses são alguns aspectos dos discursos produzidos pelos organismos internacionais que possuem reflexo nas subjetividades dos docentes, sobretudo em termos de regulação do seu trabalho (BALL, 2001). No marco dessa matriz discursiva está também a tese da ampliação da jornada escolar como forma de produzir melhores “resultados de aprendizagem”, sobretudo entre os mais pobres, com um viés de assistência social (FANFANI, 2010; FELDEFBER, 2003; LLORENS, 2014; MARTINIC, 2015; VELEDA, 2013). Vale ressaltar que está resumido como “resultados de aprendizagem” um significante com sentidos diferenciados, tais como impactos em avaliações, mudanças de códigos culturais e influência na permanência nas escolas.

Como afirma Ball (2001), essas diretrizes globais são apropriadas de maneira diferenciada nos contextos locais; as distinções são atravessadas por essa gramática dominante. Partindo desse pressuposto, o presente artigo discute resultados de um estudo de caso realizado na rede municipal de João Pessoa-PB, buscando compreender as práticas discursivas do Projeto Escola de Tempo Integral, e como esta política é efetivada na prática em uma escola de ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal. O Projeto em tela foi implantado na rede municipal de João Pessoa no ano de 2011, “visando um atendimento educacional muito mais amplo e significativo para crianças e adolescentes que passam a ser atendidos pelas instituições educacionais [...], em uma jornada ampliada de dez horas diárias [...]” (JOÃO PESSOA, 2015). Seguindo a lógica dos programas pontuais, ele iniciou em apenas cinco de um total de 95 escolas. Nessa perspectiva, o objetivo é analisar, à luz da abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006), a implantação do referido Projeto. Sendo assim, o texto está estruturado em três seções: a primeira apresenta o percurso metodológico dessa pesquisa; a segunda exhibe o contexto da formulação da política do Projeto Escola de Tempo Integral, apresentando os panoramas internacional, nacional e municipal que contribuíram nesse processo (o que os autores denominam de contexto da influência), bem como

uma breve análise do texto da política; a terceira seção, por sua vez, expõe o contexto da prática na escola pesquisada, seguida das considerações finais.

O caminho percorrido

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem como estratégia o estudo de caso em escola de ensino fundamental (ANDRÉ, 2013). Para compreendermos o contexto da influência da formulação do Projeto foi entrevistada a ex-secretária de educação do Município de João Pessoa (que estava à frente da secretaria na época da implantação do projeto). Além disso, no *corpus* da pesquisa foram incluídos os documentos da política para análise dos seus textos. Para atingir o objetivo do estudo, utilizou-se a observação do trabalho docente e 34 entrevistas semiestruturadas. Foram 33 sujeitos que desempenhavam a função docente na escola pesquisada, como protagonistas na atuação da política. Ao longo da análise buscou-se identificar os significados, analisando as interações, compreendendo e interpretando linguagens.

Nessa perspectiva, o campo dessa pesquisa foi uma escola da rede municipal de João Pessoa que possui o Projeto Escola de Tempo Integral. Os critérios que levaram à escolha foi o fato de a escola fazer parte do Projeto desde o início (em 2011), assim como o fato de ela ter sido construída objetivando o funcionamento em tempo integral.

Conhecendo os contextos: Projeto Escola de Tempo Integral

O Projeto Escola de Tempo Integral surge em um contexto de propagação da ampliação do tempo escolar que, por sua vez, está imersa em um contexto de política de programas, que provém de um cenário mais amplo das reformas educacionais dos anos 1990 em toda a América Latina (JESUS; BORGES, 2016). Essa reforma, segundo Casassus (2001), foi orientada pelas organizações internacionais, dentre as quais estão o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), estabelecendo uma agenda globalizada para as políticas (BALL, 2001).

Esse cenário é importante para que possamos identificar as bases de construção dos discursos políticos, considerando a dialética entre os contextos global e local (MAINARDES, 2006).

Os objetivos estruturantes da reforma são diversos, podendo-se destacar pelo menos três. Primeiro, situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto econômica quanto social; para isso a estratégia foi direcionar mais recursos financeiros para o setor educacional. Segundo, iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante a mudança de gestão, com o processo de descentralização e a ênfase na qualidade e na equidade. Terceiro, melhorar os níveis de qualidade de “aprendizagem” por meio de ações nos âmbitos macro e micro, com a instalação de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e proposição de uma reforma curricular (CASASSUS, 2001).

Vale ressaltar que existe um grande debate em torno dos sentidos atribuídos aos termos “qualidade” e “aprendizagem”. Eles são objeto de lutas políticas no campo educacional. Na perspectiva da reforma, a qualidade da educação está pautada na valorização de práticas de competição e empreendedorismo, fundamentadas no discurso liberal no qual os indivíduos são autorreferenciados (RODRIGUES; CASTRO; CUNHA JÚNIOR, 2017). De acordo com Ball (2006), as reformas aconteceram na lógica do novo gerencialismo envolvendo processos de privatização e imprimindo a hegemonia dos discursos de excelência e efetividade como sinônimos de qualidade.

O conceito de qualidade, com viés economicista, foi absorvido pelo campo da educação e segue sendo bastante utilizado em pesquisas e projetos do governo, simbolizando a aferição de padrões e metas exigidos pelos Planos vigentes). No Brasil, teve início com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado na década de 1990. Um sistema de avaliação amostral com instrumentos de aferição de resultados e controle, seguindo a tendência mundial de avaliação quantitativa da educação (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Nesse cenário, a ampliação do tempo escolar emerge também como uma possibilidade de melhoria da qualidade de educação na América Latina.

A Unesco, em vários documentos, defende que o tempo é um dos fatores que mais possuem impacto na qualidade da aprendizagem (PREAL, 2002). Entre o final dos anos 1990 e início do século XXI, diversos países passaram a criar escolas de tempo integral, a exemplo de Chile, Uruguai e Venezuela, no final da década de 1990. Mais tarde, nos anos 2000, Cuba e México implantaram a ampliação da jornada escolar. Em 2011, a Argentina criou um Programa de Jornada de Tempo Completo – embora já existissem escolas de tempo integral em menor proporção (VELEDA, 2013).

É importante destacar que as concepções que fundamentam a política ampliação da jornada escolar nos países citados são distintas, como também os modelos de implantação, que variam entre universal e focalizado. Mesmo existindo diferenças das políticas do aumento da jornada escolar, há, segundo Veleda (2013), três eixos comuns entre elas. Primeiro, a ampliação está atrelada à proteção social em contexto de desigualdade e de incorporação das mulheres ao mercado de trabalho. Segundo, o discurso da melhoria dos resultados de aprendizagem, tendo como parâmetro as avaliações nacionais e internacionais. Terceiro, a influência de pesquisas e as transformações próprias da educação fundamental fizeram surgir um discurso em torno da necessidade de garantir saberes fundamentais e abarcar a complexidade da cultura contemporânea, incluindo novas aprendizagens, como línguas estrangeiras e novas tecnologias de comunicação. Por essas razões, o aumento dos conteúdos precisaria de um tempo maior para o processo de ensino.

No tocante ao Brasil, o ano 2007 foi um divisor de águas nas políticas educacionais. O Governo Lula, sob a coordenação do ministro Haddad, criou um conjunto de políticas que denominou Plano de Desenvolvimento da Educação. Pela primeira vez na história, o Governo instituiu programas que atendiam desde a educação infantil até a pós-graduação, passando por especificidades como a ampliação da jornada.

Nesse contexto de reformas, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma referência desenvolvida no Governo Lula para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho dos alunos (em português e matemática) e o fluxo (evasão e

distorção idade-série), estabelecendo uma escala que vai de zero a dez, para mostrar as condições de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2009). Partindo da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2009), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), dentro de uma lógica de planejamento estatal e de garantia da equidade.

Dentre as ações do PAR estava o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), que tinha como foco principal ofertar atividades no contraturno para escolas do ensino fundamental, iniciando um processo de ampliação da jornada, nos moldes de uma política focalizada. Em 2008, o Programa credenciou 1.380 unidades de ensino. Usou como critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (BRASIL, 2016). Tais critérios ratificam o discurso dessa ampliação para diminuir a vulnerabilidade, mas em um contexto de um Governo com diversas políticas que também apontavam para o discurso do direito à educação. A cada ano esses números foram aumentando gradativamente. Atingiu, na adesão de 2014, a marca de mais de 56 mil escolas credenciadas. No entanto, não houve adesão em 2015, tendo sido executado apenas nas escolas que ainda possuíam recursos remanescentes.

O PME foi criado a partir das experiências históricas de escolas em tempo integral, como as escolas-parque criadas por Anísio Teixeira e os CIEPs² criados por Darcy Ribeiro (MOLL, 2012).

2 Centro Integrado de Educação Pública foi implantado por Darcy Ribeiro, quando ocupou o cargo de Secretário de Educação do Rio de Janeiro, na gestão do governador Leonel Brizola. Darcy entendia que a ação educativa escolar só atenderia aos princípios de educação integral quando realizada em tempo integral, fazendo uma crítica ferrenha à segmentação dos turnos escolares. Os Centros Integrados de Educação Pública estavam localizados em áreas de população carente e ofereciam uma educação integral e em tempo integral, onde as crianças permaneciam por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades como: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, estudo dirigido, vídeos, visitas à biblioteca, utilização de computadores, atividades com animadores culturais e práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável (MONTEIRO, 2009).

Ao longo de sua existência (entre 2007 e 2015), o PME foi sendo construído e se configurando como uma ação indutora para a ampliação da jornada e a reorganização curricular na perspectiva da educação integral. Somente em 2010 essa postura se materializa no Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010) que também considera o programa como ação para a “melhoria da aprendizagem” (MOLL, 2010).

Embora tivesse uma concepção integral de educação que buscava disseminar, convivia com o fato de suas atividades serem desenvolvidas por meio de oficinas, realizadas no contraturno das “aulas regulares”. A recomendação era que o Programa Mais Educação fosse somado à proposta pedagógica da escola, proporcionando uma articulação entre os conteúdos escolares e as atividades das oficinas, visando uma educação integral. Contudo, as pesquisas mostram que essa articulação não acontecia na maioria das escolas (RODRIGUES et al, 2018).

Um dos aspectos estruturantes da proposta do Programa Mais Educação, de acordo com Jaqueline Moll (2012, p. 133),

[...] é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes.

Nesse sentido, o referido programa absorve contribuições teórico-conceituais de educação integral que existem desde as contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, do movimento das cidades educadoras e de muitas experiências que marcaram esse histórico da educação integral e em tempo integral no nosso país.

O rol de atividades era classificado a partir do que se denominou como macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer,

educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza (BRASIL, 2012).

Outro aspecto que contribuiu para o debate da ampliação da jornada escolar e da realização de uma educação integral foi à aprovação do atual Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016). Desse modo, os estados e os municípios foram impulsionados a elaborarem planos estaduais e municipais de educação, à luz do plano nacional. Várias proposições foram feitas em níveis nacional, estadual e municipal, com o intuito de alcançar a meta 6 do PNE, que trata da ampliação da jornada escolar.

Contexto Municipal das escolas de tempo integral

O Projeto Escola de Tempo Integral foi implantado no Município de João Pessoa no ano de 2011, na gestão do ex-Prefeito Ricardo Coutinho (atual Governador do Estado da Paraíba). Esse período coincide com o ano posterior à publicação do decreto que tenta induzir políticas de educação em tempo integral.

Segundo a ex-Secretária, ao assumir o posto,³ o primeiro passo foi elaborar um plano que orientasse as ações da Secretaria, tendo como objeto a sala de aula, almejando a melhoria das relações ensino-aprendizagem. Tendo em vista que, conforme relatou, “ter um professor universitário à frente da educação municipal é um ganho muito grande, considerando que as instituições (universidade e secretaria de educação) estariam envolvidas não só na formação dos professores que iriam para a rede municipal, como também passaria a interferir nas decisões e nas ações que iriam acontecer nessa rede” (EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA).

3 A ex-Secretária entrevistada é professora universitária lotada na Universidade Federal da Paraíba e assumiu a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2007, a convite do então Prefeito Ricardo Coutinho. Ela ficou à frente da Pasta da Educação durante cinco anos. Três anos e meio na gestão de Ricardo Coutinho e um ano e meio na gestão de Luciano Agra – Vice-Prefeito que assumiu a prefeitura em 2011, quando Ricardo se afastou para se candidatar ao governo do estado da Paraíba.

Antes de iniciar o Projeto Escola de Tempo Integral, a ex-Secretária explicou que foram realizadas algumas ações, que contribuíram para organizar o cenário da educação municipal, quais sejam, a criação do projeto Apoio Pedagógico,⁴ a formação continuada, o Programa Escola Nota 10.⁵ Ainda de acordo com ela, a formação passou a ser ministrada por profissionais das instituições de ensino superior. Arelada a essa formação foi criado o programa Escola Nota 10, que é pautado na lógica da bonificação, porque visa conferir o prêmio do 14º salário para os profissionais da educação de João Pessoa. Para ter direito ao bônus, os critérios são a participação dos docentes na formação continuada e o desempenho dos alunos na avaliação externa aplicada pela Secretaria. A menos de um ano da implantação da avaliação por meio do IDEB, a própria Secretaria criou uma “avaliação” específica, seguindo o discurso do novo gerencialismo.

Numa perspectiva que articula a lógica da nova gestão pública com a tradução local, a Secretaria de Educação cria o Projeto Ano Cultural, que se pauta no discurso da suposta integração entre a educação escolar e a cultura local. Nesse projeto, se escolhia um artista paraibano para ser homenageado. Acolado ao projeto, criou-se um concurso chamado de Estudante Destaque, ação que previa a produção textual dos alunos sobre as atividades do Ano Cultural. O aluno que fizesse a melhor produção de texto ganhava prêmios tais como notebook, flau-

4 “Os estudantes da universidade, no caso a Universidade Federal da Paraíba, eles eram selecionados a partir de critérios, como a gente faz aqui, em relação a quem tem bolsa; eles iam pra sala de aula acompanhar o professor e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Então ele ficava quatro dias por semana na sala de aula, acompanhando o professor, e um dia aqui na universidade recebendo orientações e trazendo informações pra gente né?! Aliás, pros professores que orientavam, a situação individual dos alunos. Então, assim, isso foi uma coisa muito importante, porque a gente acha que do ponto de vista da formação desses alunos que tiveram acesso a esse tipo de trabalho né?, foi muito importante pra eles compreenderem um pouco e entender que eram capazes de aprender. Então, assim, através de pequenas mudanças até... tem relatos da época que diziam assim, que o estudante chegou pra professora aqui na universidade e disse: ‘Professora, se a gente mudar aquela criança daquele lugar que ela tá e botar na primeira fila, ele vai render mais.’ Então, assim, medidas simples foram sendo tomadas”. (EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA).

5 O Programa Escola Nota 10 foi instituído no Município de João Pessoa pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008, e será melhor explicado nas seções posteriores.

ta, violão, filmadoras, MP4, dentre outros. Nesse âmbito também se criou um programa chamado História da Paraíba, com estudantes dos cursos de História, Turismo e Geografia levando os alunos do 9º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio para conhecer a história da cidade de João Pessoa e da Paraíba, por meio de aulas de campo e vivências em diversos locais históricos da cidade de João Pessoa.

Funcionavam nessa época os Programas Curriculares (programa municipal) e Escola Aberta e Mais Educação (de iniciativa federal), que tiveram grande influência na concepção do Projeto Escola de Tempo Integral. Nesse contexto, pode-se perceber que o Programa Mais Educação cumpriu seu papel de ação indutora para a política de educação integral (MOLL, 2012). Segundo a ex-Secretária, também surgiu por causa do interesse do então prefeito⁶ em efetivar a posposta do tempo integral.

Também ficou claro que a concepção do projeto é o aluno integral (CAVALIERE, 2009).

Em termos de concepção é... **escola em tempo integral mais na perspectiva de um aluno integral e de uma criança integral**. Ele estava na escola não só enquanto aluno, ele tava enquanto uma criança, que **deve ter acesso aos conteúdos, mas que deve ter acesso também à arte, a cultura, ao esporte e a toda educação ambiental**, enfim, tudo aquilo que vai fazer dele um cidadão diferenciado, né?! (EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, grifo nosso).

Segundo Cavaliere (2009, p. 53), nas propostas que possuem como referência o *aluno em tempo integral* a “ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas”. O contraponto é a proposta da *escola de tempo integral*, com “ênfase no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de

novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p. 53). No contexto educacional brasileiro as experiências de “ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias” (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Nesse sentido, objetivando o atendimento ao aluno em tempo integral, a ex-Secretária informou que a rotina da escola de tempo integral tinha a seguinte organização do tempo:

Às 7 horas começavam as aulas, 9 horas tinha o intervalo para o lanche, é... o professor... tinha professor tutor, porque não era só você ter os professores das disciplinas, de conteúdo, **mas tem de ter um professor tutor que vai dar uma certa organicidade ao funcionamento dessas... entrosar essas atividades**. É... 11h30 era servido o almoço e aí a gente sempre separava, **11h30 era o almoço pra ensino fundamental, que são crianças pequenas**, e muitas vezes pra evitar... mal entendido e as crianças às vezes criavam confusões. Antes dava todo mundo junto, mas depois a gente resolveu estabelecer diferenciação, e **11h45 começava o almoço pros meninos do ensino fundamental 2**. Treze horas começava a realização das tarefas escolares e aí era feita através de reforço **com esses tutores que chegavam as 10h45, pra justamente dar a ideia de receber dos professores que já tinham ministrado aula, o que é que tinha sido é... ministrado, naquele dia, naquele conteúdo e aonde tinha apresentado a maior dificuldade pra eles**, então assim, das... **das 13 horas até as 15h30, era o momento de, digamos assim, não diria reforço não, mas, seria o momento em que haveria correção de exercício, a tentativa de melhorar... a aprendizagem dos alunos né?! E 15h30 começavam as oficinas pedagógicas**. (EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, grifo nosso).

A divisão do trabalho entre professores e tutores foi justificada pela ideia de que “precisava” de um profissional que pensasse o aluno integral, acompanhando-o no tempo ampliado, tendo em vista que, segundo ela, os professores ainda têm a visão de estar na escola para ministrar aulas. Essa

6 Frente à informação que Ricardo foi o entusiasta do Projeto Escola de Tempo Integral, houve várias tentativas de contato para entrevistá-lo. A princípio a secretária dele afirmou que Ricardo contribuiria com a pesquisa, porém, no dia agendado para tal, informou-se que devido à sua agenda de atribuições enquanto governador ficaria inviável a participação dele nesse estudo.

ideia de tutor⁷ vem dos monitores tanto do Programa Mais Educação quanto do Programa Escola Aberta. Diferente desses programas citados, para a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral algumas escolas foram construídas para este fim e outras foram adaptadas.

Diferentemente também do Programa Mais Educação, que tinha uma série de cadernos orientadores para a prática nas escolas, não houve a produção de documentos oficiais sobre a concepção e o *modus operandi* do projeto. Essa informalidade ainda impera nas ações realizadas pela prefeitura. Sendo assim, a política das escolas de tempo integral só se materializou em textos em 2015, no Plano Municipal de Educação do Município de João Pessoa (PMEJP) – Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015 (JOÃO PESSOA, 2015a), e na Resolução nº 008 de 07 de abril de 2015 (JOÃO PESSOA, 2015b), do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre as diretrizes para organização e funcionamento das Escolas de Tempo Integral. O referido Plano justifica que vem desenvolvendo ações no intuito de conseguir a meta de 50% das escolas públicas em tempo integral, conforme orientado no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Seguindo também a lógica dos “programas” em detrimento das políticas, o Projeto iniciou-se em 2011, em cinco escolas, duas delas construídas com uma estrutura já para a jornada ampliada, e as outras três foram adaptadas. De acordo com as informações do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PMEJP), das 95 escolas que compunham a rede municipal em 2015, 16 são de tempo integral.

No ano de 2018, com o lançamento da Diretriz Normativa para as escolas de tempo integral, o referido documento expõe, em dados numéricos, o crescimento da quantidade de escolas em tempo integral. No ano de 2012, a quantidade de escolas cresceu de cinco para doze; em 2014, passou para 14 escolas; em 2015 se contabilizavam 16 escolas em tempo integral; em 2017 esse número subiu para 19; e em 2018 totalizam 26 escolas em tempo

integral. Desse total de 26 escolas, três delas foram construídas entre os anos de 2016 e 2018, com o objetivo de fazer parte do Projeto, totalizando cinco escolas construídas para este fim, de 2011 a 2018.

A escola de tempo integral: efetivação da política na prática

A Escola Municipal TEI está localizada na zona sul da cidade e foi construída em 2011, na gestão no ex-Prefeito Ricardo Coutinho, com o objetivo de funcionar como escola de tempo integral.⁸ Por essa razão, a escola tem uma estrutura ampla, seu ambiente físico está organizado em dois andares, com uma arquitetura adequada para acessibilidade, como também organizada de forma que possibilita a comunicação entre tais andares, sem necessariamente ter que se deslocar para eles.⁹

Diante do exposto, a Escola Municipal TEI dispõe de uma estrutura física bem satisfatória ao se comparar com o universo das escolas públicas e privadas que oferecem ensino fundamental no Brasil, contudo falta a devida manutenção dos espaços. Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2016, divulgadas pelo INEP, apenas 44,7% das escolas possuem laboratório de informática; 49,2% têm sala de leitura ou biblioteca, 97,1% possuem banheiro dentro do prédio e 33% delas apresentam banheiro adaptado para acessibilidade; 43,9% possuem pátio coberto; 8,8% têm auditório e apenas 35,5 % dispõem de quadra de esporte (BRASIL, 2017). Faz-se necessário considerar que a qualidade da educação não depende apenas da infraestrutura, mas é algo que conta bastante quando se entende que a educação é um direito, e se comparado ao que se tem disponível para os alunos da rede pública e privada (RODRIGUES; CASTRO; CUNHA

7 Para ser tutor da Escola de Tempo Integral, conforme relatou a ex-Secretária, realizava-se uma seleção, muito mais pelo perfil das pessoas. Tinha-se uma conversa com a direção da escola para saber se algum profissional da própria instituição tinha o perfil e o interesse de assumir tal cargo; caso não houvesse, procedia-se com a análise de currículos e as entrevistas.

8 A inauguração da Escola Municipal TEI ocorreu em 2012, pelo ex-Prefeito Luciano Agra, que era Vice-Prefeito e assumiu a Prefeitura porque o Prefeito se afastou para concorrer às eleições para o Governo do Estado da Paraíba.

9 Possui 13 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, 6 banheiros (4 para crianças e 2 para funcionários), uma sala de vídeo (também chamada de miniauditório), 2 bebedouros (um em cada andar), sala de professores, sala para especialistas (coordenador, orientador educacional, psicólogo e assistente social), almoxarifado, biblioteca, cozinha, refeitório, espaço para higienização bucal, dispensa, espaço com areia, quadra com xadrez humano, minicampo para futebol, um ginásio poliesportivo, um laboratório de informática e uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

JÚNIOR, 2017).¹⁰

Ao realizar a pesquisa na Escola, reportando o olhar para os profissionais que desempenham a função docente nessa instituição (essa estrutura se repete no projeto nas outras escolas), foram encontrados três tipos de perfis, quais sejam, professor de atividades curriculares, professor tutor e oficinairo. Segundo o Projeto Pedagógico da referida Escola, os professores de atividades regulares são responsáveis pelo ensino das disciplinas no turno da manhã; os professores tutores devem acompanhar os alunos nas atividades de socialização e atividades de reforço (desde o horário do almoço até o fim da tarde); e os oficinairos são incumbidos do desenvolvimento de atividades esportivas e artístico-culturais das oficinas.

Na prática acontece da seguinte forma: para cada turma da escola têm-se uma professora regular no turno da manhã e uma tutora que fica com a turma no turno da tarde. Assim, os alunos possuem a referência dessas docentes específicas. Em algumas salas foi visto que os alunos demonstram mais afeição e respeito pelas tutoras do que pelas próprias professoras. Foi visto que existe interação entre as professoras e tutoras, apenas uma das professoras demonstrou resistência em relação à tutora da sua turma.¹¹

Frente ao que pode ser observado na Escola Municipal TEI, percebe-se que a organização do tempo escolar e dos cargos dos profissionais que desempenham a função docente tem influências visíveis do modelo do Programa Mais Educação.

Reflexões sobre o cenário encontrado: a contradição entre a autonomia e a regulação na ação docente

Segundo Santos e Duboc (2004, p. 119), “a auto-

10 No tocante ao funcionamento e atendimento, a Escola funciona em três turnos: pela manhã e à tarde atende a crianças com faixa etária de seis a dez anos em tempo integral (embora tenha alunos com 12 anos, que estão fora de faixa). Tais crianças chegam à instituição às 7h e saem às 17h. Ao todo são 313 estudantes que ficam em tempo integral. No turno da noite têm-se as turmas dos ciclos que correspondem à educação de jovens de adultos (EJA), em nível fundamental.

11 Há também na Escola Municipal TEI a presença de cuidadoras que acompanham as crianças portadoras de deficiências. Entretanto, optou-se por não incluir as cuidadoras entre as entrevistadas porque entraria em outra discussão teórica, da “educação especial”, que não é o foco da pesquisa.

nomia pressupõe uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole das práticas”, porém a autonomia docente no contexto escolar vem passando por transformações, principalmente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, que trouxeram implicações para a educação pública no tocante a sua organização e gestão, elegendo a escola como núcleo de planejamento e gestão (OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, se configurou a descentralização em direção ao nível local, promovendo a escola mais autônoma e, conseqüentemente, ampliou-se as responsabilidades e o espaço de decisão em nível escolar (GOROSTIAGA; VIEIRA, 2011).

Os docentes, nesse processo, passaram a ser agentes responsáveis pelo desenvolvimento das ações da reforma no contexto escolar, à medida que efetivam as propostas e programas educacionais. Alejandra Birgin (2000 apud TELLO, 2011) explica que se observa um retorno a uma política mais explicitamente voltada para os docentes em termos de avaliação do desempenho, prêmios, salários atrelados a resultados, como incentivo à produtividade.

É justamente nesse contexto de alcance de resultados e prêmios financeiros de incentivo que acontece o trabalho docente dentro do Projeto Escola de Tempo Integral e nas escolas municipais de João Pessoa.

O Programa Escola Nota 10 foi instituído no Município de João Pessoa pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008, na mesma gestão que instituiu o Projeto de Escolas de Tempo Integral (de Ricardo Coutinho), com a finalidade de contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 2008). O art. 2º da referida lei explica que

O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDEC, obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação. (JOÃO PESSOA, 2008).

Segundo a Lei nº 11.607/2008, são objetivos do referido programa:

I - incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município de João Pessoa; II - reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental que apresentarem resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas; III - apresentar os resultados alcançados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e divulgá-los através de publicidade institucional. (JOÃO PESSOA, 2008).

Nesse contexto, são estabelecidas ações que devem ser realizadas pela escola para ganhar a premiação, que é o pagamento do 14º salário a todos os funcionários que trabalham na instituição. Ao indagar os sujeitos que desempenham a função docente sobre a autonomia para o desenvolvimento das ações no ambiente escolar, eles relataram unanimemente que planejam e desenvolvem as suas ações com a autonomia necessária. Contudo, esse planejamento e essas ações acontecem objetivando o alcance de resultados para conseguir alcançar e ganhar a premiação do Programa Escola Nota 10, como pode se observar no relato:

No município tudo gira em torno do... do projeto Escola Nota Dez, né?! E aí, todos os projetos da escola são desenvolvidos em torno desse projeto maior do município. E tudo é registrado, é fotografado, é... tem as formações... Tudo pra que a escola apresente um bom rendimento né?! E o objetivo da escola é tirar realmente a nota dez. Mas pra tirar a nota dez não pode ter nada fora do lugar (...) Bom, essa nota dez é composta de vários itens, né?! As cadernetas têm que tá todas impecáveis, em dia. É... aí vem as formações que a gente tem que participar, que a gente não pode ter falta... (...) No máximo, se não me engano, por questão de doença, tem que estar justificado, com atestado, duas faltas na formação, se faltar a terceira você já perde a formação e já baixa a nota da escola. E a outra parte é o rendimento dos alunos... eles vêm e aplicam uma prova no final do ano, pra ver como é que os alunos estão. E juntando tudo isso aí, se não me engano tem outras coisas que eles vêm também avaliar, tem cozinha, merenda, estrutura da escola, tudo isso entra na nota. E aí a

gente realmente tem que ser uma escola de qualidade, se quiser tirar a nota dez. (PROFESSORA DO 3º ANO A, grifo nosso).

De modo geral, todos se sentem cobrados a fim de atender ao que é exigido para que o coletivo seja beneficiado, mas as professoras e as tutoras são as que mais sentem essa cobrança, principalmente no tocante aos resultados do desempenho dos alunos na avaliação externa que é aplicada pelo município e conta muito para a pontuação no Programa Escola Nota 10. É por meio desse resultado que o trabalho das professoras e tutoras é avaliado. Além disso, desenvolvem testes simulados para “treinar” para essa avaliação. Esse “ajustamento” ao processo avaliativo é o que relatam professoras e tutoras:

A Secretaria da Educação constantemente passa pra ver a questão de diário, aí tem aquela questão do Nota 10, né?! que... é... que de certa forma é um incentivo, mas não deveria ser assim, por meritocracia, né?! Tem um... constantemente tem o acompanhamento das atividades, projeto, atividades, é... projeto de leitura, é... e essa questão do nível do aluno, né?!, se evoluiu, se não evoluiu, que é tudo em cima do diário, entendeu?! E faz, a gente faz é... constantemente a gente faz simulados, até 1º ano também. É pra... acompanhamento nosso. Mas que os dados são passados pra Secretaria. Porque, assim, a questão do professor, a gente é muito cobrada. Já tem a questão de diário, de acompanhamento, que é bem descritivo, entendeu?! E todas as atividades que a gente faz, a gente tem que fazer relatório, mandar pros especialistas, tirar foto, entendeu?! é... fazer um descritivo de como foi... tutor não é cobrado isso. (PROFESSORA DO 1º ANO A, grifo nosso).

Então, se você tirar o dez, você recebe o décimo quarto salário integralmente. Entendeu? E ninguém quer perder, né?! E a gente realmente tenta fazer o máximo que pode pra que atenda a todos os requisitos exigidos pela prefeitura. Sim, sim... A cobrança vem da prefeitura, todo mundo. O diretor, até o faxineiro, a gente é extremamente cobrado. (PROFESSORA DO 3º ANO A, grifo nosso).

Com certeza, muito cobrada mesmo, é como eu já tinha falado pra ti, como a gente é tutora e tem esse reforço escolar, a gente é muito, muito cobrada mesmo com o desempenho deles. Acho que a parte maior da cobrança que a gente tem é sobre isso. (TUTORA DO 5º ANO A, grifo nosso).

E a pressão em cima de mim, de uma Escola Nota 10 e Prova Brasil [...] Lógico que eu não vou deixar de fazer meu trabalho, porque eu me cobro mais. Mas é uma coisa assim, né?! Parece que é por hora, é o que tá acontecendo agora, não pensa no depois. (PROFESSORA DO 5º ANO B, grifo nosso).

É. Nós nos empenhamos muito, entendeu?! A gente nunca tirou uma nota baixa não, sempre tirou 10. (TUTORA DO 2º ANO A, grifo nosso).

Diante dos relatos têm-se a compreensão de dois fatores. O primeiro é que, de acordo com Arroyo (2012), muitas redes de ensino desvirtuam o sentido da ampliação do tempo, levando a instituição que atua em tempo integral a entrar na lógica que rege o seletivo sistema de ensino, baseando-se na política nacional de avaliação por resultados, a qual gera comparações competitivas entre as escolas, que se empenham em alcançar os objetivos estabelecidos para alcançar os prêmios, incentivos aos mestres, bônus, como também por medo de sofrer sanções por não conseguir atingir. O referido autor ainda expõe que

Encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mas educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas, provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e de outras redes de ensino. Mais lamentável ainda, aproveitar o turno extra para que os docentes não sejam punidos pelos baixos resultados de seus estudantes, para que, aumentando as médias nas avaliações por resultados, sejam merecedores de bônus. (ARROYO, 2012, p. 34).

O segundo é quanto à responsabilização dos docentes pelo sucesso e/ou fracasso dos programas educacionais. Essa questão se põe em evidência a partir da década de 1990, pelo imperativo do processo de globalização e política neoliberal, que impulsionam várias reformas educacionais buscando atender as transformações ora impostas. As reformas são baseadas na capacidade de gestão e performatividade (BALL, 2002). Essa capacidade de gestão está fundamentada em um novo gerencialismo, centrado nas pessoas, as quais são formadas a partir de um espírito empreendedor, motivadas a produzir qualidade pelo esforço a excelência de si mesmos (BALL, 2006).

[...] a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Esteve (2014) também expõe que grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e alguns governantes têm essa percepção simplista e linear de que os professores são responsáveis diretos do sistema de ensino e com isso também são responsáveis por todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem. Enquanto isso, o Estado se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da unidade e da integridade de um “sistema” educativo), e pela instalação de mecanismos de avaliação que controlam a conquista dos objetivos determinados (LESSARD; TARDIF, 2008).

Para alcançar tais objetivos determinados, Alves Garcia e Barreto (2006 apud TELLO, 2011) argumentam que o governo busca atingir a subjetividade e as emoções dos docentes, fazendo com que tais sujeitos criem um senso de autorresponsabilização e culpa, corroborando com o que Ball (2006) expõe sobre performatividade. Portanto, percebe-se que a “autonomia docente” no Projeto Escola de Tempo Integral é balizada pelo Programa Escola Nota 10.

De modo geral, pode-se concluir que as professoras e tutoras são mais cobradas no desempenho de suas funções por consequência da avaliação da Escola Nota 10. Enquanto os oficinheiros são cobrados para mostrar o que está sendo desenvolvido nas oficinas, nos eventos da escola e no desfile cívico realizado anualmente.

A utilização da ampliação da jornada escolar para “reforço”, visando o alcance de resultados, é tão intensa que as tutoras da Escola Municipal TEI são orientadas pelo Coordenador da Tutoria e do Programa Ciranda Curricular a manter as crianças em sala e desenvolver atividades de reforço escolar nas disciplinas de português e matemática. Mesmo as crianças passando o dia na escola e a maior parte do tempo dentro de sala de aula, as tutoras não podem desenvolver atividades nas áreas externas da escola. As crianças só podem sair da sala quando

vão para as oficinas. No dia que não tem oficina, tem que permanecer na classe.

Esse aspecto de manter as crianças o tempo inteiro em sala é bem controverso com a proposta educacional de educação integral e escola de tempo integral, tendo em vista que se propõe o aumento de horas na escola para propiciar aprendizagens significativas que contribuam para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões (MACHADO, 2012). Tal fato também se contrapõe a muitas experiências históricas que influenciaram a motivação para implantar as escolas de tempo integral, como é o caso do Movimento das Cidades Educadoras e do Programa Mais Educação, que serviram de ações indutoras para se pensar as escolas em tempo integral.

Tanto o Movimento das Cidades Educadoras quanto o Programa Mais Educação orientam a prática de atividades intersetoriais promovidas pela ação conjunta das políticas públicas para se constituir redes educativas, explorando os espaços disponíveis no entorno da escola e na cidade na qual os educandos estão inseridos, para significar a aprendizagem e o conhecimento adquirido. Tilton e Pacheco (2012) afirmam que é um desafio histórico repensar e superar as práticas tradicionais que centram a educação escolar nas salas de aula, com o ensino fragmentado do conhecimento. Para essas autoras, “O paradigma da educação integral que ora se estabelece agrega outros princípios nessa direção: a territorialização, a intersetorialidade e os arranjos educativos representam avanços para a superação desse desafio” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 150).

Mesmo diante da concepção de educação integral, que muitas vezes traz à tona a escola como um espaço para o desenvolvimento da própria unidade escolar, as ações educativas escolares ainda estão centralizadas no espaço da escola. Não está se defendendo aqui que as ações educativas aconteçam exclusivamente fora das salas de aula ou da escola, mas se pretende esclarecer que a atitude de manter as crianças dentro da sala de aula durante o dia inteiro, todos os dias da semana, não condiz com a proposta de educação integral, nem com as experiências educativas de escolas de tempo integral que existiram no país.

Esse fato que acontece na Escola Municipal TEI remete ao entendimento que Arroyo (1988)

expõe quanto a uma perspectiva da escola em tempo integral que carrega esse aspecto do controle social das classes menos favorecidas da sociedade. Segundo ele,

Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível. (ARROYO, 1988, p. 4).

Essa regra de manter os educandos sempre em sala suscita certa indisciplina nas crianças. Em muitos momentos foi possível observar as crianças brincando em sala, muitas circulam pelos corredores da escola até que os inspetores as conduzam novamente para sala e/ou, dependendo da situação, sejam encaminhadas para a sala dos especialistas e diretoria. Percebe-se que o momento mais esperado é o horário do recreio, no qual eles podem extravasar suas energias. Tal indisciplina se intensifica mais no período da tarde. A Tutora do 5º ano B menciona essa questão:

Porque durante a manhã, as crianças, elas estão calmas, porque acordaram, o sono tá ainda, né?! E à tarde não, elas já estão saturadas de uma manhã cansativa, né?! , à tarde também. Então, é mais trabalho e você vai tá com a turma agitada, uma turma que não vai ser... que não vai ter... aquela concentração. (TUTORA DO 5º ANO B).

Esse contexto remete ao entendimento de que a ação que vem sendo desenvolvida na Escola Municipal TEI acarreta o disciplinamento dos corpos infantis, legitimados nos discursos de ordem, de obediência, de disciplina (PROBST; KRAEMER, 2012). Ainda nessa direção, Strazzacappa (2001, p. 69-70) explica que

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente.

Parafraseando Arroyo (2012), para conseguir desenvolver uma educação integral em escolas de tempo integral se faz necessário superar o reducio-

nismo do trabalho docente enclausurado na sala de aula, deixando de ver os educandos como mentes, pensamento e saberes incorpóreos. Isto porque “somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades de viver” (ARROYO, 2012, p. 42). Assim, para garantir o direito da integralidade das vivências dos corpos é preciso priorizar outros espaços diferentes da sala de aula, diversificar os espaços, as atividades e os recursos (ARROYO, 2012). Nesse sentido, está posta a disputa entre a perspectiva do “integralidade do sujeito” e cobrança dos resultados, sendo esta última a dominante.

Considerações Finais

Ao efetivar a proposta metodológica desse estudo, encontrou-se como principais resultados que a implantação das escolas de tempo integral no Brasil não optou pelo modelo universal, como ocorreu em outros países. O modelo adotado em João Pessoa está centrado na ampliação do tempo, na perspectiva do aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009), assim como a política do Projeto em tela foi pensada com visíveis influências do Programa Mais Educação e para atender à melhoria nos resultados das avaliações.

No processo de implantação do tempo integral não houve resistência por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, tendo em vista a maneira como a situação foi conduzida. Ocorreu um planejamento precedente da Secretaria Municipal para a inauguração do Projeto, de modo que a comunidade foi previamente preparada para a aceitação da mudança.

Contudo, não houve a produção de textos que sistematizassem as concepções, intenções, objetivos e operacionalização da ampliação do tempo. Quatro anos depois foi que o Plano Municipal de Educação trouxe informações referentes a tal política, entretanto, ainda havia lacunas no tocante a descrição dos perfis e atribuições dos profissionais que atuam na efetivação da política no contexto escolar. Tal descrição só apareceu no ano de 2018, com o lançamento da Diretriz Normativa que orienta o trabalho nas escolas de tempo integral.

O Projeto possui uma boa infraestrutura, que coloca a Escola Municipal TEI em um padrão diferenciado da realidade da maioria as escolas públicas brasileiras, contudo há limitações, principalmente no que diz respeito à manutenção dos espaços.

Embora o Plano Municipal de Educação expresse a intenção de proporcionar uma formação diversificada com a oferta de oficinas, não foi identificada a presença de concepções de educação integral que fundamentam o Projeto Escola de Tempo Integral.

Ainda que a política do referido Projeto objetive o atendimento ao aluno em tempo integral, na prática a extensão da carga horária está atrelada à proteção social, servindo para reforçar o estudo dos conteúdos curriculares de português e matemática, visando elevar as médias nas referidas disciplinas, bem como obter bom desempenho nas avaliações externas e no Programa Escola Nota 10. Nesse ínterim, a ausência de concepções de educação integral que justifique o aumento da carga horária torna a permanência das crianças por dez horas na escola uma prática de ofertar *mais do mesmo* (ARROYO, 2012).

A ampliação do tempo, nessa realidade, visa primordialmente o desenvolvimento do reforço escolar como mecanismo de compensação e elevação de médias em avaliações quantificáveis (ARROYO, 2012), ainda que ofereça oficinas com propostas culturais, desportivas e tecnológicas. O tempo integral seria mais significativo se o trabalho realizado objetivasse e impulsionasse o desenvolvimento do sujeito como um todo, seu corpo em espaços-tempos humanos, relacionando as possibilidades de aprender com as possibilidades de viver (ARROYO, 2012).

No tocante ao trabalho docente, as mudanças educacionais trazidas pelas reformas dos anos 1990, que resultaram em transformações nas formas de gestão e organização do trabalho na escola, ampliaram o raio de atuação docente, responsabilizando os professores pelo êxito e fracasso dos programas (OLIVEIRA, 2004). Esses aspectos apresentam-se bem evidentes no Projeto Escola de Tempo Integral, no qual os profissionais se autorresponsabilizam e são cobrados para atingir a meta prevista para receber a premiação do Programa Escola Nota 10, corroborando com o que Ball (2006)

expõe sobre performatividade. Nesse contexto, a “autonomia docente” é balizada pelo Programa Escola Nota 10 tornando a ampliação jornada escolar subordinada ao discurso dos resultados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.
- _____. O direito a tempos – espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Coimbra, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2010.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Saiba mais – Programa Mais Educação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017.
- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 93-124.
- FANFANI, Emilio Tenti (Coord.). **Estado del arte**: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México/

UNESCO/IPE, 2010.

FELDFEBER, Myriam. **La jornada completa en la ciudad de Buenos Aires: un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación.** Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Secretaría de Educación/Dirección de Investigación, 2003.

GOROSTIAGA, J. M.; VIEIRA, L. M. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990 a 2010. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 63-90.

JESUS, A. C.; BORGES, W. S. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação da UFG**, v. 12, n. 1, 2016.

JOÃO PESSOA. Câmara Municipal de João Pessoa. **Lei nº 11.607**, de 23 de dezembro de 2008. Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/14180_texto_integral>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Lei nº 13.035**, de 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025, e dá outras providências. João Pessoa, 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 008**, de 07 de abril de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, 2015b.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____ (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-278.

LLORENS, Fernando R. Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Distrito Federal, México, v. XLIV, n. 2, p. 13-38, abr./jun. 2014.

MACHADO, A. S. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos de educação integral. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr./jun. 2015.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Educação integral e reinvenção da escola: elementos para o debate a partir do programa Mais Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: avaliação educacional.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 853-869.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago 2009.

_____. A reestruturação do trabalho docente/; precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PREAL. El tiempo y el aprendizaje en América Latina. **Formas & Reformas de La Educacion: Séries Políticas**, ano 4, n. 11, mar. 2002.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago 2012.

RODRIGUES, C. M. L.; CASTRO, A. E. G.; CUNHA JÚNIOR, J. L. O Programa Mais Educação: pretextos, contextos e práticas discursivas no Nordeste. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 18, Edição Especial, p. 73-94, 2017.

RODRIGUES, C. M. Et al. O Programa Mais Educação: entre concepções, textos e práticas. In: CASTRO, A. L. Et al. **Educação em tempo integral**: ampliação de tempos, espaços e horizontes. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 11 - 40

SANTOS, S. M.; DUBOC, M. J. Profissionalidade: saberes e autonomia docente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 2, p. 105-124, 2004.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D.; PINI, D. M.; FELDFEBER, M. (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 147-170.

TITTON, M. B.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

VELEDA, Cecília. **Nuevos tiempos para la educación primaria**: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC/Unicef Argentina, 2013.

Recebido em: 03/10/2018

Aprovado em: 03/11/2018

Artigos



PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

*Dalva de Araújo Menezes (FAERPI)**

*Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR)***

*Joana Paulin Romanowski (PUC-PR)****

RESUMO

Este artigo focaliza a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombola. Toma como ponto de partida uma pesquisa realizada em escolas quilombolas situadas nos estados do Maranhão e do Piauí. A questão orientadora do estudo se expressa como: As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas expressam a articulação com essas comunidades com o movimento da educação e diversidade? Para a realização do estudo foi definido como objetivo geral analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade e as diretrizes da educação quilombola. A metodologia de abordagem qualitativa envolveu 11 professores em entrevistas, grupo focal, observação participante e análise documental. Nessas escolas a prática docente busca se aproximar da cultura das comunidades em que se situam e contém elementos didáticos recomendados nas diretrizes, ou seja, o estabelecimento de relação entre o conhecimento escolar e a cultura quilombola, ainda que em atividades eventuais que estão se inserindo no projeto pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação quilombola. Diretrizes para educação quilombola. Educação e diversidade.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICE IN SCHOOLS OF KILOMBOLAS COMMUNITIES: AFFIRMATIVE ACTIONS IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATION AND DIVERSITY

This article focuses on the pedagogical practice of teachers working in schools of Quilombola communities. It takes as a starting point a research conducted in Quilombola schools located in the states of Maranhão and Piauí. The guiding question of the study is expressed as: The pedagogical practices developed by teachers of the

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA). E-mail: dalva.araujophb@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUC-PR). E-mail: pura.oliver@pucpr.br

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora do Centro Universitário UNINTER. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUC-PR). E-mail: joana.romanowski@gmail.com

Quilombola Communities express the articulation with these communities with the education and diversity movement. For the accomplishment of the study it was defined as general objective to analyze the pedagogical practice developed by the teachers of the schools in Quilombola Communities, to understand this practice in the relation with the presuppositions of didactics considering the context of the movement of education and diversity and the guidelines of Quilombola education. The methodology of qualitative approach involved 11 teachers in interviews, focus group, participant observation and documentary analysis. In these schools, the teaching practice seeks to approach the culture of the communities in which it is located and contains didactic elements recommended in the guidelines, that is, the relation between school knowledge and Quilombola culture, although in occasional activities in process of incorporation into the pedagogical project of the schools.

Keywords: Pedagogical practice. Quilombola education. Guidelines for quilombola education. Education and diversity.

RESUMEN

PRÁCTICA DOCENTE EN ESCUELAS QUILOMBOLAS COMUNIDADES: LA ACCIÓN POSITIVA EN VISTA DE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Este artículo se centra en las prácticas pedagógicas de los maestros que trabajan en escuelas de las comunidades quilombolas. Se toma como punto de partida una investigación realizada en las escuelas Quilombola ubicadas en los estados de Maranhão y Piauí. La pregunta guía del estudio se expresa como: Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores de las comunidades quilombolas expresan la relación con estas comunidades y con el movimiento de la educación y la diversidad. Para el estudio se definió como objetivo general analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores de las escuelas de las comunidades quilombola, a fin de comprender esta práctica en relación con la didáctica teniendo en cuenta el contexto del movimiento de la educación y la diversidad y las directrices de la educación quilombola. La metodología de enfoque cualitativo fue hecha con 11 maestros en las entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis de documentos. En estas escuelas la práctica docente busca acercarse a la cultura de las comunidades donde se ubica y contiene elementos educativos recomendadas en las directrices, es decir, el establecimiento de la relación entre el conocimiento escolar y la cultura quilombola, aunque en cualquier actividad que están entrando en el proyecto pedagógico de las escuelas.

Palabras clave: La práctica docente. Educación quilombo. Directrices para quilombo educación. Educación y diversidad.

Introdução

Os debates, as pesquisas e as propostas educacionais, na última década, têm destacado a preocupação com as desigualdades e a diversidade, definindo e implementando políticas de ações afirmativas. De acordo com Gomes (2012), essas preocupações originam-se no processo de reabertura política dos anos 1980 e permanecem nos

dias atuais, no interior dos movimentos sociais, envolvendo profissionais da educação e aqueles comprometidos com uma sociedade democrática e com a educação pública, gratuita e laica. O foco dos debates é o entendimento de educação como direito, assumido como princípio constitucional contido no artigo 205 da Constituição Federal de

1988, ou seja, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (GOMES, 2012, p. 688).

Nessa perspectiva, este artigo aborda a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombola. Para a sua elaboração, toma como ponto de partida uma pesquisa realizada em escolas quilombolas, situadas nos estados do Maranhão e Piauí. A questão orientadora do estudo considerou: As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas expressam articulação com os pressupostos da didática no contexto do movimento de educação e diversidade? O objetivo central da investigação foi analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade. Os objetivos decorrentes envolveram: a) contextualizar as pesquisas sobre a educação em Comunidades Quilombolas no Brasil; b) caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de escolas quilombolas para destacar os elementos que a compõem, considerando as recomendações e exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; c) analisar a prática docente cotejando com pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade.

A metodologia da investigação de abordagem qualitativa considera as recomendações de Pfaff e Weller (2010), Gatti e André (2010), entre outros. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com professores, grupo focal, observação participante e análise documental em escolas de comunidades quilombolas, situadas nos estados do Piauí e Maranhão. A análise considera o conjunto de instrumentos metodológicos de análise de conteúdo, a partir da sistematização dos dados, buscando extrair as relações entre os elementos expressos nos textos narrativos para indicar as inferências (BARDIN, 2010). E acolhe na análise qualitativa a sistematização de Santos (2005), que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis

de conhecimentos, quais sejam: descritivo, explicativo e compreensivo.

O artigo está organizado com base na análise do contexto das pesquisas e artigos sobre educação em comunidades quilombolas e o contexto dos debates sobre educação e diversidade. Em seguida, situa a metodologia e as análises da pesquisa, considerando os pressupostos da didática na compreensão da prática docente, e finaliza com indicações da relação entre a prática docente e o movimento de educação e diversidade. Ao desenvolver as discussões no interior das análises da prática docente, estabelece interlocuções com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Educação e diversidade: relações com a educação quilombola

Nas últimas décadas, os movimentos sociais no bojo da mobilização política ocupam diferentes espaços. A diversidade de temas e de rumos envolvem feministas, ambientalistas, trabalhadores rurais, multiculturalismo. As recentes proposições legais expressam as políticas educacionais de ações afirmativas no meio educacional. Sodré (2005) destaca que há escassez de legislação específica que assegure os direitos das minorias de forma a reconhecer a singularidade étnico-social e a desconstruir posições naturalizadas na sociedade. Gohn (2008) reafirma que as lutas sociais no continente latino-americano envolvem mulheres, negros, gays etc. no sentido de reivindicar direitos específicos para sua categoria ou grupo social.

Apesar de não se abordar nesse texto a totalidade das análises de Goirand (2009) ao situar esses movimentos na América Latina, é basilar destacar a configuração desses movimentos quando envolverem mobilizações heterogêneas e de diversidade em torno dos direitos sociais e individuais, espaço no qual se inclui o direito à educação. Essa autora, ao situar os movimentos sociais, após os anos 2000, destaca mobilizações em torno da “proteção do meio ambiente, ao gênero, relações sexuais ou à moralidade” em que “essas demandas remetem às questões diretamente políticas das liberdades de expressão de e associação, do reconhecimento dos direitos sociais e da luta contra as discriminações”

(GOIRAND, 2009, p. 334). Reconhece que “muitas demandas dos movimentos populares foram incluídas nas agendas políticas nacionais, sendo objeto, hoje, de políticas públicas” (GOIRAND, 2009, p. 344). Assim, ao considerar as mobilizações das comunidades quilombolas e nelas o movimento de uma educação quilombola, é possível associar esses estudos aos movimentos sociais. Esse pressuposto encontra respaldo em Gomes (2012) ao referir-se às ações afirmativas inseridas em políticas originadas nas lutas históricas do movimento negro e dos movimentos sociais.

Destarte, as discussões na perspectiva educacional em relação a considerar os diferentes grupos sociais têm recebido mais atenção nas últimas décadas, por meio de estudos e políticas direcionadas às ações afirmativas em que programas e projetos possam promover a inserção de diferentes grupos étnicos, entre eles negros, indígenas e pessoas com deficiência.

No campo da didática, Candau tem realizado reflexões e pesquisas considerando a perspectiva multi/intercultural. Entende essa autora que no bojo dessa vertente se estabelece um quadro de tensão entre igualdade e diferença, pois o que se opõe à igualdade é a desigualdade, e à diferença, a padronização, ou seja, o direito de ser igual é pertinente quando a diferença inferioriza, e, por outro lado, o direito de ser diferente, quando a igualdade descaracteriza. Para Candau (2003, p. 6), “não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”. Desse modo, educar na perspectiva intercultural é assumir a intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, considerando o permanente movimento de construção cultural (CANDAU; KOFF, 2006).

Quanto ao multiculturalismo, abrange representações de etnia, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações. No processo educativo, sua abordagem reconhece a necessidade de situar essas representações em uma agenda política de transformação, ainda que se corra o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente, mas assumindo que a cultura abraça conflitos na afirmação de sua diversidade (CANDAU; KOFF, 2006).

Na organização do processo de escolarização e na definição do currículo existe uma tensão entre universalismo e relativismo cultural. Isto é, esse processo define conhecimentos e valores universais a serem abordados nas escolas, para promover a inserção de todos na “cultura dita padrão”, ou seja, na cultura universal. Essa definição, do ponto de vista do relativismo cultural, pode discriminar e excluir culturas, saberes e valores diferentes, o que dificulta a inserção de comunidades de diferentes culturas no contexto escolar.

Em contrapartida, a autora ressalta que a redução dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural pode provocar a negação da “própria possibilidade de construirmos algo juntos negociado entre diferentes, e à guetificação” (CANDAU, 2003, p. 6). Considerar a perspectiva multicultural e intercultural significa tomar decisões sobre políticas e práticas a serem realizadas nas escolas, promovendo a interação e comunicação entre diferentes sujeitos de grupos culturais, tomando por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Ao adotar uma concepção no bojo do movimento social, na perspectiva multi/intercultural, o movimento de desconstrução, articulação, resgate e promoção é constante. Com efeito, a compreensão do universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira exige reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um(a) de nós. Assim, “é importante articular no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos(as)” (CANDAU; KOFF, 2006, p. 480).

Segundo essas autoras, é necessário resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto em nível pessoal, como em nível coletivo, para promover práticas de uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Práticas não reduzidas a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, mas um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educa-

tivo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. Na organização escolar, envolve a seleção curricular, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, entre outras. A isso se soma a promoção de processos de “empoderamento”, na direção de destacar atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade. O “empoderamento” reconhecido coletivamente e que trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAUI; KOFF, 2006).

Destarte, ao consideramos a educação quilombola no bojo do movimento da educação e diversidade, parece necessário situar estas comunidades. Assim, as comunidades quilombolas ficaram conhecidas primeiramente com a denominação de *mocambos* e depois *quilombos*, segundo Gomes (2015, p. 278). Essas comunidades mantêm influências culturais manifestas na ordem material, tais como o desenho das casas, os conhecimentos sobre plantas medicinais, os instrumentos de uso no trabalho, as práticas religiosas de lazer. Essa cultura sofre novas práticas, mas conserva uma identidade que a distingue (SILVA FILHO; LISBOA, 2012).

As comunidades quilombolas historicamente estão presentes no Brasil desde o século XVI, no entanto, o reconhecimento dessas comunidades como direito legal só ocorreu com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012a). Posteriormente, em 2003, foi realizada uma regulamentação específica, por meio do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b), com base no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Esse decreto regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas em todo o território brasileiro. Segundo Gomes (2013), “Existem políticas hoje em nível nacional, coordenadas pela secretaria de promoção de políticas da igualdade racial, que vão chegando até esses sujeitos, e eles vão compreendendo seu lugar histórico na sociedade, é um processo que vai sendo reconstruído”.

A falta de reconhecimento se estende em toda a esfera dos direitos, inclusive o educacional.

Esse reconhecimento tardio é examinado por Almeida (2014) ao pesquisar a exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais do Brasil. Ressalta que o processo de exclusão e invisibilidade “tem início desde a captura e o embarque de africanos escravizados passando pela viagem transatlântica e continuando com a chegada à América” (ALMEIDA, 2014, p. 136); mesmo com a abolição da escravatura e a Proclamação da República, pouco mudou. Na perspectiva educacional, o reconhecimento de uma educação direcionada para as comunidades quilombolas está expresso na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Essas diretrizes tomam por base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Por conseguinte, é fundamental examinar na atualidade como se expressa a prática educacional que busca reconhecer, inserir e retirar da invisibilidade a cultura africana no processo educacional.

Nas publicações que abordam estudos específicos sobre as práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), localizamos pesquisas sobre as práticas docentes, especificamente no interesse deste artigo, como as de Gomes e Jesus (2013), Souza e Pereira (2013), Coelho e Coelho (2013) e Santana, Luz e Silva (2013).

Na investigação de Gomes e Jesus (2013), está destacado nos resultados do estudo que práticas na perspectiva da Educação das Relações Étnico Raciais já vinham sendo praticadas, ainda que de modo isolado, antes da sanção da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), mas que esta lei garantiu legitimidade a esse trabalho. As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis. Contudo, em escolas nas quais o pro-

cesso de democratização se situa como mito, essas práticas afirmativas são pontuais e desarticuladas das demais práticas escolares.

O estudo destaca que as práticas pedagógicas afirmativas estão relacionadas com algumas características de organização e cultura escolar, como: envolvimento da gestão escolar e de seu corpo docente; processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e a inserção no PPP.

A não efetivação de práticas envolvendo questões étnico-raciais vai além de questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial:

Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. (GOMES; JESUS, 2013).

De modo geral, as práticas de comemoração de datas são as atividades mais comuns, pois, como indicam os autores, os próprios docentes têm conhecimentos restritos sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África. Por exemplo, atividades como organização de desfiles na comunidade em comemoração ao dia 20 de novembro, como relatam Souza e Pereira (2013). Alertam Gomes e Jesus (2013) que ainda são superficiais, estereotipadas e, por vezes, confusas.

De outro lado, as ações afirmativas têm favorecido a inserção dos jovens estudantes que demonstram que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilita alertar, sensibilizar, informar sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial. A esse respeito Souza e Pereira (2013) elencam o envolvimento dos estudantes em inúmeras atividades, como, por exemplo: confecção de bonecas de personagens negras de livros infantis; elaboração de grupos de trabalhos voltados para *hip-hop*, capoeira, confecção de instrumentos musicais e grafiteagem; convite a membros de blocos afros, comunidades de terreiros, capoeiristas e aos pais e mães dos estudantes para fazerem palestras ou darem oficinas na escola relacionadas à valorização

das culturas africana e afro-brasileira; exposição sobre os países africanos e suas culturas.

Mesmo com o envolvimento da escola nas atividades da temática africana e afro-brasileira por meio de feiras e atividades lúdicas, reitera-se a forma de compreensão presente na narrativa do *mito*, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas – enquanto o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do *branco*, como destacam Coelho e Coelho (2013). Com efeito, esses autores afirmam que os estudantes recebem pouca informação de que a história é resultado de uma construção de natureza científica, fortalecendo o mito.

Nessa perspectiva, advertem Santana, Luz e Silva (2013, p. 98) que “A Educação das Relações Étnico-Raciais só superará seus dilemas e aporias fundamentais quando a educação escolarizada incorporar efetivamente o princípio da diversidade cultural humana enquanto eixo orientador das práticas educativas escolarizadas”.

Esses estudos destacam, na maioria das vezes, o desenvolvimento de uma prática pedagógica em que o conhecimento e a cultura africana esbarram na pouca formação dos professores com uma compreensão da educação multicultural e intercultural. Desse modo, para Gomes e Jesus (2013), a implementação pelas Secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) e suas Diretrizes. A educação quilombola se situa neste contexto, em que entendemos como fundamental sua inserção no movimento de educação e diversidade.

Pesquisas sobre a prática pedagógica em comunidades quilombolas

Ao focalizar especificamente a educação escolar em comunidades quilombolas, foi realizada consulta das produções acadêmicas que examinam essa temática com a finalidade de situar o que tem

sido destacado na pesquisa sobre o tema. Para esta consulta, foram consideradas as recomendações de Romanowski e Ens (2006) quanto ao processo, delimitação de tempo e utilização de descritores.

Na consulta realizada no banco de teses e dissertações da Capes, estão arrolados milhares de estudos envolvendo comunidades quilombolas, com dados disponíveis de 2008 a 2014, com o descritor educação quilombola. Assim, para este artigo elegemos uma amostra de dissertações e teses que focalizam prática docente nessas comunidades.¹ Desde essa leitura, foi elaborada uma síntese indicando as perspectivas desses estudos, destacando que as pesquisas, ao direcionarem atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros, contribuem para legitimar discursos e mesmo práticas voltadas à educação para a diversidade e a inclusão educacional, como afirma Miranda (2013).

Nos estudos examinados são focalizadas as lutas das lideranças de comunidade quilombola para realizar uma escola diferenciada, buscando a participação da comunidade nas adequações curriculares e para a preservação da identidade quilombola e suas interfaces culturais, como apontam Silva (2012) e Perini (2012). Nessa mesma vertente há estudo que aborda a proposta curricular para a educação de jovens e adultos (LIMA, 2012).

Um segundo grupo de estudos focaliza a formação de professores para atuação em comunidades quilombolas, reconhecendo a escassez de cursos de licenciatura direcionados para esta formação e a pouca abrangência dessa temática nos cursos de formação inicial em geral, o que exige uma formação continuada direcionada para proporcionar aos professores dessas comunidades indicativos à atuação pedagógica, como a pesquisa de Santos (2011).

Um terceiro grupo de estudos aborda o exame das condições para a realização de uma educação que favoreça o reconhecimento da diversidade como foco educacional.

Esses estudos destacam a precariedade da prática pedagógica para favorecer o processo de construção da identidade quilombola da comunidade para além de ideias e de projetos, na direção

de processos de reconhecimento e pertencimento na composição da identidade dessas comunidades, como apontam Silva (2012) e Azevedo (2011). Com efeito, esses estudos enfatizam a importância do currículo, da formação docente, da prática docente e da participação dos professores, alunos e comunidade na construção da educação para a diversidade (LIMA, 2012; MIRANDA, 2013; PERINI, 2012; SANTOS, 2011).

Os estudos ressaltam prática educativa numa perspectiva dialética ao acenarem que educação pode se constituir mecanismo de inclusão da cultura das comunidades quilombolas quando o foco do currículo e a prática docente abordam e articulam o conhecimento com a cultura dessas comunidades. Ao contrário, se o currículo e a prática docente silenciam essa cultura, podem contribuir para a sua desvalorização. Com efeito, com a participação de professores, alunos e pais, e mesmo com o apoio da Secretaria de Educação do município, ao se realizar uma educação em que se considere os costumes e tradições africanas das comunidades, é possível construir um currículo para remanescentes de quilombos (LIMA, 2012; MIRANDA, 2013; SILVA, 2012).

Em destaque, estudos que buscam regatar práticas esquecidas em comunidades quilombolas, tais como danças, ritos, alimentos, pois nesse processo ocorrem avanços em relação à visibilidade e ao diálogo político para além da própria comunidade envolvida. Com efeito, a pesquisa abordada neste texto sobre as práticas pedagógicas, ao ouvir os professores desempenha um papel político na difusão e visibilidade para contribuir com a inserção social dessas comunidades.

A prática pedagógica de escolas em comunidades quilombolas

A prática pedagógica se constitui, preferencialmente, objeto de estudo do campo da didática ao focalizar o processo de ensino e aprendizagem realizado na escola por professores, alunos e demais profissionais da educação. O pressuposto básico que assumimos neste texto compreende a prática gestada nas relações sociais, que são determinantes e determinadas, expressam momentos históricos no conjunto das relações sociais (MARTINS, 2008),

¹ No site do banco de teses e dissertações não estava disponível a consulta em busca avançada, o que permitiria uso de filtro para a focalização do assunto.

em que a prática pedagógica se materializa na totalidade das ações educativas. A prática tomada como ponto de partida, descrita, explicada, sistematizada, analisada de modo a compreendê-la constitui a teoria. Com efeito, a teoria é a expressão da prática (MARTINS, 2008).

Na análise da prática pedagógica buscamos examinar os elementos didáticos construtivos do processo ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas quilombolas, como indicado anteriormente. Os elementos didáticos envolvem: a definição de objetivos, a seleção e organização de conteúdo, a definição de método e a escolha de técnicas e definição do processo de avaliação conforme Martins (2008), Wachowicz (1991) e Veiga (2008a), entre outros. Todos esses elementos integram a organização do processo de formação composto no planejamento.

Entendemos o planejamento como orientação de tomada de decisões intencionais no encaminhamento do processo de ensino. As dimensões de natureza psicossociais (direcionadas às características dos estudantes), epistemológicas dos conteúdos, sócio-históricas e prático-pedagógicas norteiam as decisões, como recomenda Castanho (2006). Desse modo, a *delimitação dos objetivos do estudo* expressa a finalidade das ações realizadas, a saber: a partir da caracterização e problematização da prática pedagógica nas escolas de educação básica, analisar criticamente o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas determinações e compreender as diferentes abordagens da relação conteúdo-forma do processo de ensino, no contexto das circunstâncias históricas em que são produzidas. Para isso os componentes operacionais das técnicas de ensino e os pressupostos epistemológicos dos métodos no contexto das teorias que os fundamentam são acolhidos visando analisar e sistematizar os dados coletados, favorecendo as inferências de modo a evidenciar a teoria como expressão da prática, como define Martins (2008).

Nessa perspectiva, na investigação, dadas as características do objeto e os objetivos do estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa se mostrou mais pertinente. E como instrumentos para coleta de dados foram utilizados a análise documental, a observação participante, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, realizadas em escolas nos

estados do Piauí e Maranhão, o que possibilitou espaços de discussões, análises e reflexões das práticas pedagógicas de professores que atuam em duas escolas de comunidades quilombolas de ambos os estados. A escolha das escolas no Piauí (uma) e no Maranhão (uma) se deu por serem estados com o maior número populacional de quilombolas do país, conseqüentemente de escolas quilombolas. Ainda sobre a escolha do *lôcus* de pesquisa, se deu também pelo fato de as Secretarias de Educação estarem sempre abertas a receber pessoas para realização de pesquisas no âmbito educacional nas comunidades quilombolas (CQ), com vistas ao retorno com o resultado da pesquisa realizada. Contamos com a participação de três professores na escola do Piauí e oito professores na escola do Maranhão.

Ressaltamos que, na atualidade, de acordo com o Censo Escolar realizado em 2012, somam 240.992 alunos matriculados nas escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendidos por 12.371 professores, atuando em 1.969 escolas. A Região Nordeste é onde se concentram 70,07% das matrículas.²

A prática pedagógica dos professores

Para examinar como se expressa a prática pedagógica desenvolvida em escolas quilombolas tendo em vista reconhecer, inserir e retirar da invisibilidade a cultura africana no processo educacional e sistematizar indicadores de ações que valorizem a diversidade e ações afirmativas da cultura própria do povo quilombola, partimos da caracterização e problematização da prática pedagógica desenvolvida por seus professores e a analisamos na relação com os pressupostos da didática e o contexto do movimento de educação e diversidade.

Entendemos a prática pedagógica desenvolvida por professores que atuam em Educação Escolar Quilombola e suas iniciativas para realizar a prática pedagógica articulada com a lógica, os interesses e cultura da comunidade na qual estão inseridos os alunos como uma forma de ação afirmativa, conforme Gomes (2013, p. 09)

2 Dados a respeito das comunidades quilombolas e do censo escolar destas comunidades podem ser consultados em Menezes (2017), estudo que gerou este artigo. O censo de 2015 não aponta dados específicos em relação à educação quilombola.

A educação escolar quilombola é uma demanda histórica desse movimento social negro e quilombola; ela questiona, ela indaga o CURRÍCULO, e nós entendemos que a educação escolar quilombola é uma forma de ação afirmativa, ela é uma forma de colocar em prática políticas que visam correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e ético-raciais no país.

Com esse olhar, partimos dos dados levantados por meio de um diálogo com os professores sobre a forma como organizam o seu trabalho pedagógico, tanto no planejamento quanto na ação didática junto aos alunos no âmbito da metodologia e avaliação, tendo por pressuposto básico a prática pedagógica como uma prática social determinante e determinada pelas circunstâncias históricas na qual se realizam.

Nessa perspectiva, Veiga (1994, p. 16) define “a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos; finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” e Martins (2003) entende a prática pedagógica como espaço de sistematização e produção de novos conhecimentos a partir da problematização, explicação e compreensão da prática social dos envolvidos no processo de ensino, destacando a importância de redimensionar as relações sociais estabelecidas no interior da escola, usualmente individualistas e concorrenciais, para relações mais coletivas e solidárias, que valorizam o contexto no qual se insere a escola. Nas palavras da autora,

[...] mediante relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento [...] tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. (MARTINS, 2003, p. 09).

Entre os professores das escolas quilombolas coexistem duas concepções de prática pedagógica, quais sejam, a concepção de que a prática pedagógica é a “forma de dar aula”, e se faz num processo de ensino centrado no professor, viabilizado pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdo. Ao mesmo tempo revelam indícios de práticas que vão além do “dar aula”, uma concepção de educação e ensino que se aproximam da orientação das Dire-

trizes Nacionais, numa perspectiva de inclusão e valorização da cultura local:-

Assim eles se expressam:

No meu entendimento, a prática pedagógica é a maneira pelo qual você vai ministrar aquela aula. Como? Quando? Como conhecer o aluno através dessa prática também e depois você vai **distribuir** os conteúdos de acordo com as séries. (PROFESSOR 4/MA³, grifo nosso).

A prática pedagógica... é desenvolver o ensino dentro da escola com o aluno. A gente tenta repassar os conhecimentos que nós fomos instruídos dentro da universidade. É não só uma transmissão de conhecimento, mas também uma experiência que a gente vive no dia a dia. (PROFESSOR 1/MA).

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico das Escolas Quilombolas pesquisadas, o planejamento de curso desenvolvido pelos professores é definido pela Secretaria Municipal de Educação e é comum a todas as escolas da rede de ensino. Não há um plano específico que envolva cultura da CQ para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola.⁴ No entanto, segundo os professores, esse planejamento pode ser modificado e adequado à realidade da comunidade, ainda que na prática desenvolvida por eles essa possibilidade de flexibilização do plano nem sempre ocorra. O Professor 2/MA relata: “O nosso planejamento é baseado no pré-projeto que vem da Secretaria de Educação apenas como sugestão, vamos deixar bem claro! Ele pode ser melhorado ou reelaborado [...] mas a maioria recai sobre aquele que já vem pronto e não faz o seu próprio planejamento.”

Estudos sobre planejamento de ensino, numa perspectiva crítica de educação e ensino, têm valorizado sua elaboração participativa, defendendo o envolvimento de todos os agentes da escola, tendo em vista uma prática pedagógica comprometida

3 Os depoimentos dos participantes estão identificados por número e a sigla do estado.

4 Nilma Lino Gomes, doutora em Antropologia Social pela USP, Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), estabelece uma diferença entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. A primeira refere-se a cultura e vivências específicas da comunidade para além da instituição escola. A Educação Escolar Quilombola refere-se à educação formal oferecida pela escola.

com a realidade, a lógica e as necessidades práticas dos alunos e seu entorno, o que se aproxima do movimento de educação e diversidade. A esse respeito Lopes (2012, p. 59) assevera a valorização do planejamento participativo envolvendo a comunidade escolar para uma educação transformadora: “na medida em que discutem, as pessoas refletem, questionam e conscientizam-se de problemas coletivos, decidindo por engajarem-se na luta pela melhoria de suas condições de vida”.

Nessa mesma perspectiva, Veiga (2008b) defende a organização da aula como um projeto colaborativo cuja concretização depende do envolvimento e participação ativa do conjunto de professores e alunos. Nas palavras da autora: “A preocupação com a elaboração do projeto colaborativo da organização didática da aula para concretização da prática pedagógica é parte da responsabilidade e do compromisso ético do professor com seus alunos, com sua escola, com a educação e com a sociedade” (VEIGA, 2008b, p. 296).

Esse compromisso que ultrapassa a sala de aula traz também a importância de considerar a família e sua realidade sociocultural. E esse aspecto é levantado por alguns professores que, além de relatarem as mudanças que fazem no plano enviado pela Secretaria de Educação, colocam também a importância de trazer a família para a escola. Assim se expressa o Professor 5/MA:

É feita a mudança dessas práticas, desse planejamento, porque cada professor se preocupa em adequar e melhorar o seu trabalho. Falta trazer a família para dentro da escola, não só para olhar os eventos, porque poucos pais vêm quando são chamados para participar dos projetos, poucos pais vêm.

Essa preocupação do Professor 5/MA é destacada também por Lopes (2012), que defende o planejamento participativo. Para a autora, na elaboração do planejamento é fundamental a participação dos pais dos alunos, além de todos os agentes da escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DC-NEEQ), Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012c), a Educação Escolar Quilombola requer uma pedagogia própria que considere e respeite as especificidades étnico-cultural da comunidade onde está inserida, indicando a necessidade de uma forma-

ção específica de seu quadro docente com base nas recomendações da base comum nacional que rege a Educação Básica Brasileira. Destaca-se nessas recomendações a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do grupo. Reza a lei que

[...] o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012c, p. 450).

Com efeito, ainda que os professores das escolas de CQ desconheçam a existência dessa legislação específica, paradoxalmente, as atividades propostas por eles na reelaboração do planejamento e realizadas na prática pedagógica expressam as recomendações centrais dessas diretrizes.

Nas palavras do Professor 1/MA:

A organização do trabalho pedagógico, o nosso trabalho pedagógico é montado por nós mesmos, a gente prepara e faz o planejamento. Não tem como lhe responder algo relacionado a essas Diretrizes Nacionais para educação escolar quilombola, porque isso aí a gente desconhecia. Mas quanto à organização do planejamento, a gente faz. Eu, por exemplo, que sou professor de História, ano passado eu trabalhei história e cultura, a questão da história afro-brasileira.

Do mesmo modo, o Professor 2/PI comenta: “Estou fazendo, a secretaria não informou esta legislação. Tudo depende do professor. A gente está fazendo, mas não sabia das normas.”

Observamos que em suas iniciativas para o desenvolvimento da prática, os professores expressam o objetivo de promover a articulação do seu ensino com a cultura local, considerando sua especificidade e diversidade. A propósito, o Professor 1/MA destaca:

O resgate da cultura é um dos pontos importantes que a gente faz na medida do possível. Com base no planejamento que vem da Secretaria, a gente adapta à nossa realidade e faz com os alunos. Eu já levei meus alunos para conhecer a antiga senzala que tem aqui na comunidade e vou desenvolvendo a aula usando a aula de campo com eles.

Ainda com relação aos objetivos de valorizar e preservar a cultura local, o Professor 5/MA relata que as principais datas comemorativas dos quilombos são lembradas pela escola e são resgatadas em eventos comemorativos. Ainda que essas datas comemorativas não sejam contempladas no planejamento da Secretaria da Educação, são às vezes até interpretadas de forma preconceituosa e equivocada, o que reafirma os resultados das pesquisas realizadas por Gomes e Jesus (2013) e Souza e Pereira (2013). Isso significa que a inclusão e a organização dos eventos na programação da escola são feitos pelo grupo de professores que atuam na comunidade. Nas palavras do Professor 5/MA:

[...] aqui na escola eu vejo que as principais datas são resgatadas, são fortalecidas. No ano passado tivemos um projeto comemorativo que não veio da Secretaria, no qual nos propomos a fazer o resgate da cultura, das lendas da tradição africana. Foram realizados passeios pela comunidade, procurando a valorização da cultura local. Há alguns anos atrás, quando trouxemos pela primeira vez as danças de tambor, os próprios moradores disseram logo que era ‘macumba’. Por quê? Porque não conheciam nada. Hoje nós temos o pessoal que toca os tambores, que faz a dança, porque conseguimos resgatar essa tradição. Algumas pessoas dançam, mas ainda não se sentem inseridas na cultura. Fizemos ano passado o ‘Tambor de Crioula’ com a meninada, em um projeto. Então eu vejo que a escola tenta resgatar e trazer a valorização dessa cultura. Também falta uma escola que possa melhorar mais essa prática nesse sentido, porque a escola, nesse ambiente fechado, a gente se sente preso, não há uma estrutura física de fato que possa haver esse empenho. Somos nós professores que tentamos valorizar tudo isso.

Então, percebemos que a definição dos objetivos incluindo a valorização e o resgate da cultura quilombola tem trazido para a escola e seu entorno a importância da articulação estreita da prática pedagógica desenvolvida na escola com a realidade local, ainda que de forma incipiente, ou seja, há indícios de uma educação escolar quilombola para inserir-se no movimento da educação e diversidade. Imbuídos do objetivo de articular os conteúdos previstos no planejamento proposto pela Secretaria de Educação a serem trabalhados em sala de aula com a realidade desses alunos e a cultura local,

os professores valorizam a cultura específica dos quilombolas, redimensionam e fazem um trabalho em busca dessa articulação.

Assim, ao tratar da programação dos conteúdos escolares, os professores trazem a problemática da relação teoria e prática, reconhecendo que muitas vezes são desarticulados da realidade local, permanecendo reféns do programa da Secretaria. Contudo, reconhecem a importância de estabelecer a estreita relação entre as questões da prática dos seus alunos e os conteúdos sistematizados que têm de trabalhar. Nas palavras do Professor 1/MA:

O que acontece muitas vezes na nossa prática é que a gente não traz o cotidiano para a sala de aula, nós simplesmente ficamos muito teóricos, só na teoria, ficamos reféns. A questão também que a gente precisa é se adaptar ao mais fácil e só repetir aquele conteúdo para o aluno, e isso muitas vezes acontece, eu pego meu livro, mas não leio, não analiso, e vou querer passar e de repente a realidade apresenta outras situações. Então a gente tem que analisar o que mais vale: a teoria, a prática ou a junção das duas? Às vezes os teóricos retiram a teoria da cabeça sem a observação à prática, da *práxis* dessa teoria. O conhecimento depende da pessoa; nós, professores, não somos os donos do conhecimento, mas somos aqueles que devem trabalhar para que ‘espanta’ a cabeça desse aluno.

O que se pode observar nas palavras do Professor 1/MA, é que, embora reconheça a prática pedagógica centrada no eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, ele destaca a importância do comprometimento em conhecer a realidade sociocultural dos alunos, para que dessa forma, se estabeleça a articulação teoria e prática, valorizando a sua cultura enquanto quilombola. A propósito, Veiga (2008b, p. 278) lembra que:

[...] os conteúdos devem ser selecionados e organizados constituindo parte do currículo, mas também como parte da cultura. Isso significa abrir as portas de acesso à cultura, ajudar a pensar e permitir ao aluno participar do debate e da discussão. Na aula transcorre a história dos povos, das ciências, das artes.

A autora ainda acrescenta, quanto ao conteúdo escolar, a sua articulação com o desenvolvimento dos alunos, tanto na perspectiva cognitiva quanto afetiva, psicomotora, além da articulação cultural e social. Nesse sentido, destaca que os conteúdos

são meio e não fim do processo de ensino e aprendizagem (VEIGA, 2008b, p. 278).

Vale registrar que na observação das práticas dos professores, como também na realização do grupo focal, verificamos que há um grande interesse dos professores em compreender profundamente a cultura dos seus alunos, tendo em vista o êxito no alcance dos seus objetivos, quando traçados no planejamento da aula. Isso porque, segundo eles, os alunos estão diferentes, mais curiosos e questionadores, trazendo o desafio de pensar o conteúdo escolar para uma educação diferenciada. E para isso torna-se necessário recorrer às exigências pelas quais tramitam as leis, emendas, diretrizes etc., que recomendam o trabalho dos conteúdos voltados também para a cultura desse povo.

A Professora 3/MA manifesta essa preocupação assim se expressando:

Hoje, em sala, nossa 'clientela' mudou. Não é aquela clientela que vem só escutar, então eles [alunos] são curiosos, às vezes eles sabem até mais que a gente, com a tecnologia que está aí a todo o momento ao alcance deles. Nós temos que trazer aula atrativa para eles, senão eles não prestam atenção nas aulas. Tem que ter jogo de cintura para levar os conteúdos aos alunos em sala de aula.

Ao se manifestar, a Professora 3/MA levanta a necessidade de o professor buscar novas formas de desenvolver a prática pedagógica. Para tanto, sugere ultrapassar o eixo da transmissão-assimilação, estimulando a participação ativa dos alunos. Nessa perspectiva, Martins (2008) apresenta a sistematização coletiva do conhecimento como alternativa para romper com o eixo da transmissão-assimilação, tão usual na prática pedagógica desenvolvida em todos os níveis de ensino. Nas palavras dessa autora:

Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de se romper com o eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos, ainda que críticos, buscando-se um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento. (MARTINS, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva altera-se a relação professor-aluno-conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social dos alunos, valorizando sua cultura e visão de mundo e colocando professor e alunos

como sujeitos de um processo que toma como ponto de partida e de chegada a prática social de ambos. Essa prática relacional pode favorecer o movimento de uma educação multi e intercultural (CANDAUI, 2003).

Da perspectiva de organizar o tempo, o Professor 1/PI indica a preocupação com diferentes conhecimentos: "Eu estou trabalhando com Horário Pedagógico, peguei a sexta-feira de outro professor. É para trabalhar com artes, religião, educação física e envolvo um pouquinho de português."

O Professor 2/MA relata sua tentativa de alterar essa relação tendo em vista estimular o aluno a compreender-se situado num determinado contexto que é valorizado pelo professor no desenvolvimento da aula. Assim ele se expressa:

Apresento o conteúdo logo que chego na sala, relato o que vai ser trabalhado e coloco o conceito do que vai ser discutido naquele dia em sala. Exemplifico, copiando no quadro. Eles tiram do quadro e passam para o caderno, a partir daí passo atividades para que eles respondam e eu fique acompanhando dentro de sala mesmo. [...] vou dialogando com eles, e vão respondendo na medida que eles sabem. Aí vão surgindo as dúvidas e eu vou explicando e fazendo com que eles reflitam o que foi passado durante a aula. Eu não dou a resposta diretamente, faço com que eles refletiam para encontrar a resposta. (PROFESSOR 2/MA).

Já o Professor 8/MA relata sua prática pedagógica destacando a interlocução dos conteúdos da aula com a prática social dos alunos. Assim ele se expressa:

Eu pratico nas atividades deles o que eles vivem no dia a dia na própria comunidade. Eu trago para a sala a realidade que a gente vê aqui na comunidade, pois moro nela. Procuo discutir com eles algum acontecimento que houve na nossa comunidade, aí vou dando a aula e apresentando o conteúdo a ser trabalhado naquele dia com eles. Eu acho mais fácil fazer dessa maneira, porque vejo que eles aprendem. (PROFESSOR 8/MA).

Com efeito, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas campo desta investigação mostra a preocupação de dialogar com seus alunos, questionando-os, observando-os, e levando a cultura quilombola para discussão em sala de aula, ainda que não em projetos multiculturais

na perspectiva proposta por Candau (2003). Por outro lado, as DCNEEQ ressaltam a importância de alinhar as práticas pedagógicas à vivência dos alunos e à cultura da CQ. Nesse processo, os professores e os alunos são protagonistas da aula. Eles problematizam a prática, colocam em discussão as tradições culturais dos Quilombolas, promovendo excursões, visitas a locais importantes da comunidade, pesquisas de campo, chamando pessoas da comunidade para relatos de experiências. Os professores dialogam com os alunos, interagindo com eles e estabelecendo uma relação estreita dos conteúdos da disciplina com o contexto sociocultural da CQ, fortalecendo nos estudantes os laços de pertencimento àquela comunidade. Assim se expressa o Professor 1/MA:

No ano passado eu fiz um trabalho de pesquisa de campo, levei os alunos do 8º ano na outra comunidade quilombola, Vila Santa Cruz. Lá a gente teve contato com pessoas de 1910, de 1908, ainda vivas, e lá elas mostram um acervo histórico muito grande, onde os meninos perguntavam o que era senzala, o que era casa grande, né? Porque foi lá que começou os remanescentes de quilombos. Aqui em Vila das Almas é somente um reduto da comunidade de Vila Santa Cruz. Atualmente, se você chegar em São Luís eles não conhecem Vila das Almas, eles conhecem Saco das Almas. Lá em Santa Cruz ainda existe o patrimônio da casa grande, a senzala, lá era a fazenda, e eles fugiam e vinham pra Vilas das Almas, que naquela época era chamada de Saco das Almas. O trabalho que realizo em sala de aula não é mais uma aula prática com atividades pesquisadas no livro didático e trabalhos também. É com pesquisas de campo, [...], e aqui é uma área quilombola que tem alguns acervos históricos, aqui nesta área de Vila das Almas e de Santa Cruz. É com casarões, com até mesmo restos de senzalas que dá para a gente trabalhar.

Além do fortalecimento dos laços de pertencimento à comunidade, verificado na prática pedagógica do Professor 1MA, encontramos na prática do professor de Português um trabalho que estimula as capacidades de análise e de tomada de decisões, quando o Professor 2/MA destacou que sua prática pedagógica é voltada para a leitura e escrita e desenvolvida de forma dialógica, na qual o aluno é desafiado a buscar respostas para seus questionamentos. Assim relata o Professor 2/MA:

Para a leitura utilizo o livro didático e textos extraescolares: jornais, entrevistas, para que eles distingam bem o que é norma culta, o que é vulgar. Quanto à interação, posso dizer que é muito boa. Posso classificar como boa. Os alunos questionam em sala e eu vou dialogando, vou dialogando com eles. Eles vão respondendo e à medida que eles vão respondendo, vão surgindo as dúvidas e eu vou explicando pra eles e repassando o que foi dito antes para que eles reflitam e consigam descobrir a resposta. Eu não dou diretamente a resposta.

Enfim, o estudo da prática pedagógica desenvolvida em escolas de comunidades quilombolas indica iniciativas dos professores que favorecem a interlocução intelectual dos alunos com a cultura das comunidades quilombolas e possibilitam o desenvolvimento desse aluno no seu processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o seu protagonismo nesse processo. Encontram-se nessas práticas ações afirmativas e indícios de uma prática pedagógica na perspectiva do movimento de educação e diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da prática pedagógica desenvolvida por professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, realizado em comunidades remanescentes nos estados do Piauí e do Maranhão, problematizou a atuação dos professores daquelas comunidades, buscando levantar as ações afirmativas que expressam a articulação da prática pedagógica desenvolvida nas escolas inseridas no movimento da educação e diversidade.

No contexto das pesquisas sobre a Educação Escolar Quilombola no Brasil, predominam as discussões sobre os diferentes grupos sociais em estudos e políticas direcionadas às ações afirmativas em que programas e projetos promovam a inserção de grupos étnicos, entre eles negros, indígenas e pessoas com deficiência. E no campo da didática a perspectiva multi/intercultural tem orientado estudos que consideram um quadro de tensão entre igualdade e diferença, assumindo a intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, considerando o permanente movimento de construção cultural envolvendo as escolas.

Com efeito, a análise da prática pedagógica desenvolvida pelos professores envolvidos no estudo possibilitou sistematizar e compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática no contexto do movimento de educação e diversidade e as diretrizes da educação quilombola. Os professores que atuam na educação escolar quilombola revelam que a prática pedagógica que desenvolvem nessas escolas busca uma

aproximação com a cultura das comunidades e contém elementos didáticos recomendados nas DCNEEQ, voltados para o estabelecimento de relação entre o conhecimento escolar e a cultura quilombola, ainda que em atividades eventuais que estão se inserindo no projeto pedagógico das escolas. São ações afirmativas e indícios de uma prática pedagógica na perspectiva do movimento de educação e diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nizan Pereira. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**. 2014. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2709>. Acesso em: 18 dezembro 2016.
- AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de. **Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju (PA)**. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- _____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4887-20-novembro-2003-497664-norma-pe.html>>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília, DF: Câmara os Deputados, 2012a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Sessão 1, p. 26. Brasília, DF, 2012b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 05 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Relatório da pesquisa universidade, diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. *Conversas com... sobre a didática e a perspectiva*

multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 471-493, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 53-64.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento final**. Brasília, DF: MEC/SEA, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOHN, Maria da Gloria M. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.

GOIRAND, Camille. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 323-354, jul./dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. Diversidade e afrodescendência: mediações, interações e (re)conhecimento. **Educação em Foco**, v. 1, p. 277-280, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LIMA, Sandra Helena Ataíde de. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjitiba e África, município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-64.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131142, set./dez. 2003.

_____. **Didática e as contradições da prática**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MENEZES, Dalva de Araújo. **Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2017.

MIRANDA, Marina R. **Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!:** as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

PERINI, Janine Alessandra. **Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2012.

PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2017.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2011.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Jose Bezerra da. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2012.

SILVA FILHO, João Bernardo da; LISBOA, Andrezza. **Quilombolas: resistência, história e cultura**. São Paulo: IBEP, 2012.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-24.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____. (Org.). *Lições de Didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a. p. 13-34.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético em didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Recebido em: 28/04/2018

Aprovado em: 12/10/2018

ESTADO DO CONHECIMENTO DE QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fernanda Carvalho Cavalcanti (UFBA)**

*Paulo Roberto Holanda Gurgel (UFBA)***

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar estudos realizados sobre questões de gênero na Educação Infantil no período de 2010 a 2015. Dissertações e teses sobre a temática foram selecionadas e, posteriormente, organizadas em quatro categorias: gênero e as representações e discursos de professoras e de professores da Educação Infantil; gênero e o professor da Educação Infantil; gênero e a educação de meninos e de meninas na Educação Infantil; gênero associado ao embelezamento na Educação Infantil. As fontes utilizadas foram relatórios de pesquisa disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Conforme critérios estabelecidos, 20 trabalhos foram selecionados: quatro teses e 16 dissertações. As análises indicam escassez de pesquisas sobre a temática além da necessidade de um olhar para a formação de professoras e de professores, assim como a formulação de políticas públicas para a superação das desigualdades e estereótipos de gênero em todas as relações que se estabelecem no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Gênero. Teses. Dissertações.

ABSTRACT

STATE OF KNOWLEDGE ON GENDER ISSUES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

The purpose of this article is to analyze the studies carried out on gender issues in Early Childhood Education, during the period from 2010 to 2015. Theses and dissertations were analyzed and organized into four different categories: gender and representations and discourses of male and female teachers in Early Childhood Education; gender and male teachers in Early Childhood Education; gender and the education of boys and girls in Early Childhood Education; gender associated with the embellishment on Early Childhood Education. The sources used were research reports available on the database of theses and dissertations of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). According to the criteria, 20 works were selected: four theses and sixteen dissertations. The analyses indicate a lack of research on the subject in addition to the need for special attention at the training of teachers, as well as the formulation of public policies for overcoming inequality and gender stereotypes in the field of Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education. Gender. Theses. Dissertations

* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Bahia (Faced/ UFBA). Psicopedagoga da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Ilhéus, Bahia. E-mail: fc.cavalcanti@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação da Bahia (Faced/UFBA). E-mail: pg@ufba.br

RESUMEN

ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE CUESTIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El objetivo del artículo es analizar los estudios realizados de las cuestiones de género en la Educación Infantil, en el período de 2010 hasta 2015. Las tesis y disertaciones han sido seleccionadas sobre la temática e organizadas en categorías divididas en cuatro tipos de pesquisas: género y las representaciones y discursos de las profesoras e de los profesores en la Educación Infantil; género y el profesor en la Educación Infantil; género y la educación de los niños e de las niñas pequeños en la Educación Infantil y, aún, género asociado al embellecimiento en la Educación Infantil. Las fuentes de investigación utilizadas han sido los relatórios de pesquisa disponibles en el banco de tesis y disertaciones de la coordinación de perfeccionamiento de personal de nivel superior (Capes) e entre los criterios establecidos, veinte estudios fueron seleccionados. Cuatro tesis y dieciséis disertaciones. Lo analizado indica escasez de pesquisa sobre el tema además de la necesidad de una mirada para la formación de profesora y profesores, así como la formación de políticas públicas frente la superación de desigualdades e estereotipos de género, en todas las relaciones establecidas en el ámbito de la Educación Infantil.

Palabras claves: Educación infantil. Género. Tesis. Disertaciones.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação para crianças de 0 a 6 anos foi reconhecido legalmente, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Considerado marco nacional, este documento apresenta, no Artigo 208 do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, que um dos deveres do Estado com a educação nacional consiste no “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1988, p. 35).

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças passam a maior parte do tempo convivendo com outras crianças, o que permite que essa interação ocorra de uma forma não centrada no adulto. De acordo com Finco (2010), na escola, o protagonismo da criança ganha força e novas relações podem ser ali estabelecidas.

Corsaro (2009), estudioso na área da Sociologia da Infância, desenvolveu uma abordagem sobre a socialização infantil na qual considera que as crianças têm uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva, o que ele mesmo denomina de reprodução interpretativa. Em suas palavras:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social. (CORSARO, 2009, p. 31).

Nessa perspectiva, as crianças são consideradas atores sociais. Sarmiento e Pinto (1997, p. 20), por sua vez, consideram que definir meninos e meninas como atores sociais implica no reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Assim, constata-se que, a partir das afirmações, no contexto das relações, crianças vivenciam as mais diversas experiências, o que inclui as de gênero, quando desde de bem pequenas já aprendem a diferenciar atributos ditos femininos dos masculinos.

Observa-se, na produção acadêmica brasileira no campo da educação, especialmente no relativo à Educação Infantil, que as instituições escolares, através da organização dos seus espaços, da distribuição do tempo, normas e regras, constituem-se em importantes espaços para a formação dos pequenos:

As crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados. Tal sistema define que, no futuro, os homens serão dirigentes no mundo do trabalho, enquanto às mulheres está destinado o segundo lugar nos processos de decisão. Isto imprime no inconsciente e no consciente das meninas um limite para suas ambições. (ALAMBERT apud GALLARDO; VALENZUELA, 1999, p. 25).

As diferenças de gênero se apresentam de maneira constante na infância, pois desde muito cedo as crianças aprendem, por exemplo, que meninos são fortes e meninas sensíveis, que meninas brincam com meninas e gostam da cor rosa, meninos brincam com meninos e gostam da cor azul, além de crescerem assimilando a “falsa” ideia de que tarefas domésticas são atributos essencialmente femininos.

De acordo com Bourdieu (2005), a escola é uma instituição reprodutivista e acaba por transmitir modelos ideais de uma cultura, especialmente da cultura elitista. Esses modelos representam, para o autor, uma “violência simbólica” ou constrangimento à criança, ao impor, por exemplo, padrões de beleza ideais, moldando as crianças a estereótipos, civilizando seus corpos e retirando delas a possibilidade de ser livre para criar e recriar. Em uma de suas críticas, o mesmo autor enfatiza: “O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (BOURDIEU, 2005, p. 207); ou seja, ao cultivar padrões, a escola acaba desfavorecendo a cultura de cada um, o saber, as vivências, e a diversidade.

Souza, M. (2010) diz que professoras e professores apresentam em seus discursos concepções de gênero e sexualidade pautadas no senso comum, remetendo-se ao corpo, à natureza humana, apontando apenas alguma ênfase ao respeito à

diversidade. Desse modo, percebe-se que não há, nas escolas, preocupação em superar desigualdades de gênero, pois, de forma geral, reproduz-se concepções e estereótipos do que é ser menino e menina, naturalizando características tidas como ideias para cada sexo.

Gênero é um conceito bastante explorado entre estudiosas feministas, mas ainda pouco discutido na área da Educação. Em seus estudos sobre as teorias de gênero, a feminista estadunidense Joan W. Scott faz uma crítica às teorias que limitam “o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica [...] aproximando o conceito a outras esferas”, isto é, “os sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (SCOTT, 1995, p. 81). Nesse sentido, gênero passa a representar uma categoria de análise social, que possibilita o debate e a problematização a respeito dos papéis estabelecidos para homens e mulheres/ meninos e meninas na sociedade. A autora apresenta o seu conceito considerando duas proposições importantes: a primeira afirmando que o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e a segunda, que o “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Louro (2014) aponta que o conceito de gênero começou a ser utilizado na década de 1980 e sofreu transformações. Em seu livro *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*, propõe uma discussão que rompa com a dicotomia feminino em oposição ao masculino e trata o gênero como uma categoria de análise, incentivando um pensamento plural que analise, em profundidade, as representações sociais, fugindo de argumentos biológicos e culturais que tenham apenas o masculino como referencial. Atualmente, a temática está implicada com situações de exclusão, preconceito e estereótipos, o que torna pertinente a discussão do assunto nos campos da ciência, da política, especialmente na área da educação.

Objetivando embasar a discussão sobre gênero, foram consultadas teses e dissertações, uma vez que esses estudos abordam a temática referida e constituem-se fontes atuais de informações sobre de que forma professoras e professores têm lidado com as relações de gênero no ambiente educacional. Ressalta-se que dissertação de mestrado e tese

de doutorado referem-se a trabalho final dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com a NBR 14724 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2005, p. 2-3), dissertação é o

Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando a obtenção do título de mestre;

E tese é o

Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor) e visa a obtenção do título de doutor, ou similar.

Essas definições estão de acordo com os pareceres 977/65 e 77/69 do antigo Conselho Federal de Educação, podendo-se destacar que a principal diferença entre os tipos de trabalho consiste no grau de profundidade e originalidade com que os temas de pesquisa são abordados (LUBISCO; VIEIRA; SANTANA, 2008). Logo, a pesquisa desenvolveu-se por meio da metodologia do estudo bibliográfico que, segundo Gil (2010), se constitui, a partir de material já elaborado, em uma forma de conhecer o panorama de determinada área e também na possibilidade de abarcar uma quantidade de fenômenos que seria inviável em uma pesquisa empírica.

Dessa forma, neste estudo, as fontes utilizadas foram os relatórios de pesquisa disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo objetivo foi realizar um estado do conhecimento para identificar como as questões de gênero, expressas nas pesquisas, entre os anos de 2010 e 2015, têm sido tratadas nas escolas de Educação Infantil. Ressalta-se que estado do conhecimento se refere a uma pesquisa que toma por

base a produção do conhecimento acerca de determinada área em um setor específico de publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006); por se tratar de um levantamento que leva em conta, exclusivamente, teses e dissertações, este estudo se constituiu em um estado do conhecimento e não em um estado da arte.

O propósito do presente estudo foi o de elaborar um referencial que contribua para que outros pesquisadores, posteriormente, possam identificar de forma mais rápida e precisa o que tem sido discutido e, por que não, o que ainda precisa ser pesquisado sobre as questões relativas a gênero na Educação Infantil. Nesse sentido, comunga-se com Charlot (2006, p. 17) a respeito da necessidade de se construir uma “memória da educação”, especialmente na pesquisa educacional, pois, segundo o autor, “nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação”.

2 MÉTODO

O estudo, como dito anteriormente, consistiu na **caracterização e análise** de teses e dissertações sobre gênero e Educação Infantil no Brasil encontrados no portal da Capes. Esses relatórios foram selecionados a partir da ferramenta de busca: “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto”, acessada por meio do endereço eletrônico <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>>.

Foi realizada uma busca de teses e dissertações sobre a temática, usando as palavras-chave: “Gênero e Educação Infantil”. Após essa busca, foram refinados os resultados, através das opções: Bibliotecas Digitais de Dissertações e Teses (BDTD), tipo de acesso: “Open Access”; idioma: Português, ano da publicação: 2010 a 2015. Como resultado foram encontrados 86 trabalhos, sendo 57 dissertações e 29 teses. Todas as dissertações e teses encontradas com as palavras de busca tiveram os títulos, palavras-chave e os resumos lidos. Entretanto, só foram selecionadas aquelas que possuísem como foco de investigação gênero na Educação Infantil, e que contemplassem, no título e/ou no resumo, os seguintes descritores: **creche, pré-escola, Educação Infantil, criança, infância, relações de gênero e gênero**.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Realizado o levantamento, finalmente foram selecionadas, para leitura na íntegra e posterior análise, 16 dissertações e 4 teses, conforme Tabela 1. Para chegar a esse número, alguns critérios de exclusão foram necessários, a saber:

a) não constar nos títulos, resumos ou pala-

avras-chave os termos “gênero, Educação Infantil”;

b) terem sido realizadas ou publicadas fora do Brasil;

c) Pesquisas fora do período estabelecido;

d) Relatórios que contemplassem apenas a temática “gênero” ou apenas a temática “Educação Infantil”.

Tabela 1 – Frequência da produção por ano

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2010	2	4	6
2011	1	2	3
2012	1	3	4
2013	0	2	2
2014	0	4	4
2015	0	1	1
TOTAL	4	16	20

Fonte: Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2016).

Referente à frequência de produções, ao considerar o recorte temporal de seis anos, é possível perceber que são escassas as produções que abordam gênero na Educação Infantil, que apresenta uma média de 2,6 trabalhos por ano, no caso das dissertações, e menor ainda é o número de pesquisas de doutorado (média de 0,6 por ano).

Observa-se, ainda, que a referida temática tem sua maior concentração nas dissertações de mestrado, sendo 16 produções, representando 80% do total das pesquisas e apenas 4 teses de doutorado, representando 20% do total de pesquisas, tendo, no ano de 2010, o maior número de produções: 4 dissertações e 2 teses, representando, assim, 30% do total destas.

Assim, no que diz respeito à frequência das produções, pode-se perceber que as dissertações de mestrado não seguem uma linearidade, apresentando número de produções diferentes em cada ano. Entretanto, as produções de pesquisas de doutorado aparecem de forma decrescente, com duas pesquisas em 2010, uma em 2011 e 2012, respectivamente, e nenhuma nos anos demais anos pesquisados.

Através da análise dos dados, buscou-se perceber como a temática de gênero na Educação Infantil aparece nas teses e dissertações desenvolvidas pelos pesquisadores em Programas de Pesquisa e Pós-Graduação do país. Para isso, foi realizada uma análise das perspectivas teóricas predominantes nos estudos e, assim, evidenciou-se que os pesquisadores, de modo geral, têm dedicado atenção ao aprofundamento do conceito de gênero.

Nos estudos teóricos referente a gênero foram utilizados autores de referência como Ana Lúcia Goulard Faria, Cristina Bruschini, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Fúlvia Rosemberg, Dagmar Estermann Meyer, Jane Felipe, Judith Buttler, Marília Pinto de Carvalho, Tomaz Tadeu Silva, e Michel Foucault. Nestes estudos foram explorados conceitos e categorias apropriadas para compreensão das determinações sobre as relações de gênero e da educação de crianças pequenas.

Com relação à área educacional, especialmente no que se refere à Educação Infantil, o embasamento teórico dos estudos se deu através de diversos autores que discutem a infância de forma con-

textualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacamos: Moisés Kuhlmann Júnior, Sônia Kramer, Tizuko Kishimoto, Manuel Jacinto Sarmiento, Flúvia Rosemberg, Felipe Ariés, Willian Corsaro, Sandra Corazza, Anete Abramowicz, Pierre Bourdieu, Walter Benjamin, Jean Piaget, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

Outro aspecto, igualmente importante, referente às pesquisas diz respeito à natureza dos estudos (empírico ou bibliográfico). Das 20 produções catalogadas no recorte temporal de 2010 a 2015, 14, ou seja, 70%, são pesquisas empíricas, enquanto apenas 30%, isto é, 6 produções, são estudos bibliográficos. Isto significa que, nos últimos 6 anos, grande parte dos autores dedicou-se a pesquisas de campo com intervenções diretas, observações e registros, havendo uma preocupação, sobretudo, por captar a voz, o discurso ou as concepções dos envolvidos na ação/relação educativa.

Do ponto de vista dos estudos empíricos, especialmente os que colocam a criança como objeto de estudo, destaca-se a influência da abordagem da sociologia da infância, que de acordo com Sarmiento (2005, p. 363),

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

Conclui-se, pois, que a sociologia da infância é um campo de estudo relevante para as análises de gênero na Educação Infantil, haja vista a forte percepção da infância como categoria social, que acredita na criança como produtora de cultura. Além de Sarmiento (2005), Corsaro (2011), Jenks (2002) e Qvortrup (1993) apresentam importantes contribuições para o debate sobre o desenvolvimento infantil à luz da Sociologia. Eles corroboram a ideia de que a infância é um constructo social. Portanto, “as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais e teóricos que habitamos” (JENKS, 2002, p. 214).

Qvortrup (1994) argumenta, ainda, que é totalmente pertinente conceber a infância como

unidade de análise no campo da sociologia, ao estudar a criança a partir do seu ponto de vista. Logo, considerada parte da sociedade, a criança deve ser estudada e compreendida como outros fenômenos sociais. Nesse sentido, a participação da criança sempre terá algo para acrescentar à sociedade, e assim como outras instâncias, terá o poder de transformá-la.

3.1 Autoria e filiação institucional

A partir da análise dos relatórios de pesquisa, pode-se constatar que dos 20 estudos realizados, 15 foram escritos por mulheres, ou seja, 75% do total de autores, e apenas 5 trabalhos foram realizados por homens, representando 25% do total. Ressalta-se que todos os trabalhos realizados por homens foram de mestrado. Este dado evidencia que a tendência para estudar temas relacionados ao gênero e também à Educação Infantil é majoritariamente feminina. Esta constatação pode ser considerada reflexo tanto do magistério, carreira exercida em grande número por mulheres, quanto da história da presença feminina na educação de crianças pequenas, que durante muitos anos esteve fortemente associada às identidades de mãe-professora.

Ressalta-se que a própria Educação, enquanto área do conhecimento, tem sido um campo de estudo com participação feminina significativa. Segundo Melo e Oliveira (2006), em seu estudo *A produção científica brasileira no feminino*, a quantidade de mulheres realizando pesquisas tem crescido consideravelmente, superando a participação masculina. Ao considerar a área de atuação, “a participação das mulheres, comparada aos homens, aponta para uma concentração da produção nas Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes” (MELO; OLIVEIRA, 2006, p. 321), sendo menor a participação das mulheres na área de Engenharia. Segundo essas autoras, isto reflete um maior engajamento das mulheres na carreira científica e ensino superior, apesar dessa maior participação concentrar-se em áreas historicamente marcadas pelo estereótipo do papel do “cuidar” e do “educar”, associado às áreas da educação, saúde e assistência social.

Quanto ao vínculo institucional em que os autores realizaram suas pesquisas, podemos observar a distribuição na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Frequência dos estudos por instituição

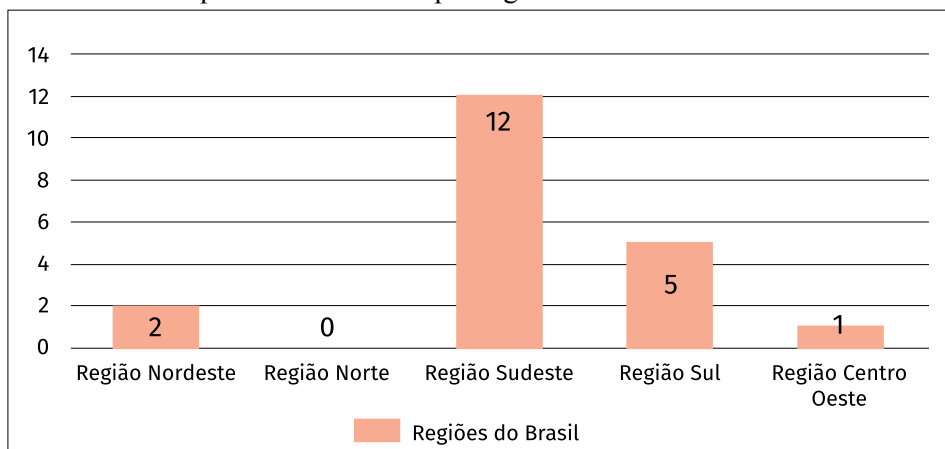
Instituição	Frequência
USP	4
UFRGS	4
UNICAMP	3
UMESP	2
PUC-SP	2
UNIFOR	2
UFRJ	1
UEL	1
PUC-GO	1
TOTAL	20

Fonte: Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2016).

De acordo com os dados na Tabela 2, percebe-se que a maior parte dos trabalhos foram publicados em universidades públicas. Isto significa que, dentre as 9 instituições relacionadas, 5 são públicas, representando, assim, 63,3% destas. Entre os autores, 7 deles, ou seja, 37,7% dos estudiosos, estavam filiados a 4 instituições particulares de ensino superior do país, ou seja, 33% do total, demonstrando, assim, que a produção científica

brasileira, neste tema, tem sua maior concentração nas instituições de ensino superior públicas. Estes dados corroboram os dados da pesquisa de Melo e Oliveira (2006, p. 314), que constataram que “a pesquisa brasileira se processa nas Universidades Públicas e nos Institutos de Pesquisa (públicos): as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são responsáveis por 54% dos periódicos indexados no SciELO”.

3.2 Localização geográfica das instituições às quais os autores estão vinculados

Gráfico 1 – Frequência dos estudos por região

Fonte: Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2016).

Quanto à localização geográfica das instituições representadas no Gráfico 1, observa-se que a Região Sudeste concentra o maior número de produções, 12 (60%) no total, seguida da Região Sul com 5 (25%), Região Nordeste com 2 (10%) e a Região Centro-Oeste com apenas 1, representando 5% das pesquisas. A Região Norte foi a única que não apresentou nenhuma produção, em termos de dissertação e tese, referente à temática de gênero na Educação Infantil, no recorte temporal e banco de dados delimitado por esta pesquisa.

A Região Sudeste concentra o maior número de instituições, tendo suas 12 publicações distribuídas em cinco universidades: 4 na Universidade de São Paulo (USP); 3 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); 2 na Universidade Metodista de São Paulo (Umesp); 2 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e 1 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em seguida está a Região Sul, com seus 5 estudos distribuídos em apenas 2 instituições, representando 20% destas: 4 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 1 na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Já a Região Centro-Oeste, com apenas 1 produção, oriunda da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), representa 5% do total das instituições.

Sendo assim, é possível concluir que, das 20 produções encontradas, 17 destas, ou seja, 85% do total, se concentram em 7 universidades, situadas predominantemente no eixo Sudeste/Sul do país, sendo a Região Sudeste hegemônica. Este dado também foi identificado por Melo e Oliveira (2006, p. 327), que constataram que:

Nos últimos vinte anos a produção científica brasileira cresceu extraordinariamente, mas é uma produção concentrada na região Sudeste do Brasil, onde se localiza a maior parte das instituições universitárias, programas de pós-graduação e os (as) pesquisadores (as) nacionais.

Rocha e Buss-Simão (2013) também realizaram uma análise das pesquisas em Educação Infantil produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação da Região Sul do Brasil, no período entre 2007 e 2011. Os autores utilizaram como *corpus* as dissertações e teses disponíveis

nos sites dos Programas Integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Sul. O levantamento localizou um total de 169 pesquisas, sendo 26 teses e 143 dissertações realizadas nos Estados que compõem a região (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Logo, este dado ratifica os achados das pesquisas sobre gênero na Educação Infantil, em que contempla maior número das produções nas regiões Sul-Sudeste, revelando, conforme dizem os próprios autores, uma consolidação da área da educação na infância.

Muito embora tenhamos considerado, até aqui, escassos os estudos que relacionam gênero e Educação Infantil, este é outro dado revelado na pesquisa de Rocha e Buss-Simão (2013) sobre a produção acadêmica, considerando a infância:

Houve uma significativa recorrência, principalmente, teses de doutorado versando sobre: conceito de infância na produção acadêmica; infância e subjetividade; ser criança; infância, experiência e cuidado; direitos e cidadania das crianças; corpo, **sexualidade, embelezamento corporal e geração; erotização infantil; gênero**; alimentação das crianças e criança e mídia. Nesse grupo, são privilegiadas as bases filosóficas, psicológicas e sociológicas na interlocução com a educação, com destaque para as apropriações conceituais da filosofia e da sociologia da infância. (ROCHA; SIMÃO, 2013, p. 9, grifo nosso).

Na mesma direção, Silva, Luz e Faria Filho (2010) assinalam que as Regiões Sudeste e Sul do país concentram o maior número de grupos de pesquisa da área da Educação sobre infância, criança e Educação Infantil, sendo 56 (37,3%) e 34 (22,6%), respectivamente, do total de 150 grupos encontrados, representando, somadas, aproximadamente, 60% dos grupos. Em seguida vem a Região Nordeste com 25 grupos, correspondendo a 16,6%.

3.3 Frequência por área do conhecimento

Os 20 estudos que compõem o *corpus* de análise deste artigo se distribuem em 5 áreas do conhecimento, como podemos observar na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Frequência por área do conhecimento

Área do conhecimento	Frequência	Porcentagem
Educação	13	65%
Psicologia	4	20%
Linguística	1	5%
Educação Física	1	5%
Antropologia	1	5%

Fonte: Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2016).

Conforme apresentado acima, as produções que envolvem gênero e Educação Infantil se concentram, majoritariamente, na área da Educação, com 13 trabalhos, representando 65% do total. Seguida por Psicologia, com 4 trabalhos (20%), e Linguística, Educação Física e Antropologia, com apenas 1 produção (5%) em cada área, respectivamente.

4 CATEGORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

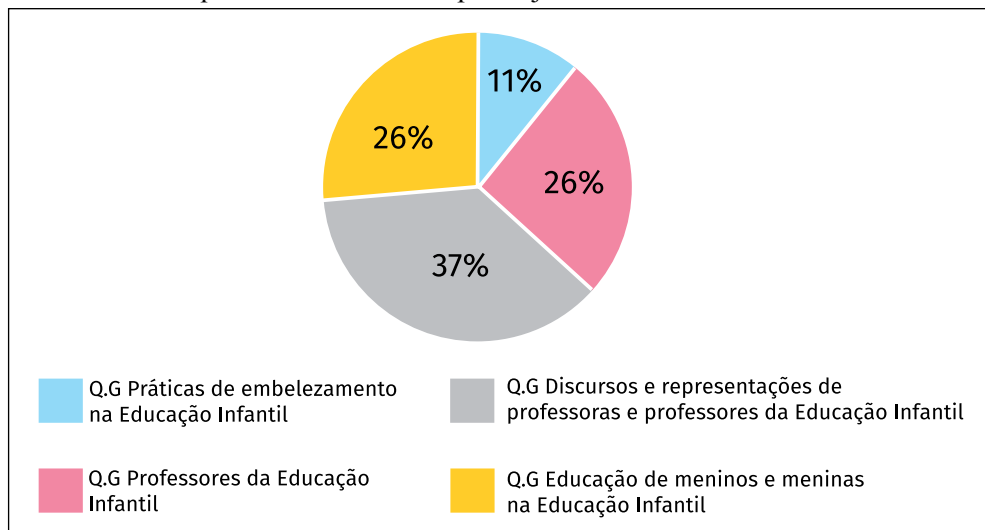
Após a leitura dos 20 relatórios de pesquisa, foi possível elaborar as categorias de produção de estudos sobre a temática de gênero na Educação Infantil, elencadas a seguir. É importante deixar claro que as categorias se complementam e um trabalho pode ser atribuído a mais de uma categoria.

Categorização a partir da frequência por objeto de estudo:

1. Questões de gênero tendo como objeto de estudo representações e discursos de professoras e de professores da Educação Infantil;
2. Questões de gênero tendo como objeto de estudo o professor da Educação Infantil;
3. Questões de gênero tendo como objeto de estudo a educação de meninos e meninas da Educação Infantil;
4. Questões de gênero relacionadas ao embelezamento na Educação Infantil.

Cabe destacar que apenas uma das pesquisas do *corpus* analisado não se concentra especificamente nas categorias acima estabelecidas, que é o trabalho de Urra (2011), intitulado *Concepção de creches em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia*. O foco do autor foi problematizar o que dizem alguns periódicos de pediatria, publicados entre 1988 e 2009, acerca da construção social da infância a partir da análise de discursos de adultos sobre cuidados e educação de bebês.

Ademais, a principal pergunta que a pesquisa se propôs a responder foi se a sociedade brasileira concebe o bebê como cidadão. Como resultado do estudo afirmou-se que a creche foi classificada como local de risco para crianças (referindo-se a possíveis enfermidades), e utilizada essencialmente para suprir a ausência da mãe, principalmente das famílias de baixa renda, logo, a creche não aparece, via de regra, como um direito da criança à educação. Embasado nas teorias de gênero e estudos sociais sobre a infância, Urra (2011) considerou a idade um dos fatores que constroem as desigualdades sociais e, portanto, configura-se em uma categoria útil de análise. Sendo assim, concluiu que os discursos produzidos, identificados nos periódicos que abordam a pediatria contemporânea, sustentam relações de dominação tanto de gênero quanto de idade.

Gráfico 2 – Frequência dos relatórios por objeto de estudo

Fonte: Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2016).

A partir da análise do Gráfico 2, percebe-se a disposição dos objetos de estudo dos 19 relatórios de pesquisa nas quatro categorias, que se encontram em ordem crescente de representatividade: as questões de gênero ligadas ao embelezamento na Educação Infantil (2 trabalhos – 11%); as questões de gênero e o professor na Educação Infantil (5 trabalhos – 26%); as questões de gênero associadas à educação de meninos e de meninas (5 trabalhos – 26%) e as questões de gênero envolvendo discursos e representações de professoras e de professores na Educação Infantil (7 trabalhos – 37%).

É possível assegurar, ao tomar-se conhecimento dessas informações, que as questões de gênero na Educação Infantil apresentam aspectos multidimensionais, ou seja, podem ser abordadas a partir de diferentes óticas e perspectivas, a depender do que se pretende colocar como objeto de estudo.

Categoria 1 – Questões de gênero envolvendo discursos e representações de professoras e professores da Educação Infantil: **Castro, N. (2010); Castro, F. (2014); Lopes (2010); Mariano (2010); Souza (2014); Vasconcelos (2014); Venzke (2010)**, totalizando sete trabalhos.

Nessa categoria as pesquisas problematizaram as relações de gênero e docência na Educação Infantil, evidenciando as repercussões da relação de educadoras e educadores com as crianças.

A pesquisa realizada por Tex Venzke (2010) discute as representações de docência, entre as décadas de 40 e 60 do século XX, expressas nos documentos das instituições privadas ou públicas, identificando que as representações de professora estiveram atreladas ao discurso religioso, vocação e missão. Foi constatado, inclusive nos cursos de formação para professoras, dentro do recorte temporal estabelecido, a prevalência de princípios religiosos, que preparavam a mulher para a vida doméstica e para a docência.

Esse dado nos faz refletir que, mesmo no século XXI, ainda é possível encontrar atributos semelhantes aos evocados na época, como podemos perceber, através do estudo de Vasconcelos (2014), ao afirmar a necessidade emergente de se discutir o quanto os requisitos para a docência na Educação Infantil estão atrelados à educação e ao cuidado materno, além de alertar para o fato de que os documentos oficiais normatizadores da Educação Infantil, no Brasil, mesmo atentos ao contexto social de reivindicações feitas pelos movimentos sociais e feministas, permanecem fomentando competências de ordem de gênero.

Rosemberg (2001) e Saparolli (1997), ao pesquisarem o papel de educadora e de educador de uma creche, embasaram-se nos estudos de uma pesquisadora chamada Izquierdo (1994) e cons-

tatarem que “a profissão de educador infantil” não constitui um trabalho feminino pelo fato de encontrarmos, nesses espaços, uma quantidade maior de mulheres, mas sim porque estas exercem uma função de gênero feminino, que está atrelada à esfera da vida reprodutiva, ou seja: “cuidar e educar crianças pequenas”.

Observa-se, também, que as construções simbólicas em torno do masculino e do feminino ainda sustentam e reforçam a ideologia da superioridade do masculino sobre o feminino e, no discurso de professoras e de professores, concepções de gênero e sexualidade são pautados no senso comum, remetendo-se ao corpo e à natureza humana. Nessa direção, portanto, professoras e professores estimulam a separação de meninos e meninas, oferecendo-lhes incentivos diferentes durante as atividades propostas.

Os estudos sinalizam para o fato de que a entrada dos homens na Educação Infantil tem impulsionado novas problematizações acerca da feminização da docência e que a reintegração de homens no exercício docente, apesar de ainda causar estranheza e preconceito, pode trazer uma nova concepção para a área da Educação Infantil.

Por outro lado, Ferreira (2008), ao realizar uma pesquisa em escola rural, conclui que a presença de homens na Educação Infantil não rompe com as categorias de gênero, entretanto, a entrada desses profissionais na Educação Infantil tem impulsionado novas discussões e problematizações acerca da “feminização” da docência.

Finalmente, constatou-se que é unânime a necessidade de ampliação de estudos sobre a temática referida e a falta de discussão e debates nas escolas, já que boa parte dos professoras e professores não recebe formação sistematizada acerca das temáticas de gênero e sexualidade, para apoiar a ação educativa (CASTRO, N., 2010; CASTRO, F., 2014; LOPES, 2010; MARIANO 2010; SOUZA, K., 2014).

Categoria 2 – Questões de gênero tendo como objeto de estudo os professores da Educação Infantil: **Alves (2012); Nunes (2013); Rosa (2012); Silva (2014); Souza, M. (2010)**, totalizando cinco trabalhos.

De modo geral, as pesquisas desta categoria tiveram por objetivo compreender como os professores se percebem em um espaço essencialmente

feminino e o que sofrem por assumirem esta posição, frente aos demais profissionais, alunos e familiares envolvidos.

Derivou-se da análise dos dados que a docência segue balizada por ideias regulatórias heteronormativas, e a construção da docência, na Educação Infantil, quando se tem um homem atuando no cuidado com crianças, não é discutida no cotidiano das escolas. Assim, as diferenças entre os sexos vão sendo acentuadas e vão se reproduzindo e reafirmando desigualdades. Por essa razão, é necessário discutir o quanto os requisitos para a docência, na Educação Infantil, estão atrelados aos cuidados maternos e é preciso trazer cada vez mais essas questões para o interior da escola (ALVES; 2012; SILVA; 2014; VASCONCELOS, 2014).

Bruschini e Amado (1988) esclarecem que, em meados do século XIX, foram criadas as instituições destinadas a preparar professores para o exercício docente. Na época, as chamadas escolas Normais recebiam homens, entretanto, desde então, o público frequentador era predominantemente feminino. As autoras chamaram atenção para as correntes de pensamento que consideravam que, pelo fator biológico, a mulher era mais apta ao trabalho com crianças pequenas, acabando por ocasionar, por consequência, a forte imagem associativa do magistério à vocação e não à profissão docente.

Castro, F. (2014) constatou em seu trabalho que os homens passam por tentativa de influência e dominação feminina devido ao conhecimento e experiência que elas têm sobre a Educação Infantil, e Alves (2012), por sua vez, afirmou que homens têm dificuldade em se manter ensinando crianças pequenas em razão da concepção tradicional de masculinidade e heterossexualidade impregnadas na sociedade, com pensamentos estereotipados recorrentes. Nessa mesma direção, Rosa (2012) sinaliza que todos os discursos analisados em sua pesquisa revelam que esses sujeitos são produzidos para culturas masculinas hegemônicas. No entanto, segundo Souza (2010), a experiência de inserção do homem como professor de creche é positiva e recomendável, e, normalmente, caminha do estranhamento inicial ao estabelecimento de uma relação de confiança.

Nunes (2013) deixa claro que o professor é bem querido na Educação Infantil quando atua

tendo sua posição previamente demarcada, ou seja: respeitando masculinidades, respeitando padrões que são socialmente reconhecidos. “De modo geral, os professores pesquisados parecem temer a experiência do “cuidar” de crianças na Educação Infantil” (NUNES, 2013, p. 9), e, assim, finaliza o seu estudo sugerindo a formulação de políticas públicas para a educação que contemplem as relações de gênero na atividade docente da Educação Infantil.

Por fim, é necessário evidenciar que os trabalhos analisados apontam para a necessidade de ampliação dos estudos que envolvem o homem na docência da Educação Infantil, incluindo emergente necessidade de formação continuada dentro das escolas.

Categoria 3 – Questões de gênero tendo como objeto de estudo educação de meninos e meninas na Educação Infantil: **Aird (2015); Finco (2010); Garcia (2013); Moraes (2012); Sostisso (2011)**, totalizando cinco trabalhos.

Neste grupo de estudos, nota-se uma preocupação, sobretudo, com as vozes e comportamentos das crianças, especialmente durante o período de brincadeiras, a respeito de como se caracterizam as questões relacionadas ao gênero produzidas pelas próprias crianças.

Seja através de observações diretas dos meninos e meninas, em atividade escolar, ou de documentos/currículos e livros de literatura, há significativa preocupação com a prática pedagógica na Educação Infantil, sempre associando conclusões com indicações para a melhoria da formação inicial e continuada de professoras e professores. Outro aspecto a ser destacado refere-se à reformulação de políticas educacionais dirigidas a essa etapa da educação das crianças.

Sobre a pesquisa com crianças, Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 55) apresentam suas contribuições, revelando que é “[...] fundamental analisar os discursos as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais no cotidiano)”, pois, dessa forma, é possível captar desejos, necessidades, resistências e interesses revelados pelas crianças durante as interações cotidianas.

De acordo com Aird (2015), todo arranjo pedagógico parece centrar-se na manutenção de uma ordem, passando pela organização de materiais, gestos, posturas, comportamentos e habilidades, destacando, inclusive, inúmeras brincadeiras que alertam, em um discurso velado, para comportamentos aceitos e “perigos” existentes nas transgressões de regras e normas.

A tese de Finco (2010) representa uma investigação bastante minuciosa sobre as interações de professoras e professores com crianças em geral, especialmente aquelas que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos. Ao analisarmos o estudo da mencionada autora, percebemos que meninos e meninas encontram brechas no gerenciamento do dia a dia na pré-escola para fugir dos padrões considerados adequados para cada sexo. Isto significa que, ao “transgredirem”, as crianças problematizam suas vidas e criam novas relações, apesar de toda uma bagagem de estereótipos e preconceitos.

Olhando-se o conjunto de trabalhos é possível afirmar, assim como relatou Finco (2010), que crianças dão pistas sobre o lugar que ocupam e sobre o jeito de ser menina e menino, fortemente presentes nas relações sociais estabelecidas na sala de aula e nos espaços sociais pelos quais circulam. Nesses espaços é possível perceber as relações de gênero e de poder, especialmente nos modos como as crianças se organizam e resolvem conflitos, resistindo a normas e comandos que são destinados às meninas e aos meninos. Assim, a escola segue “fabricando” o lugar da menina e do menino, tal qual destaca Louro (2014) em seu estudo.

A organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil caracterizam-se por uma disciplina heteronormativas de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos das crianças, ou seja: existe uma intencionalidade pedagógica que tem sexo como um critério para a organização e usos dos tempos e espaços (FINCO, 2010). Isto significa que professores, muitas vezes, acabam reproduzindo práticas sexistas na sala de aula.

Ainda que as pesquisas destaquem sinais de evolução e transformação, professoras reforçam, no cotidiano escolar, valores da sociedade que oprimem as mulheres, além da prática pedagógica seguir fortemente influenciada pela formação do magistério tradicional.

Os estudos desta categoria são unânimes na ratificação da necessidade de estudos mais abrangentes sobre o cotidiano da escola, já que as práticas são tão naturalizadas e aparecem de forma velada em torno das demarcações de gênero.

Categoria 4 – Questões de gênero tendo como objeto de estudo as práticas de embelezamento na Educação Infantil: Beck (2012) e Guizzo (2011), totalizando dois trabalhos.

O estudo de Guizzo (2011) discute em que medida as representações de beleza e de feiura, compreendidas pelas crianças de uma turma de Educação Infantil, afetam a forma como as meninas lidam e investem nos seus corpos, delineando suas feminilidades. Beck (2012) definiu como objeto de estudo a produção das identidades de gênero femininas infantis, escolarizadas, analisando as práticas de uniformização escolar.

De forma geral, nesta categoria, aspectos relacionados à vaidade das crianças foram bastante explorados. Ressalta-se que meninos e meninas têm se preocupado, de forma excessiva, com suas aparências e que essa preocupação advém das representações e imagens às quais têm acesso, através de diversos meios, como a televisão, as revistas, a família e a escola. Ademais, as pesquisas discutem o forte desejo de consumo entre crianças, sinalizando que meninas são constantemente encorajadas a investirem em seus corpos, o que acaba por colaborar para a construção de suas identidades, já que buscam, a todo tempo, estratégias (nas formas de se vestir e se comportar no espaço escolar) para se enquadrar na lógica de embelezamento vigente.

Beck (2012) problematiza as questões referentes à erotização dos corpos buscando responder de que forma as práticas de uniformização escolar infantil interferem no modo como as meninas investem, em seus corpos, padrões de embelezamento e consumo difundidos na sociedade e propagados pela escola, e sinaliza que as práticas de embelezamento entre as crianças vão além do uso de uniformes (já que elas utilizam vários acessórios, além do uniforme, denominados pela autora de “artefatos culturais”).

Guizzo (2011) considera que meninas, muitas vezes, almejam ter corpos perfeitos e por isso investem em práticas que escondam seus “defeitos” a fim de que se pareçam com celebridades que admiram. Ressalta-se que essas práticas foram analisadas

pela autora como parte de uma construção histórica, social e cultural e não como comportamentos femininos “naturais”.

“Nosso tempo é [...] um tempo em que importantes segmentos econômicos [mídia, indústrias etc.] se sustentam fabricando e vendendo representações de determinados corpos, definidos como ‘bonitos e saudáveis’” (MEYER; SOARES, 2004, p. 6). Logo, a construção de noções a respeito da aparência ideal e de beleza parece ser elemento fundamental da vida cultural e social moderna (BECK, 2012; GUIZZO, 2011).

Sem dúvida, permanecem os desafios de superação de estereótipos e desigualdades envolvendo a construção das identidades de gênero, tal como tem-nos indicado Beck (2012), ao considerar que as concepções de corpo, moda, embelezamento e consumo são reforçadas pela escola, por meio de situações práticas, aparentemente inocentes, que se encontram imersas nas mais diversas relações.

Por fim, Guizzo (2011) aponta para a retomada da pedagogia da escuta e afirma haver uma espécie de “adultização das crianças” quanto aos modos de vestir, produzir e investir em seus corpos. Apesar disso, as autoras comungam da ideia de que, mesmo devagar, as escolas parecem se inserir na construção de uma sociedade menos desigual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, pode-se constatar, ao examinar teses e dissertações nacionais publicadas no período compreendido entre 2010 e 2015, que a produção acadêmica acerca das questões de gênero e Educação Infantil ainda são escassas; e, ainda, que há um polo produtor de pesquisas na região Sudeste, no qual as pesquisas concentram-se nas universidades públicas, foram produzidas, majoritariamente, por mulheres, além de terem sido publicadas, em maior número, na área da Educação.

Evidencia-se, a partir da análise, uma importante lacuna no conhecimento: a maioria dos estudos que se propõem a tratar gênero na Educação Infantil não se preocupam em abordar aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, não se debruçam sobre como ela pensa, sente ou vê o mundo sob a sua ótica. Esta lacuna é também lembrada por Faria (2006), quando afirma que

grande parte das pesquisas que tratam das relações de gênero não abordam as especificidades das diferentes idades e fases da vida, especialmente aquelas que dizem respeito às crianças. O mesmo é indicado por Rosemberg (2001, p. 57) ao afirmar que raríssimos estudos parecem ter ido em busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional.

Uma constatação que confirmaria a escassez de interesse de estudos de gênero relacionados à Educação Infantil decorre da pesquisa da própria Rosemberg (2001). A mencionada autora, ao estudar a produção apresentada nos últimos anos nas reuniões da ANPEd, conclui que apenas 3% das produções abordam gênero. Ao tentar compreender a ausência do tema educação e gênero, a autora discorre sobre a *autorreferência* das pesquisas sobre a mulher e relação de gênero, isto é, o que ela chama de *adulto-centrismo* nas pesquisas: mulheres adultas investigam sobre mulheres adultas; *o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero sob a ótica da vida adulta*.

Essa evidência equivale aos achados deste artigo, pois, ao somar as pesquisas da categoria 1, “Questões de gênero envolvendo discursos e representações de professoras e professores da Educação”, com a categoria 2, “Questões de gênero tendo como objeto de estudo os professores da Educação Infantil”, tem-se 63% das produções voltadas para a discussão e problematização da temática de gênero no mundo adulto.

Outra lacuna que pode ser evidenciada na análise dos relatórios de pesquisa refere-se à ausência de discussões que abordem a influência e/ou o comportamento das famílias frente às questões de gênero na Educação Infantil. Faltam, nos estudos, aspectos que evidenciem como as práticas educativas parentais interferem na construção da identidade de gênero na infância. É possível afirmar, ainda, que a relação família-escola, nos trabalhos que envolvem as questões de gênero e Educação Infantil, é negligenciada. Ou seja: não é possível perceber de que forma essa relação interfere na educação de meninos e meninas e como a escola se posiciona frente a esses aspectos.

Tendo em vista os dados aqui apresentados, o artigo pretende contribuir para a prática pedagógica e pesquisas futuras traçando um panorama das contribuições das pesquisas de gênero na área da Educação Infantil. Identificar e discutir os temas mais frequentemente estudados, constitui-se em uma ferramenta importante para uma ciência com pressupostos teóricos sólidos. Cabe às professoras e aos professores, e demais interessados na temática referida, utilizarem esses dados e discussões para enriquecer suas práticas profissionais, contribuindo para a promoção da equidade e desconstrução de estereótipos de gênero que envolvem tanto a construção da identidade do professor e da professora da Educação Infantil quanto a educação e o desenvolvimento de meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

- AIRD, M. C. **O jardim da infância público anexo à escola normal da praça**: um estudo sobre gênero. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.
- ALVES, B. F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil**: uma questão de gênero? 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2005.
- BECK, D. Q. **Com que roupa eu vou?** Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CASTRO, F. F. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero**: os desafios de professores frente à feminização do magistério. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CASTRO, N. M. **Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2010.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto**. Disponível em: <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- _____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006.
- FERREIRA, J. L. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2008.
- FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
- GALLARDO, G.; VALENZUELA, M. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola. In: FARIA, N. Et al. (Org.). **Gênero e Educação**. São Paulo: SOF, 1999. p. 40-54. (Cadernos Sempreviva).
- GARCIA, J. L. **Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- GUIZZO, B. S. **Aquele negrão me chamou de leitão!**: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- IZQUIERDO, M. J. Uso y abuso del concepto de género. In: ILANOVA, M. (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona/Institut Catalá de la Dona, 1994. p. 31-53.
- JENKS, C. Constituinto a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, PT, n. 17, p. 185-216, 2002.
- LOPES, E. S. S. **Os conflitos, barreiras e conquistas das relações de gênero na Educação Infantil**: as relações dos educadores e educadoras de uma creche. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C.; SANTANA, I. V. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.
- MARIANO, M. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero**: educando crianças ou meninos e meninas? 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2010.
- MELO, H. P.; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 301-331, jul./dez 2006.

- MEYER, D.; SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.
- MORAES, M. V. M. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.
- NUNES, P. G. **Docência e gênero**: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO). 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2013.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47, p. 11-18, 1993.
- ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- ROSA, F. J. P. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.
- ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.
- SAPAROLLI, E. C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1997.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, P. R. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2014.
- SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84-97, jan./abr. 2010.
- SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.
- SOSTISSO, D. F. **Como criar meninos e meninas?** O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- SOUZA, M. I. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, 2010.
- SOUZA, K. V. L. **A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade**: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores(as). 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.
- URRA, F. **Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, F. P. U. **Heteronormatividade e educação infantil**: uma análise a partir da feminização do ensino. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza, 2014.

VENZKE, L. H.D. **Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir**: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

Recebido em: 20/01/2018

Aprovado em: 01/10/2018

CULTURA DE ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO: DINÂMICAS E CONTEXTOS

Ruth Bernardes de Sant'Ana*

RESUMO

Este artigo empreende uma releitura de publicações consideradas relevantes no debate sobre a relação entre as culturas juvenis e as culturas escolares, com o objetivo de teorizar acerca das formas assumidas pela cultura dos alunos no interior dessa relação no Ensino Médio. A cultura dos alunos constitui um fio condutor importante para a compreensão da escola na vida da juventude numa sociedade em que a escolarização está no centro do processo de desigualdade de acesso a bens físicos e simbólicos. Assim, as questões que este trabalho procurou responder são as seguintes: O que é cultura dos alunos? Como ela se manifesta na escola de Ensino Médio em diferentes contextos sociais?

Palavras-chave: Cultura. Alunos. Ensino médio. Escola.

ABSTRACT

ADOLESCENTS PUPILS' CULTURE OF HIGH SCHOOL: DYNAMICS AND CONTEXTS

This paper undertakes a rereading of publications considered relevant in the debate on the relationship between youth cultures and school cultures, in order to theorize about the forms assumed by the culture of the pupils within this relationship in secondary education. Pupils' culture is an important guideline for us to understand the school in the life of youngsters in a society where education is central in the process of inequality of access to physical and symbolic goods. Thus, the questions that this study sought to answer are the following: What is the culture of pupils? How it manifests in high school in different social contexts?

Keywords: Culture. Pupils. High education. School.

RESUMEN

CULTURA DE LOS ALUMNOS ADOLESCENTES DE LA ESCUELA MEDIA: DINÁMICAS Y CONTEXTOS

En este trabajo se lleva a cabo una relectura de las publicaciones que se consideren relevantes en el debate sobre la relación entre las culturas juveniles y las culturas escolares, con el fin de teorizar acerca de las formas asumidas por la cultura de los alumnos dentro de esta relación en la Escuela Media. La cultura de los alumnos es una pauta importante para la comprensión de la

* Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutora pelo *Instituto de Estudos da Criança (IEC)* da *Universidade do Minho*, Portugal. Estágio Sênior em Educação na Universidade de Lorraine, Nancy, França. Professora aposentada de Psicologia Social da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da UFSJ. E-mail: ruthbs.ufsj@gmail.com

escuela en la vida de los jóvenes en una sociedad donde la educación está en el centro de la desigualdad en el acceso al proceso de bienes físicos y simbólicos. Así que las preguntas que este estudio trata de responder son las siguientes: ¿O que es la cultura de los alumnos? ¿Cómo se manifiesta en la escuela media en distintos contextos sociales?

Palabras clave: Cultura. Alumnos. Escuela media. Escuela.

Introdução

O que é cultura dos alunos? Como ela se manifesta na escola de Ensino Médio em diferentes contextos sociais? O objetivo deste artigo consiste em empreender um estudo acerca da cultura dos alunos em diferentes contextos escolares, com ênfase no Ensino Médio, visto que a discussão sobre esse assunto mostra-se pouco desenvolvida na atualidade. Para tal, o texto recorre, como suporte teórico, a publicações desenvolvidas em diferentes contextos, a saber: a) a pesquisa de François Dubet (1991) sobre quatro tipos de escolas de Ensino Médio francesas; b) o trabalho de Piotr Mikiewicz (2008) acerca de três escolas da Polônia; c) as investigações de Gelson Antônio Leite (2011) e Daniele de Souza Barbosa (2007) sobre duas escolas brasileiras, respectivamente uma privada e uma pública. Com base nesses e outros estudos, será possível comparar instituições de ensino que atendem a jovens provenientes dos setores populares e das classes médias, com enfoque nas formas de cultura juvenil constituídas cotidianamente nesses estabelecimentos.

Culturas juvenis e cultura dos alunos nas dinâmicas de adesão e de resistência discente à escola

A noção de cultura dos alunos remete às maneiras como as novas gerações lidam com o poder docente no interior da escola. Mais comumente, essa noção é associada ao conjunto de saberes e comportamentos de afirmação geracionais produzidos por crianças e adolescentes e distintos daqueles próprios aos adultos, no contexto escolar, principalmente na sala de aula. Essa cultura se tece na rede de interação social “puxada” pelos alunos, que ocorre paralelamente ou nos interstícios da rede de interação social “puxada” pelo professor, a partir de um repertório acumulado de práticas disponi-

bilizado de geração a geração a partir, sobretudo, da transmissão oral. Todavia, essa cultura pode se aproximar bastante da cultura escolar quando o professor controla totalmente a rede de interação social dos adolescentes entre si, de maneira que eles só se expressam no interior da rede de interação principal, orquestrada pelo professor, ou quando, mesmo conhecendo os padrões de interação social correntes dessa cultura intrageracional, o aluno não faz uso dela como um mecanismo de confrontação à ordem escolar, em favor da sua integração à escola. Neste caso, fala-se de uma cultura de alunos de conformidade com as exigências escolares, identificada na imagem do “bom aluno”.

Waller (1932), já na década de 1930, defendia o conflito geracional como algo constitutivo da escola enquanto instituição com atribuições sociais específicas no interior da sociedade, de instrução das novas gerações, o que a distingue por seus valores e seu sistema simbólico. Desse modo, embora haja diferenças entre as escolas, todas têm em comum uma relação de dominação e subordinação geracional específica que fornece o melhor meio prático de distinção entre o que é o que não é escola. Segundo esse autor, toda e qualquer escola, mesmo aquelas que professam os valores pedagógicos mais democráticos, deve se haver com a questão da dominação geracional que subjaz a toda e qualquer relação pedagógica. Sobretudo a escola de instrução em massa, que, ao assumir a supremacia do professor, será sempre conflituosa, de maneira que mesmo a melhor pedagogia não pode eliminar a tensão permanente ali subjacente. Na mesma linha de raciocínio, autores contemporâneos como Bernstein (1996) e Perrenoud (1988) defendem que mesmo as “pedagogias ativas”, que se opõem à escola tradicional, envolvem formas de controle, porém menos visíveis.

Segundo Waller (1932), isso ocorre porque, na escola, o professor e o aluno enfrentam um conflito de interesse e, por mais que possa ser escamoteado, esse conflito permanece. Assim, no interior da relação social entre docentes e discentes subjaz uma hostilidade que nunca poderá ser completamente eliminada, na medida em que os

[...] alunos são o material com o que é suposto os professores produzirem resultados. Os alunos são seres humanos lutando para se realizarem de uma maneira espontânea, lutando para alcançar os seus próprios objetivos, de maneira própria. Cada uma destas partes hostis coloca-se no caminho da outra; na medida em que os objetivos de uma sejam realizados, isso é feito com sacrifício dos objetivos da outra. (WALLER, 1932, p. 196).

Portanto, de acordo com esse autor, a estrutura política da escola de massas se baseia em um princípio da autoridade que faz dela uma organização constantemente ameaçada, pois coexistem no seu interior duas lógicas conflitantes, uma voltada ao trabalho e outra voltada à diversão, ou seja, a lógica do esforço e da seriedade no cumprimento do “ofício do aluno” versus a lógica da “vida espontânea”, do “mundo próprio” dos alunos, manifesto em suas culturas juvenis.

Dubet (1991) e Dubet e Martuccelli (1996) vão além dessa visão mais geral ao defenderem que os acordos e desacordos entre os jovens e a escola dependem do mandato social por ela assumido socialmente, mas também do impacto do modelo cultural dos diferentes tipos de estabelecimento nas experiências dos segmentos juvenis que compõem o público escolar. Como a escola de massas é parte ativa dos processos de seleção social, o conflito no seu interior implica compreender como a função de seleção e classificação social delegada a ela se concretiza no interior dos sistemas de ensino, escolas e segundo a clientela atendida. Conforme esses autores, estabelecimentos de Ensino Médio que atendem a uma clientela originária da elite intelectual contam com alunos mais comprometidos com a cultura escolar, e a tensão desta com a cultura juvenil, caso exista, é suavizada. O oposto ocorre com estabelecimentos que recebem uma clientela marcada por reprovações, insucessos e que frequenta cursos de menor prestígio social. Desse

modo, o embate entre as lógicas do “trabalho” e da “diversão” (sociabilidade juvenil) assume diferentes dinâmicas conforme as conjunturas atravessadas pela “escola de massas” e as peculiaridades socioculturais dos seus públicos.

Na contemporaneidade, crianças e adolescentes são grupos geracionais que, em determinados contextos – dentre os quais o da escola pública para todos –, podem ganhar poder estratégico. Isso significa que a ideia de aluno como passivo e menor em relação à autoridade da pessoa adulta quase sempre não condiz completamente com a realidade escolar, pois

[...] nem todos os alunos aceitam os constrangimentos do papel e pode ser perigoso tomar a dominância do poder docente como dada, como muitos pesquisadores têm feito. Embora essa seja a norma, isso pode não acontecer e o pesquisador deve ser sensível às violações e contraexemplos. (DELAMONT, 1986, p. 77).

Também Woods (1980) chama atenção para mudanças nas relações de autoridade docente no contexto da educação compulsória ao enfatizar que os alunos negociam, de forma aberta ou tacitamente, as regras explícitas e implícitas subjacentes ao dia a dia na escola.

A partir de uma nova lógica de raciocínio que concebe os alunos como parte ativa e disputando as definições de situações na sala de aula, muitas pesquisas privilegiaram a cultura do aluno como “contracultura” juvenil. Os estudos culturais britânicos, realizados por autores como Willis (1991), Delamont (1986), Woods (1980) e Ball (1984), identificaram duas formas dominantes de relação dos jovens com a escola: a de adesão e a de oposição ao seu poder. Entretanto, a maior parte do interesse voltou-se para a resistência discente ao poder escolar, constituindo uma lógica do pensamento da qual é difícil escapar, pois essa oposição é mais problematizada pelos pesquisadores do que as manifestações dos alunos mais integrados à escola.

Seguindo essa linha de reflexão, buscarei identificar como essa tensão geracional e os conflitos dela decorrentes são abordados nos trabalhos analisados neste artigo, pois fazem parte da cultura dos alunos os movimentos de oposição, de rejeição ou de aceitação da escola, na medida em que constituem

formas diferenciadas de lidar com a subordinação geracional no interior desse universo. Assim, a cultura dos alunos do Ensino Médio pode ser um analisador importante do mundo escolar, suscetível de descortinar diferentes dinâmicas juvenis em relação à cultura da escola, em seus impasses e contradições.

Referenciada nos trabalhos de Dubet (1991) e Mikiewicz (2008), a pesquisa da cultura dos alunos será aqui enfocada a partir dos seguintes aspectos, intimamente relacionados entre si: a) relação com os professores como autoridade na escola; b) a relação dos adolescentes entre si; c) relação com o modelo cultural da escola: integração à escola e/ou resistência juvenil dos diferentes segmentos de alunos investigados; d) modos de estar na escola: aspectos identitários (identidade juvenil e identidade discente); e) o mediato e o imediato: projeto de futuro e estratégias. Esses elementos orientam o olhar sobre a rotina dos alunos nos estabelecimentos de ensino, mas isso não significa ordená-los um a um nessa sequência.

Contudo, é importante recorrer a outros aspectos, destacados por Dubet (1991), para a compreensão do contexto, tais como as dinâmicas organizacionais e espaciais dos estabelecimentos, as características do bairro onde eles se localizam, formas de recrutamento geográfico dos alunos, o tipo de clientela ali matriculada, a imagem que a escola detém na comunidade, sua posição diante dos alunos e familiares, sistemas de acompanhamento e avaliação escolar.

Todavia, o levantamento desenvolvido para a produção deste artigo identificou a impossibilidade de encontrar todos esses elementos na maior parte das investigações existentes. Por isso, escolhi relatos de pesquisa mais próximos ao modelo apresentado por Dubet (1991).

Alunos em escolas de ensino médio: diferentes retratos

Nas partes subsequentes deste artigo, enfocarei primeiramente os perfis de alunos do Ensino Médio (liceu) apresentados por Dubet (1991) no seu livro *Les lycéens*. Em seguida, os perfis escolares dos jovens poloneses apresentados no artigo de

Mikiewicz (2008) e, finalmente, dois trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro (BARBOSA, 2007; LEITE, 2011), sem a crença de que eles condensam em si toda a gama de dinâmicas juvenis das escolas no Brasil. As diferentes formas de expressão da cultura do aluno nesses contextos serão resumidas na última parte do texto.

Aqui, a pesquisa de Dubet (1991) é apresentada de maneira mais minuciosa, pois seu relato dos perfis discentes, resumido abaixo, é considerado muito rico e detalhado.

Os verdadeiros alunos

Os verdadeiros alunos são filhos de famílias abastadas e com muitas gerações diplomadas. Para entrarem em um liceu de qualidade, parte dos seus pais recorre a documentos de endereço falso e a indicações de gente influente. Esses alunos se mostram engajados em uma cultura desinteressada para além da escolar, comportando-se como os herdeiros estudados por Bourdieu e Passeron (1975), mas, na verdade, mostram-se apreensivos em relação ao futuro, pois percebem a pressão social, os mecanismos de competição e devem ser capazes de fazer cálculos estratégicos e se mostrar críticos diante daquilo que a escola oferece. A cultura da escola se acorda com a cultura familiar, baseada em uma superioridade intelectual que se transmite e se amplia de uma geração à outra, dentro e fora da escola. Os verdadeiros alunos são conscientes de que o liceu frequentado por eles forma a futura elite intelectual e, portanto, devem ter uma posição ativa diante dessa formação em termos de desenvolvimento pessoal, do cultivo do talento, da curiosidade etc. Trata-se de uma assumida adesão ao modelo cultural adotado pelo estabelecimento, mas uma adesão crítica, pois eles avaliam o tempo todo o conhecimento que recebem.

Eles valorizam os professores brilhantes, mesmo se são austeros e distantes. Na verdade, declaram não apreciar os professores muito compreensivos e muito próximos dos alunos, como se aqueles tivessem pouco a oferecer no plano intelectual. A corrida para o sucesso escolar passa por uma atitude ascética diante do conhecimento e da eficácia dos professores.

O peso da competição escolar é atenuado por um regime disciplinar suave e com uma grande margem de autonomia discente. Os alunos participam ativamente no funcionamento da escola, inclusive no conselho de classe, já que podem se colocar e se defender diante dos julgamentos dos professores face a face.

O projeto de futuro desses alunos é aberto, sem determinação a priori da profissão ou dos estudos superiores. O que eles buscam é atingir um nível de conhecimento elevado, comparável ao das melhores escolas. Isso exige o acúmulo de um máximo de recursos e escolhas seletivas no interior de carreiras literárias e científicas.

A relação com o conhecimento escolar participa das formas de manifestações das identidades juvenis desses grupos, aparecendo estereótipos sobre os verdadeiros matemáticos (trabalhadores, conformistas, sérios), os verdadeiros literatos (individualistas, artistas, pouco disciplinados) e sobre as pessoas das periferias de Paris (consideradas menos cultivadas e capazes, inclusive os professores).

Os valores seguidos pela escola são os da cultura erudita. Uma valorização extrema das formações artísticas e literárias é encarnada em um “espírito de casta” visível na figura do aluno esnobe. Para além da estratégia de demarcação identitária, o esnobe é fruto da socialização nesse tipo de escola, segundo Dubet (1991, p. 58), pois integra os valores culturais que aí subsistem a ponto de se voltar inclusive contra o que é escolar, concebido “como uma manifestação grosseira, forçada e mecânica do verdadeiro saber. O esnobe se identifica aos valores da escola contra suas normas, ao professor brilhante contra a rotina escolar, ao saber contra o dinheiro”. Para esse autor, o aluno esnobe é uma consequência do liceu, pois é em nome de um modelo cultural do que é um verdadeiro liceu que o esnobe ri dos alunos da “população” que toma a palavra em classe, ao mesmo tempo em que desafia os professores tentando mostrar maior conhecimento do que eles, em nome de uma identidade juvenil: “Os rapazes, em particular, têm uma maneira de se vestir, geralmente de preto, de cortar o cabelo, de apresentar a palidez e a magreza, de ostentar um ar ausente, como se o espírito estivesse sempre longe, o que permite o seu reconhecimento facilmente” (DUBET, 1991, p. 57). O esnobe é, portanto, o resultado do modelo

cultural escolar de formação das elites, da condição de acesso cultural de seus jovens, aliada a projetos vagos e ambiciosos, como assevera Dubet (1991).

Entretanto, para os alunos excluídos dessa condição cultural e das vantagens da fortuna, advém um sentimento doloroso de exclusão e desvalorização, embora os dois mundos coexistam no mesmo espaço escolar.

Os bons alunos

Segundo Dubet (1991), há muitos pontos em comum entre os verdadeiros alunos e os bons alunos. Os dois grupos se recusam a definir um projeto escolar ou profissional preciso, pois sabem que podem percorrer estudos longos, e que há tempo para decidir isso. A diferença fundamental é que os bons alunos não assumem o elitismo daqueles que se consideram os legítimos “herdeiros” da “alta cultura”. Eles valorizam a liberdade da condição de estudante, razão pela qual almejam cursar universidade, apesar da inflação de diplomas universitários e da perda do prestígio que advém da multiplicação de acesso a estudos universitários (os verdadeiros alunos mostram preferência por escolas de altos estudos).

Os bons alunos frequentam uma escola que recebe estudantes de camadas sociais mais heterogêneas. Por isso, eles têm de dar conta da seleção e da competição no seu interior, pois o insucesso impediria a continuidade dos estudos universitários e da manutenção do estatuto de estudante. Enquanto estes lutam para evitar o insucesso, os verdadeiros alunos aproveitam o que é oferecido pela escola para ampliar o acúmulo de recursos, já que, no liceu da elite, a seleção é dada no momento da entrada e os alunos devem evitar ser arrastados para os cursos menos valorizados (não fracasso escolar propriamente dito) a fim de garantir carreiras brilhantes.

Conforme Dubet (1991), assim como os verdadeiros alunos nos levam as imagens dos “herdeiros” estudados por Bourdieu e Passeron (1975), os bons alunos exacerbam o retrato de estrategistas diante do “ofício de aluno”, tal como teorizado por Perrenoud (1988). Dessa maneira, os bons alunos mostram uma atitude utilitarista e estratégica em relação à escola e ao conhecimento. O que conta é ter sucesso ao menor custo possível, de maneira que o método de aprendizagem deve ser eficaz,

para garantir o sucesso nas provas e exames e obter boas notas e diplomas. Como o conteúdo ligado à tradição humanista e erudita tem menos valor que o conhecimento de caráter utilitário, estratégico para a aprovação, o professor eficaz didaticamente é preferido ao professor brilhante e apaixonado pelo conhecimento. Na verdade, esses jovens mostram desconfiança em relação a este professor, pois, em nome de seus conteúdos preferidos, ele pode despender menos tempo com pontos essenciais do programa escolar.

A cultura dos alunos mantém um distanciamento em relação à cultura juvenil desses adolescentes, pois os estilos e modelos de referência identitários dos bons alunos são muito variados e ligados ao universo extraescolar. Enquanto os verdadeiros alunos cultivam estilos ligados ao verdadeiro literário e ao verdadeiro científico, os bons alunos não se mostram preocupados com isso. Ao mesmo tempo, estes não se percebem como a futura elite intelectual e parecem almejar certa autonomia geracional em relação aos pais. Eles valorizam mais os conteúdos escolares que têm a ver com sua vida, ao mesmo tempo em que não mostram entusiasmo imediato pelos métodos pedagógicos ativos, pois estes exigem mais tempo e energia do que os métodos tradicionais.

Os novos alunos

Os novos alunos frequentam escolas menos reputadas socialmente, uma vez que recebem principalmente estudantes dos setores populares. Em relação aos pais, eles estão em situação de sucesso escolar, mas, no interior do sistema escolar, estão em situação de insucesso, pois os tipos de diploma que esses jovens podem obter são menos valorizados socialmente.

Eles estão em estabelecimentos não escolhidos, por vezes nomeados como “escolas lixeiras”, onde são oferecidos cursos considerados menos nobres (administração, ciências médicas e sociais etc.) e de menor prestígio. A lógica interna à escola e sua seleção mostra aos novos alunos que eles se encontram na condição de segundas escolhas dentro da hierarquia de setores, razão pela qual isso é vivido como uma queda e não como uma ascensão. Eles se sentem presos numa armadilha, na medida em

que essa condição escolar faz com que tenham dificuldade de projetar o futuro para além do bac (abreviação de baccalauréat, grau conferido após os exames de conclusão do Ensino Médio).

Os alunos declaram que não querem refletir, mas tão-somente aprender os resultados de aprendizagem e as técnicas de cálculo. Eles mostram dificuldade tanto em objetivar o conhecimento quanto em separar o conhecimento adquirido de seu modo de transmissão pela relação pedagógica e o professor. O bom professor é aquele motivador, que vive o seu curso intensamente e permite a expressividade juvenil; há uma enorme dependência do professor para o sucesso acadêmico. O professor ruim é desconsiderado e desrespeitado (é objeto de indisciplina acirrada). A enorme importância dada à relação pessoal com o professor é vista por Dubet (1991, p. 132) como ocasionada pela “baixa capacidade de controle das regras latentes da cultura escolar”.

Esses estudantes se comportam de maneira estrategista e utilitarista, mas de uma forma menos eficiente do que a dos bons alunos. Os cursos aparecem como sucessão de relações interpessoais, havendo desprezo de uma parte dos professores e a procura de gratificação e incentivo por parte de outros. Os novos alunos oscilam entre conformismo e inconformismo, entre a esperança e o desespero, parecendo não conseguir controlar eficazmente o jogo escolar.

Os estudantes manifestam dificuldades em projetar o futuro, pois não percebem como continuar após o bac e têm pressa em escolher. Seus projetos não são realistas. Sentindo-se encurralados pelo baixo valor do diploma dos cursos frequentados por eles no Ensino Médio, oscilam entre duas atitudes contraditórias: ou a ausência total de planos para o futuro, aliada à expectativa de oportunidades imediatas, ou, pelo contrário, o desenvolvimento de um projeto futuro ambicioso demais (por exemplo: cirurgião, advogado etc.), ligado a um voluntarismo nos esforços, sintetizado na afirmação: “se nós queremos, nós podemos.”

Como os dois tipos de escolas de Ensino Médio dos alunos até aqui caracterizados, o liceu dos novos alunos se distingue pela disciplina liberal. Contudo, esse ambiente escolar mais livre não é apreciado pelos novos alunos, que o caracterizam

como um lugar entre outros aonde se vai. A maior parte deles tem uma jornada de trabalho extensa, gasta muitas horas de viagem, uma vez que habita bairros periféricos e tem de fazer biscates para comprar coisas para si ou para ajudar suas famílias. Por isso, os alunos internos são considerados privilegiados na medida em que não precisam passar por isso.

Dubet (1991) percebe esse tipo de liceu como muito aberto e tolerante a diferentes elementos da convivência social e étnica que ali se misturam. No entanto, a direção da escola imprime pouco sua marca, o que faz com que esta seja vista aos olhos dos estudantes do mundo exterior como sem brilho. Por isso, esses alunos têm uma ligação anônima e fria com a administração, exceto com os Conselheiros Principais da Educação (CPE), que são responsáveis pela vigilância, pela segurança e pelo acompanhamento dos alunos, dentro e fora da escola.

Para os estudantes, o clima de sua escola é caracterizado, principalmente, pela manutenção de uma convivência pacífica, de modo que até mesmo o racismo parece banido. Para alcançar esse resultado, diferentes estratégias de evitamento e políticas de tolerância são implementadas pelos próprios alunos a fim de garantir uma paz de fachada. Eles acreditam que a vida real está em outro lugar, não na escola.

Os novos alunos exprimem estilos e se identificam por meio de gostos e vestimentas, demarcando uma identidade juvenil que se realiza dentro da escola, mas não tem nenhuma relação direta com a própria cultura escolar, como no caso dos alunos do verdadeiro liceu.

Os dois principais aspectos positivos da experiência dos novos alunos estão na sociabilidade juvenil e na ligação afetiva com professores. É isso que permite que eles consigam estar em um universo considerado globalmente desfavorável. Dubet (1991) argumenta que, diante do inevitável fracasso, os alunos se mostram fatalistas, angustiados, ficam doentes, abandonam a escola.

Os futuros trabalhadores

A investigação de Dubet (1991) mostra que os jovens correspondentes ao perfil de futuros tra-

balhadores são, em sua maioria, de origem social modesta, com carreira escolar tortuosa, entremeada com vários insucessos, reprovações e reorientações escolares. Mais velhos do que os alunos dos três outros tipos de escolas de Ensino Médio aqui apresentados, entre eles é dominante uma experiência escolar sofrida. Todavia, para Dubet (1991), não é o meio social que explica a situação, mas a escola em si mesma, em razão do papel de seleção que ela assume ao conceder diplomas de maior ou menor prestígio, que justificam as posições sociais desiguais ocupadas pelas pessoas na sociedade.

O estudo remete a dois subgrupos de escolas profissionalizantes do Ensino Médio – denominadas Liceu Profissional (LP) –, que vivem duas experiências de alunos muito contrastantes do ponto de vista da utilidade de estudos. Grande parte dos alunos futuros trabalhadores vive a experiência de Ensino Médio como uma queda, uma situação de desclassificação: ela não só carrega a marca de seu insucesso como também a sua desvalorização social, além do risco muito elevado de acesso a empregos não qualificados ou ao desemprego. Por outro lado, uma pequena parte está em cursos mais valorizados e espera alcançar um maior nível de ensino profissional (bac), cursar uma faculdade tecnológica e garantir acesso a um emprego qualificado. Como essa parte dos futuros trabalhadores advém de cursos pouco valorizados socialmente, a escola profissional lhes aparece como uma oportunidade de salvação do percurso escolar e de uma socialização profissional positiva, com abertura para uma qualificação reconhecida.

Segundo Dubet (1991), quanto mais os estudantes conseguem fazer a ligação entre o ensino geral e a prática da profissão, mais a experiência escolar se torna integrada e aumenta a chance de sucesso. Não é o que geralmente ocorre com o grupo de alunos que percebe o Ensino Médio profissional como uma desclassificação. A relação dessa parte de alunos com os professores é atravessada pelo sentimento de revolta; porém, há uma enorme diferença para eles entre as aulas de ensino geral e as aulas práticas das oficinas. As situações de insucesso são associadas mais frequentemente às exigências das matérias gerais, pois eles têm dificuldade em dominá-las, sentem-se humilhados, já que ocorre a continuidade da experiência dolorosa do Ensino Fundamental,

sem que a utilidade dos conteúdos das matérias gerais seja evidente. Geralmente eles se sentem melhor nas atividades práticas, pois consideram ser possível controlar o tempo e a tarefa, ter uma autonomia maior, inclusive com a possibilidade de partilhar saberes com o professor.

A hostilidade quanto às disciplinas do ensino geral aumenta a possibilidade de insucesso nelas. A recusa aos professores dessas disciplinas aparece na categorização do melhor professor como aquele que é simpático e trata o aluno como autônomo, inclusive não o forçando a trabalhar, permitindo que só brinque. O ressentimento social em relação aos professores muitas vezes beira a violência. O mais comum é procurar fazer o professor entrar em estado de esgotamento. Para Dubet (1991, p. 175), “na medida em que o interesse intelectual não foi adquirido, também na medida em que os alunos são menos preocupados com a eficácia quanto aos objetivos escolares, tudo se joga ‘na relação’”. Ou seja, é principalmente na relação professor-aluno que os descontentamentos com a seleção social e escolar eclodem.

Além do mais, esse segmento identifica o trabalho operário como duro e mal remunerado, permeado por um sentimento de exploração, dominação e impotência. Por isso, almeja permanecer o maior tempo possível no LP: “os alunos se fecham nas suas vidas juvenis, recusando mesmo a ideia de projeto que só ocasiona frustração” (DUBET, 1991, p. 162). Eles não pensam as aprendizagens ocorridas nesse tipo de curso como facilitadoras de uma carreira profissional, pois é difícil que eles venham a trabalhar com aquilo que aprenderam nesse tipo de escola. Na visão desses alunos, a qualificação no Ensino Médio em cursos pouco qualificados só serve para não estar completamente fora de mercado de trabalho.

A disciplina é mais rígida do que nos liceus precedentes, pois acontecem transgressões que são raras em outros estabelecimentos. Há controle de entrada e saída, as punições são mais frequentes por causa de atos agressivos inesperados, furtos, conflitos dos alunos entre si e com os professores etc. O texto de Dubet (1991, p. 180) parece indicar que esses incidentes não eram constantes e expressivos numericamente, mas tinham um efeito significativo, na medida em que

[...] o clima de indisciplina é, paradoxalmente, mais preciso que os incidentes que lhes funda; os fatos aconteceram antes, aliás, ouviram falar, parece. [...] Foi encontrado lá, exatamente, o fenômeno agora conhecido da distância entre o clima de insegurança e eventos que os justificam; a insegurança depende de um sentimento de imprevisibilidade e de incerteza, de não regulação de condutas, mais do que os riscos realmente apresentados.

A transgressão é uma maneira de viver ali uma experiência juvenil independente da escola, pois, ainda que localizada no seu interior, parece repetir uma das formas de sociabilidade agressiva do bairro. O objeto da agressão varia também, visto que não se dirige sempre para os mesmos alvos. Segundo Dubet (1991), há uma indisciplina desorganizada, que não incide sempre sobre os mesmos professores e com a mesma constância. Eles atacam tudo que lembra a escola, inclusive alunos que mostram adesão à cultura escolar, por exemplo: “um aluno trabalhador e muito zeloso, um ‘bouffon’ [bobo da corte] foi tornado o alvo da sua classe, ele recebeu ameaças, ele foi queimado acidentalmente por um ferro de solda” (DUBET, 1991, p. 181). Os alunos rompem com a ordem escolar ao introduzir no interior das instituições comportamentos de resistência ao jogo ali constituído. Entretanto a indisciplina não é a única forma de sair do jogo, pois subsiste também a resistência passiva, manifestada no silêncio, na inação.

Dubet (1991, p. 184) compreende o comportamento de resistência desses alunos como uma recusa a uma etiquetagem aviltante, “uma maneira racional de ruptura com as regras do jogo humilhante”. Ao mesmo tempo,

[...] o liceu prolonga uma vida juvenil ‘irresponsável’. Os professores apreendem frequentemente com azedume essa função ‘social da escola’. A sociedade ‘civil’ e a sociedade escolar se mesclam e a escola não é realmente separada da sociedade, ela é um lugar de espera. (DUBET, 1991, p. 187).

Por outro lado, os professores aceitam essa situação na medida em que temem a expulsão dos alunos da escola, já que o bairro é violento, composto de muitas gangues juvenis, e assim por diante. Além de tudo isso, embora a maior parte dos alunos “em queda” seja indisciplinada, aceita a disciplina escolar como necessária para

protegê-la das relações de violência localizadas fora da escola.

Dubet (1991) discorre acerca de uma realidade cuja orientação do sistema de ensino coincide bastante com a estudada por Mikiewicz (2008). Este autor se lança na compreensão das dinâmicas e contextos escolares a partir da noção de cultura dos alunos, identificada em comportamentos discentes de resistência e de conformidade ao modelo cultural da escola. Com base nisso, Mikiewicz (2008) desenvolve a análise sobre os três mundos sociais diferentes das escolas secundárias na Polônia (liceu das elites, escolas profissionais básicas e os chamados liceus do meio), resumidos a seguir.

O liceu elitista

O liceu “junta jovens da mais alta competência educativa e cultural, na sua maior parte com origem em famílias de estatuto social elevado” (MIKIEWICZ, 2008, p. 101). Em linhas mais gerais, esse liceu guarda enormes semelhanças com o dos verdadeiros alunos estudado por Dubet (1991). Ambos congregam jovens que mostram querer aprender, aceitar a dureza do trabalho escolar, uma vez que se preparam para competir pelas vagas nas melhores universidades.

Mikiewicz (2008, p. 102) identifica no comportamento dos jovens do liceu elitista uma enorme integração dos jovens às regras lá estabelecidas, inexistência de resistência juvenil ao poder escolar e à autoridade docente, de maneira que “atingir o programa educativo pode ser realizado na forma prevista. Em tal ambiente social e cultural, estudantes e docentes são parceiros”. Por isso, a cultura dos alunos, segundo esse autor, é próxima do modelo de conformidade, visto que

[...] os jovens não questionam a autoridade da escola, não negam o poder docente. Embora algumas das decisões do pessoal não sejam plenamente aceitas, os estudantes não se rebelam explicitamente. Preocupam-se em ter bons resultados e uma avaliação positiva dos órgãos institucionais. Assim, têm uma parte ativa na criação e reforço da cultura escolar oficial, que é orientada para a criação de futuros vencedores da corrida educativa, a corrida por bons empregos e salários. (MIKIEWICZ, 2008, p. 101).

Da maneira como os jovens são apresentados pelo autor fica evidenciado um enorme esforço de integração juvenil ao liceu elitista, pois os jovens se mostram parceiros dos professores no desenvolvimento do programa escolar. Contudo, a pressão da seleção social parece ter consequências sérias sobre uma parcela desses jovens, se considerarmos que,

[...] apesar das satisfações que eles podem obter por causa do conhecimento que adquirem, professores apontam problemas inexistentes em outros tipos de escolas, já que a expectativa elevada dos pais, as aspirações de alto nível dos estudantes conduzem frequentemente a problemas psicológicos, traumas, tentativas de suicídio. (MIKIEWICZ, 2008, p. 102).

O liceu do meio

Esse liceu atende a um público de classe média, que não apresenta grande interesse nos estudos, mas gostaria de cursar universidade. Lá os professores também devem preparar os jovens para o exame do Ensino Médio (Matura) e para a entrada na universidade. Os jovens foram introduzidos nessa escola no início de suas trajetórias escolares “e têm competências mais baixas do que os seus pares nas escolas elitistas” (MIKIEWICZ, 2008, p. 105). Eles acreditam no valor da escola como promotora de posição social, porém não necessariamente no conhecimento, manifestam dificuldade de cooperação com os professores, prevalecendo uma “adesão distanciada” à cultura escolar e às atividades que compõem o “ofício do aluno”. A autora considera ambivalente o modo de relação dos alunos com a escola, pois estes oscilam entre uma cultura de conformidade (compromisso com algumas lições e tópicos) e uma cultura de resistência (oposição aos rituais escolares, conflitos com professores, absenteísmo).

Assim, coexiste uma tensão entre integração e resistência juvenil diante da cultura escolar, o que aparece também na relação dos adolescentes entre si, na medida em que ocorre a rejeição daqueles que se comportam como bons alunos. Assim, o texto nos sugere que coexiste entre eles o conflito entre a identidade juvenil e a identidade do aluno, entre as estratégias imediatas e o projeto de futuro, uma vez que os alunos do liceu do meio “querem obter credenciais que lhes deem entrada na universidade

e em posições ocupacionais melhores do que as possuídas pelos seus pais” (MIKIEWICZ, 2008, p. 106). A autora considera que eles têm possibilidade de chegar à educação superior, não nos cursos de maior prestígio, e arranjar uma melhor ocupação no futuro.

A escola profissional básica

Segundo Mikiewicz (2008), a escola profissional básica (EPB) é um lugar de encontro de pessoas eliminadas do caminho de chegada à universidade, já que os cursos da EPB são destinados aos alunos com o mais baixo nível de desempenho escolar, com o objetivo de oferecer a possibilidade de uma qualificação ao trabalho de caráter terminal, ou seja, a escola profissional básica é um atalho curto para o mundo do trabalho. Originários em sua maioria de famílias de menores recursos, os adolescentes lá atendidos não gostam da escola e apresentam um nível de aspirações educativas e ocupacionais baixo.

Os alunos não legitimam a autoridade e o poder docente e recusam-se a ser julgados pelos professores. Ambos os lados disputam de maneira virulenta as definições da situação escolar, numa guerra que torna impraticável a cooperação entre professores e alunos. Estes “tentam implementar os seus próprios valores, sentidos e símbolos – tanto no espaço físico como social” (MIKIEWICZ, 2008, p. 103).

A escola é vista como opressiva e os estudantes se comportam como se não tivessem nada a perder em se opor a ela. Eles desenvolvem a resistência ativa e a passiva cotidianamente, revelando “uma percepção da luta pelas notas como irrelevante; a conformidade para com o sistema escolar é percebida como fraqueza [...], tomar parte nos estranhos rituais das lições é visto como algo estúpido e sem sentido” (MIKIEWICZ, 2008, p. 103).

A identidade que o texto focaliza é a do “mau aluno”, inconformista, que opõe sua cultura à cultura escolar. A escola, percebida como irrelevante e estranha, é apenas uma forma de obter certificados que aumentam as opções no mercado de trabalho. Obter diplomas sem nada aprender ou entrar em uma gang são vistos como caminhos considerados legítimos por esses jovens diante de suas ambições econômicas frustradas.

Cultura dos alunos no ensino médio brasileiro: escola privada e escola pública

Em consonância com a metodologia de exposição dos dados definida preliminarmente para esta parte do artigo, apresento o perfil de uma escola privada e o de uma escola pública brasileiras, para cotejá-los com as expostas preliminarmente a fim de destacar as formas assumidas pela cultura dos alunos nos diferentes tipos de estabelecimentos.

A escola privada de Ensino Médio do centro urbano

O primeiro trabalho, a dissertação de mestrado de Gelson Antônio Leite (2011), tratou dos modos de ser jovem por discentes do Ensino Médio, originários de camadas médias, de uma escola profissional privada de Belo Horizonte, com ênfase nos significados atribuídos à condição juvenil e à de aluno e suas relações com os projetos de futuro. Esse autor apresenta uma abordagem que permite cotejar os dados de pesquisa com os trabalhos apresentados preliminarmente neste artigo, na medida em que levantou dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, destacou as formas de sociabilidade no cotidiano escolar desses jovens, as escolhas mediatas e imediatas, o lugar dos conhecimentos escolares na sua vida, e assim por diante.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com vários procedimentos de investigação, a saber: observação de campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Para as entrevistas, foi estabelecido que ao menos um dos progenitores dos jovens escolhidos fosse detentor de um diploma de curso superior e ocupasse no mercado de trabalho posto como profissional liberal ou funcionário público. Assim, o grau de escolaridade superior foi conjugado com os critérios de ocupação profissional e, de maneira indireta, com o nível de renda das famílias.

Segundo Leite (2011, p. 21), a escola, criada em 1912, conquistou a posição de uma instituição católica de excelência e passou a atender a jovens da elite mineira, com um modelo de educação marcado “pela presença e rigidez dos padres alemães”.

Uma mudança pedagógica empreendida nos anos 1970 fez com que essa escola passasse a aceitar uma clientela não homogênea quanto aos níveis de aprendizado, razão pela qual o estabelecimento foi abandonado por uma parte da elite e passou a atender a uma clientela proveniente das classes média e média baixa. Recentemente, a escola passou a almejar a recuperação do prestígio perdido, procurando aumentar a sua competitividade. Desse modo, a classificação do estabelecimento escolar segundo os resultados do ENEM tem sido modificada, passando do 42º posto em 2007 para o 20º em 2009, na classificação das escolas de Belo Horizonte. Isso é fruto de uma política da escola do ponto de vista das exigências para a admissão de novos alunos e do controle disciplinar.

Segundo Leite (2011), o colégio apresenta uma estrutura arquitetônica antiga e majestosa, com dimensão de todo um quarteirão, e fica situado na região centro-sul, localização dos bairros mais tradicionais e economicamente privilegiados, no centro comercial mais importante de Belo Horizonte. Além das salas de aulas, conta com laboratórios de Biologia, Química, Física e Informática, um museu de História Natural, auditório e sala de multimeios. O espaço de lazer apresenta quadras poliesportivas, piscina e fazendinha. Além disso, o “museu de História Natural do colégio possui um rico e surpreendente acervo, disponibilizado para os alunos como suporte de aulas expositivas. O colégio também possui uma biblioteca com um acervo adquirido desde sua fundação, há quase cem anos” (LEITE, 2011, p. 23).

O comportamento predominante dos alunos é de adesão à escola e à sua cultura e de aceitação do poder docente. Os discentes preocupam-se em ter bons resultados e se empenham no caminho para os bons empregos e salários. Ao mesmo tempo, a relação dos adolescentes entre si é pacífica, e a escola é considerada um espaço de coleguismo e amizade. Os jovens pesquisados declaram conversar com todos os colegas da classe, mas permanecer com os quais têm afinidades eletivas.

Os estudantes se mostram bem integrados aos valores e organização da escola, mas não exageram na adesão a eles, provavelmente com a exceção dos *nerds*, que priorizam falar sobre os conteúdos das unidades curriculares, o ensino e as notas. Os

dados parecem indicar uma grande proximidade entre a identidade do aluno e a juvenil no grupo denominado *nerd*. Os demais mostram lidar com a condição de aluno e a cultura juvenil, pois uma é independente da outra e a juvenil permanece o maior tempo entre parênteses quando a de aluno se expressa na sala de aula, de maneira a não impedir que o “ofício do aluno” se efetive. Assim, as identidades juvenis são demarcadas por estilos pessoais como os dos atletas, que falam sobre esporte; dos “mauricinhos” e “patricinhas”, que enfatizam as “baladas”, bem como o consumo de acessórios e roupas de marca. Na sala de aula, esses jovens mostram ligar-se entre si conforme suas preferências eletivas, o que Leite (2011, p. 93-94) destaca ao afirmar que,

[...] de acordo com a apropriação de alguns espaços na escola, as formas de relacionamentos variam. Na sala B, os jovens que ocupavam os primeiros lugares e o meio da sala não conversavam muito durante as aulas, demonstrando uma postura de maior identidade com o comportamento tradicional de um estudante em sala de aula. Esse grupo, que se apresentava como de alunos estudiosos, no recreio, se dividia em pequenos grupos segundo suas afinidades de maior aproximação e convivência. Já os jovens que se sentavam em um dos cantos e no fundo da sala conversavam mais durante as aulas, denotando um nível maior de interação e se mostrando menos atenciosos durante as aulas. No entanto, era o grupo que se mantinha mais coeso nos recreios, onde costumavam sentar todos juntos, próximo às quadras de esporte. Ali ficavam conversando, mexendo nos celulares, vendo vídeos e perfis nas redes sociais.

Como os alunos de elite franceses e poloneses, retratados anteriormente neste artigo, o ensino superior aparece na fala desses jovens como um evento natural de suas trajetórias. Verificamos, assim, que as dificuldades e tensões presentes em seus projetos não estão relacionadas à escolha de cursar ou não o ensino superior, mas referem-se a que carreira profissional seguir, como os verdadeiros alunos estudados por Dubet (1991).

Embora a maior parte dos alunos tenha uma agenda de estudos intensa, pois, além de 35 horas semanais de atividades na escola, realiza estudos paraescolares, o tempo de estudo em casa é pequeno (uma média de duas horas por dia). Isso não

significa dizer que eles não sejam muito ocupados pelas atividades ligadas à condição do aprendiz, já que uma jornada de no mínimo 35 horas de estudos no Ensino Médio está longe de ser pequena, e a maioria tem uma jornada semanal de estudos maior do que aquela dos trabalhadores.

Se esses jovens comporão um segmento da elite mineira, o seu perfil dominante não corresponde aos apresentados por Dubet (1991) e Mikiewicz (2008), de modo que não se mostram porta-vozes de uma cultura erudita como os “herdeiros” do liceu clássico, nem com o excesso de pragmatismo e utilitarismo dos bons alunos. Além disso, as relações do jovem com a seleção social e escolar não se mostram da forma dramática como apresentada por esses autores, o que parece indicar menos sofrimento e tensão social. Ter sucesso escolar sem perder a juventude parece ser a lógica que orienta a ação da ampla maioria desses jovens, mais do que se ostentar uma imagem de elite intelectual.

A escola pública de Ensino Médio da periferia

A escola de Ensino Médio investigada por Leite (2011) é uma escola localizada na região com o maior índice de desenvolvimento humano do município de Belo Horizonte. Entretanto, o bairro Linhares, local onde se localiza a escola onde Daniele de Souza Barbosa (2007) desenvolveu sua pesquisa, está situado em uma das regiões com o menor índice de desenvolvimento humano e os maiores índices de exclusão social do município de Juiz de Fora.

É um dos bairros que apresentam maior precariedade de infraestrutura e de atendimento às necessidades sociais básicas como água, luz e calçamento, além de estar localizado em uma das regiões tidas como mais violentas de Juiz de Fora. A escola pública estadual estudada pela pesquisadora apresenta todos os sinais de falta de investimento e descuido, como falta de equipamentos, problemas de conservação (banheiros quebrados e sem descarga, salas sujas, com cadeiras quebradas etc.), além de depredação.

Nesse contexto, a pesquisa de Barbosa (2007) enfatizou os sentidos que os jovens atribuem às relações sociais por eles tecidas, em especial a

dimensão da sociabilidade, no interior dessa instituição pública de ensino. A pesquisa almejou a compreensão da realidade escolar e da dinâmica das relações no interior da escola, do ponto de vista dos alunos. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, baseada em observação participante, questionário, entrevistas abertas e sessões de grupo focal. Os sujeitos da pesquisa eram do 2º ano A do Ensino Médio da Escola Estadual Roberto Monteiro, a turma de melhor rendimento na instituição. Ela é composta de 30 alunos, sendo 26 moradores do bairro Linhares, com idade entre 15 e 22 anos, porém 8 da faixa etária entre 18 e 23 anos, ou seja, fora da idade esperada. Do ponto de vista da classificação racial, a autora chama atenção para um problema na autotaxação feita, pois,

[...] conforme o questionário respondido pelos jovens alunos, 9 deles se autodeclararam pardos, 8 se autodeclararam brancos, também 8 se autodeclararam pretos e 5 se autodeclararam amarelos. Porém, ao longo da pesquisa, pude perceber que 22 deles eram negros, 8 eram brancos e nenhum possuía descendência asiática. Nota-se que tais dados parecem apontar para uma falta de consciência racial dos jovens investigados ao perceber a dificuldade de alguns deles de se assumirem como negros. (BARBOSA, 2007, p. 46).

Do ponto de vista dos níveis de escolaridade dos pais, esses alunos se assemelham aos novos alunos pesquisados por Dubet (1991). Aqui a maioria constitui a primeira geração que cursa o Ensino Médio no interior de suas famílias de origem, o que confirma a expansão dessa etapa do Ensino Básico no Brasil. Desse modo, a maior parte dos pais e mães dos alunos da turma 2ª A possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, ou seja, a maioria nem sequer chegou até a 8ª série da Educação Básica. Embora seja perceptível o avanço da geração desses jovens sobre a de seus pais, a qualidade da educação oferecida a eles é muito inferior à da escola privada descrita por Leite (2011), o que significa uma real desigualdade de condições de educação formal.

Essa autora desenvolve um rico trabalho de investigação da “política geográfica” da sala de aula, composta de seis diferentes turmas de afinidade, inclusive apresentando sociogramas que indicam a distribuição do ponto de vista espacial. Essas tur-

mas de afinidades foram por mim categorizadas em agrupamentos mais amplos em termos de níveis de adesão dos seus alunos à cultura escolar, repartidos em: sem interação social paralela durante as aulas; com interação social paralela eventual durante as aulas (rir dos outros, conversar); muito frequentes na interação social paralela durante as aulas.

Os alunos sem interação social paralela durante as aulas são os da “janela” e as “evangélicas quietinhas”, ou seja, constituem dois agrupamentos de “bons alunos”. O primeiro, o da “Janela”, é composto por duas garotas (de 16 anos de idade), sendo que uma delas já é mãe de um bebê de 1 ano de idade, e por um rapaz homossexual de 18 anos de idade, o que torna difícil falar desse agrupamento a partir da categoria identidade juvenil. Esses jovens interagem com os demais colegas da turma, não apreciam a “conversa paralela” e mostram-se participativos durante as aulas. O segundo, nomeado pelos professores como o “grupinho de evangélicas quietinhas”, é composto de três garotas quietas e introvertidas, que não conversam muito durante a aula. A autora afirma que “dentre as seis turmas de afinidade identificadas, a ‘Janela’ e as ‘Evangélicas’ são os agrupamentos que mais se enquadram na visão de estudante que uma instituição escolar espera do jovem: quietos, dedicados aos estudos e com boas notas” (BARBOSA, 2007, p. 75).

Os alunos com interação social paralela eventual durante as aulas (riem dos outros, conversam) é composto pelos agrupamentos “Meião”, “Roqueiros” e “Rosa”. O primeiro deles é composto por três alunas negras e uma branca, vistas pelos professores como “brincalhonas e inteligentes”. Ele foi nomeado como turma de afinidade do “Meião” por causa de sua localização no meio da sala. O segundo, um agrupamento de “Roqueiros”, composto por três negros e três brancos, é visto pelos professores como o único grupo só de meninos que não costuma conversar durante as aulas. Eles respondem imediatamente às demandas de silêncio dos professores, mostram-se sérios, porém frequentemente não conseguem deixar de rir de algumas brincadeiras e piadas. Conforme Barbosa (2007, p. 77), os “Roqueiros” fogem aos “estereótipos comuns a essa tribo como a resistência contra o sistema e sinais exteriores de provocação, externados pelo completo desprezo aos valores da sociedade

curiosamente não foram percebidos nesses jovens em seu comportamento no ambiente escolar”.

A turma de afinidade “Rosa” é composta por quatro meninas de cor branca; porém, é nomeada dessa maneira porque os seus membros “demonstram grande preocupação com a aparência, usam lentes de contato, roupas e acessórios da moda bem coloridos (especialmente da cor rosa) e maquiagens. São muito sorridentes, gostam de conversar [...] procuram ter seus cadernos sempre com os conteúdos em dia” (BARBOSA, 2007, p. 78). Elas brincam frequentemente com os meninos da turma “Roqueiros”. São conhecidas pelos professores como as alunas mais vaidosas e desinibidas de sala de aula, inclusive do turno da manhã.

“Meião”, “Roqueiros” e “Rosa” são agrupamentos juvenis que combinam mais frequentemente a experiência da sociabilidade juvenil e as exigências do “ofício do aluno”, visto que

[...] suas condutas típicas no interior da sala de aula podem ser definidas com um misto de dedicação e envolvimento nas ‘zooções’, seriedade e zombaria, o qual engloba a mistura de condutas referentes ao se comportar com um típico aluno e, ao mesmo tempo, não deixar de ser jovem no interior da instituição escolar. Isto é, ao mesmo tempo em que estes alunos utilizam as interações entre si como um dos instrumentos para vivenciarem a condição de jovem no interior da instituição de ensino, eles também, em alguns momentos, demonstram ter compreendido e aceitado boa parte das normas impostas pela escola. (BARBOSA, 2007, p. 78).

Os alunos muito frequentes na interação social paralela durante as aulas compunham a turma do “Fundão”, a maior da sala de aula, com oito componentes – seis meninos e duas meninas, sendo seis negros e dois brancos. Segundo Barbosa (2007, p. 79), esses jovens

[...] não costumam se dedicar muito às aulas e a quaisquer outras atividades da escola, não costumam copiar com frequência a matéria, sentam-se de lado nas carteiras, são os que mais matam aula, conversam e ‘zoam’ em sala. Costumam colocar a conversa em dia dentro de sala, utilizam aparelhos eletrônicos como celular e mp3, ficam em pé fora do lugar conversando enquanto o professor aguarda silêncio para iniciar a aula e ‘colam’ nas provas. No ponto de vista de grande parte dos alunos e dos

docentes, esta turma de afinidade é considerada a ‘mais indisciplinada’ da sala 2º A.

Desse modo, o “Fundão” é apresentado por Barbosa (2007) como aquele que tende a se distanciar do papel típico de aluno ao fruir da sociabilidade contra as exigências do “ofício do aluno”. Desse modo, do ponto de vista da relação com os professores como autoridade na escola, somente a turma do “Fundão” rejeita o conhecimento e “zoa” quase o tempo todo. O grupo declara estar na escola com o objetivo de encontrar os amigos; por isso, para eles a “aula boa é aula à toa”, professor bom é aquele que não é disciplinador, que dá e cobra pouco e não se importa se os alunos conversam. Seus membros estudam os comportamentos dos professores para decidir como agir com cada um deles com o objetivo de aumentar as possibilidades de experiências de sociabilidade. Em aulas de professores mais permissivos eles conversam mais, ouvem música etc. Diante de um professor carismático que muito brinca com eles, o grupo é disciplinado.

De modo geral, eles se mostram indisciplinados e não violentos. É um grupo cujo comportamento se assemelha aos dos grupos de futuros trabalhadores estudado por Dubet (1991), aquele que não consegue dominar a cultura escolar e não vê a escolarização como acesso a bons empregos, porém sem o nível de reatividade aos professores e à cultura escolar apresentado no contexto francês, pois esses jovens brasileiros não dão mostras de viver dentro da escola padrões de sociabilidade e de interação social marcados pela exibição de arrogância ou ameaça de violência.

Na relação dos adolescentes entre si, existem conflitos ocasionais ou permanentes entre as turmas de afinidade, na maioria das vezes em torno da disciplina e indisciplinada escolar. Entretanto, a violência não eclode no interior da classe e da escola.

Nessa escola da periferia é possível encontrar várias formas de relação com os valores escolares e com a organização disciplinar da escola. Uma parte dos jovens, que se mostra ambivalente com relação à escola, percebe a instituição ora como um ambiente acolhedor, de alegria e diálogo entre as pessoas, ora como um local onde prevalece o tédio, a insatisfação e a queixa de falta de recursos físicos e materiais para que as aulas sejam melho-

res. Essa posição é mais acentuada no grupo dos “Roqueiros”. Apesar disso, todas as turmas de afinidades percebem a escola como um valor, mesmo aquelas que lá permanecem para brincar e, quem sabe, ganhar um diploma, caso seja possível, como é o caso do “Fundão”. Comportamento oposto ao grupo *nerd*, que procura tirar o máximo do que é oferecido pela escola, pois seus participantes acreditam que podem progredir, apesar das condições insatisfatórias da escola. Por outro lado, o grupo do “Fundão” desenvolve estratégias imediatas de controle da situação com o propósito de continuar na escola e granjear o prazer da sociabilidade sem se confrontar violentamente com a autoridade docente.

Cultura dos alunos, a cultura da escola e a cultura juvenil

Para Dubet (1991), os valores escolares não se colocam de maneira evidente para a maior parte dos alunos. Estes interpretam suas experiências na escola com base em referências que raramente coincidem completamente com as pretensões dos professores, pais e sistemas de educação. Uma dessas referências diz respeito ao interjogo entre as exigências da cultura escolar e os anseios das culturas juvenis, com as quais os grupos juvenis se identificam. Conforme as disposições do grupo cultural de origem, isso pode resultar em um investimento maior ou menor nos estudos, ou uma recusa ao conhecimento. Contudo, os alunos também fazem cálculos estratégicos para compreender os níveis de engajamento que os estudos exigem. Cálculos utilitários podem orientar as condutas, em termos de perdas e ganhos. As antecipações de perdas e ganhos podem ser anteriores à entrada em certos tipos de escolas, em decorrência de um histórico de insucessos anteriores. Segundo Dubet (1991), os segmentos dos setores populares mostram mais dificuldade em manejar a cultura escolar em benefício de uma escolarização favorável às carreiras mais prestigiosas, pois, além da falta de recursos materiais, os familiares dos alunos têm menor conhecimento e capacidade de jogar com as lógicas escolares.

Sem negar que as situações que os estudantes vivem na escola são construídas no domínio do

estabelecimento, na sua relação com o sistema escolar e com as exigências da sociedade mais ampla, Dubet (1991) concebe que, diante de exigências múltiplas, o jovem do Ensino Médio se vê impelido a fazer uma apropriação singular das possibilidades dadas a fim de construir a sua experiência social. A partir desse autor, é possível pensar que essa apropriação depende também dos recursos físicos e simbólicos que o jovem percebe como disponíveis ou passíveis de serem mobilizados por ele, de maneira mediata ou imediata. As estratégias podem ser orientadas de diferentes maneiras, com maior ou menor consciência, em termos de adequação entre meios e fins.

Quando o olhar se distancia dos estabelecimentos onde os objetivos da escola e os dos alunos coincidem, mais frequentemente nas escolas de elite, encontramos uma gama de lógicas que orientam a cultura dos alunos, em meio a uma relação tensa entre as sociabilidades juvenis e os modelos culturais das escolas.

As pesquisas aqui trazidas nos fazem perceber que as escolas de Ensino Médio originárias do processo de extensão da escolarização das últimas duas ou três décadas se deparam com uma parcela de alunos que não corre somente o risco de insucessos, mas também o de construir sua cultura juvenil contra a escola e contra todos que aderem aos seus valores (os alunos estudiosos, os professores etc.), como asseveram Dubet (1991) e Dubet e Martuccelli (1996). O desdobramento desse raciocínio para os mundos culturais dos jovens na escola indica que certos segmentos de alunos se socializam e constituem subjetividades dentro do sistema escolar, ao passo que outros o fazem de fora, e outros, ainda, contra a escola.

Os comportamentos dos alunos dentro da classe são referenciados, do ponto de vista lógico, em dois extremos (mesmo que com oscilações) que vão, de um lado, de uma aquiescência total ao poder docente (e à cultura escolar do qual ele faz parte), até, de outro lado, a sua total recusa. Em outras palavras, mesmo com dissonâncias, as experiências que modulam as culturas dos alunos podem ser localizadas em algum ponto dos polos entre a atribuição de sentido total ao jogo escolar e o alheamento completo diante dele. Com base nesses elementos, podemos retomar as pesquisas

aqui apresentadas para sintetizar como se manifesta a cultura discente, ou seja, o comportamento dos alunos diante do poder docente nos contextos investigados.

O sentido total ao jogo escolar pode não coincidir com a aquiescência total ao poder docente. É o que nos ensina um personagem do liceu do verdadeiro aluno pesquisado por Dubet (1991): o esnobe. A cultura do liceu tradicional é elevada a sua enésima potência por esse tipo de aluno, na afirmação exagerada e exigente que ele faz dos valores da cultura clássica. Crítico, ele recusa a anuência total ao poder docente, em nome de uma relação com a cultura que transcende a escola. Em certas situações, ao mostrar um refinamento cultural superior ao do professor, o aluno esnobe do verdadeiro liceu inverte o jogo de poder para afirmar a sua supremacia cultural. Ele discorre sobre livros que o professor não leu, menciona viagens e passeios culturais que o professor não pode fazer etc. Assim, o esnobe afirma uma cultura de aluno que não se distingue de sua cultura juvenil facilmente, pois uma alimenta a outra. Ele se apresenta como mais vocacionado para o conhecimento do que muitos professores, e aquilo que ele aprende no liceu amplia a sua performance identitária juvenil dentro e fora da escola, de modo que o acesso cultural fora da escola permite alimentar a imagem de aluno brilhante e dotado dentro do estabelecimento escolar e assim por diante.

No primeiro caso, o do esnobe, a cultura encarnada pelo jovem que se apresenta como um legítimo “herdeiro” se opõe ao poder docente em nome de uma cultura tradicional clássica; no segundo caso, essa cultura pode se coadunar com a cultura escolar e com o poder discente, o que é visível mais claramente no liceu elitista polonês. O texto de Mikiewicz (2008) nos indica que lá a cultura clássica é valorizada, mas sem os exageros que ela pode assumir para uma parte dos verdadeiros alunos, ilustrados por Dubet (1991) mediante a figura pedante do esnobe. A cultura dos alunos do estabelecimento de elite polonês apresenta os alunos como parceiros e condescendentes à cultura escolar e ao poder docente.

No terceiro caso, a escola privada de Belo Horizonte, Brasil, um pragmatismo maior parece levar os alunos a valorizarem o conhecimento, mas sem

a preocupação de afirmação da superioridade da cultura clássica. Eles são estrategistas, mas não chegam ao utilitarismo extremado. Uma parte pequena deles, os *nerds*, supervaloriza o conhecimento escolar na afirmação de suas identidades juvenis dentro da escola, enquanto os demais mostram viver bem a distância entre a cultura juvenil e a cultura de aluno, visto que, embora tais dimensões culturais não se fundem, não há uma dissociação nociva entre elas.

No quarto caso, mais ressaltado nos bons alunos franceses, o excesso de estratégia e utilitarismo produz uma forma de recusa a conhecimentos que não sejam eficazes para o sucesso escolar e provas de conhecimento. Na relação com o poder docente isso se manifesta pela oposição ao conhecimento desinteressado e de pouca utilidade social. Não querem saber de filosofia se seus conteúdos não fazem parte do programa do bac. É uma cultura do aluno de adesão distanciada em relação à escola clássica e aos seus rituais. Saber o necessário para não ser um perdedor é a palavra de ordem dos bons alunos. Não se trata de uma cultura de alunos ambivalente ou oscilante, mas de uma posição diante do saber e da cultura escolar: aprender o que é importante e recusar o que não tem serventia definida ou para a vida ou para o bac. Trata-se de uma adesão distanciada em relação à escola, e, ao mesmo tempo, da possibilidade de fruir as benesses da condição de estudante por um longo tempo. Esses jovens proclamam oposição ao conteúdo visto como não útil e a aceitação dos úteis, além de preconizarem o conhecimento suficiente para não serem desclassificados, e adiam a decisão da escolha profissional.

No quinto caso, representado pelos novos alunos franceses, pelo liceu do meio da Polônia e por uma parte significativa dos alunos da escola pública brasileira, a cultura dos alunos se choca com a cultura juvenil (e provavelmente com a cultura de origem dos alunos). O importante é o diploma e não o conhecimento que ele certifica. Entre estudar coisas estranhas e sem sentido, fazer sacrifícios por um conhecimento de difícil apreensão e usufruir a sociabilidade no interior da escola, há oscilações, ambivalências e resistências. Conforme Dubet (1991), esses estudantes e suas famílias, por dominarem menos a cultura escolar, mostram-se estrategistas não necessaria-

mente eficientes. Por vezes, esses jovens oscilam entre a cultura juvenil e a cultura dos alunos, por meio de atos de indisciplina em certos momentos e concordância com a autoridade docente em outros. Eles se mostram muito dependentes das competências dos docentes em ensinar bem e se relacionar bem com os alunos.

Por último, temos os alunos que se apegam às culturas juvenis para se defenderem de um jogo escolar que não dominam e que os desclassifica intelectualmente, além de empurrá-los para profissões pouco prestigiosas. Nesse caso, os alunos fazem questão de afirmar suas culturas juvenis ao mesmo tempo em que ostentam a cultura do mau aluno, como forma de resistência à cultura escolar. Isso pode se dar em diferentes níveis, mais ou menos virulentos e mais ou menos violentos.

Considerações finais

A análise dessas publicações nos mostra que interpretar toda prática discente como a expressão de uma cultura que reside fora do contexto imediato ou, ao contrário, como meio de preservar interesses imediatos pode mascarar a complexidade do fenômeno estudado. Embora seja necessário considerar como os jovens jogam estrategicamente com a escola e com as tarefas que compõem o “ofício do aluno”, a tensão entre as identidades de adolescente e aluno vivenciadas pelos jovens originários de certos grupos favorecidos socialmente é gerida, em um grau considerável, pelas suas famílias, de modo a garantir o sucesso escolar de seus membros. Assim, embora nas definições das situações no aqui-e-agora do cotidiano escolar o embate seja entre professor e aluno, essas definições também dependem das referências socioculturais dos universos de pertença e de referência dos grupos dos jovens e, ao mesmo tempo, das brechas deixadas pela organização escolar e pelo sistema.

Certos alunos sentem que seus estudos são úteis porque estão enraizados em um projeto de família e estão investindo em seus projetos de vida. Outros estudantes, ao contrário, não percebem a relevância de seus estudos, de maneira que há choque entre “a vida real e a vida escolar”, a “cultura dos alunos e a cultura juvenil”. Olhar a escola a partir da cul-

tura dos alunos nos permite entender as diferentes dinâmicas dessas relações dos jovens com a escola em contextos variados.

O artigo aqui apresentado não tem a pretensão

de cobrir todas as possibilidades concretas de culturas dos alunos em diferentes universos sociais. Contudo, oferece recursos teórico-metodológicos para avanços nesse debate.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. J. Initial encounter in the classroom and the process of establishment. In: HAMMERSLEY, Martyn; WOODS, Peter. (Ed.) **Life in school: the sociology of pupil culture**. London: Open University Press, 1984. p. 108-120.
- BARBOSA, Daniele de Souza. **Tamo junto e misturado!**: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DELAMONT, Sara. **Interaction in the classroom**. London: Methuen, 1986.
- DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.
- LEITE, Gelson A. **Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte-MG**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.
- MIKIEWICZ, Piotr. O mundo social da escola e as trajetórias sociais da juventude. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 27, p. 89-108, maio/ago. 2008.
- PERRENOUD, Philippe. Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. In: PERRENOUD, P.; MONTANDON, C. (Dir.). **Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne: Réalités Sociales, 1988. p. 175-195. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>>. Acesso em: 04 maio 2013.
- WALLER, Willard. **The sociology of teaching**. New York: Wiley & Sons, 1932.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- WOODS, Peter. The development of pupil strategies. In: WOODS, P. (Ed.). **Pupil strategies: explorations in the sociology of the school**. London: CroomHelm, 1980. p. 11-28.

Recebido em: 07/11/2018

Aprovado em: 07/08/2018

NO “FIO DA NAVALHA”: PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

*Jorddana Rocha de Almeida (UFMG)**

*Geraldo Leão(UFMG)***

RESUMO

O artigo discute os projetos de futuro de jovens em conflito com lei baseando-se nos resultados de uma pesquisa com adolescentes que cumpriam medida de semiliberdade em um município do interior de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio da análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas com 16 jovens com idades entre 13 e 18 anos. As experiências juvenis, em suas múltiplas dimensões, se constituíram em um contexto sociocultural de vulnerabilidade e de relações sociais marcadas por violações de direitos sociais e de processos de desumanização. As experiências da medida socioeducativa de semiliberdade foram vivenciadas como desafiadoras, demarcadas por conflitos com os adultos e os colegas, vistas pelos participantes como situações de provações constantes. A relação com o projeto de futuro se revelou como uma dimensão distante, prevalecendo uma adesão ao tempo presente.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Privação de liberdade. Medidas socioeducativas. Projetos de futuro.

ABSTRACT

ON THE “RAZOR ´S EDGE”: YOUNG PEOPLE DEPRIVED OF FREEDOM’S PROJECTS FOR THE FUTURE

This article discusses the projects for the future of young people in conflict with the law, based on the results of a survey of teenagers who served a semi-detention sentence in a small town in the state of Minas Gerais. Data were collected by means of document reviews, participant observation and semi-structured interviews with 16 teenagers, ages 13 to 18. In their multiple dimensions, the experiences constituted a sociocultural context of vulnerability and social relations marked by violations of social rights and the process of dehumanization. The experiences of the socio-educational semi-detention measure were perceived as challenging, marked by conflicts with adults and peers, and seen by participants as constant trials. The relation with the project for the future has revealed itself as a distant dimension, being overcome by the adherence to the present time.

Keywords: Education. Youth. Deprivation of freedom. Socio-educational measures. Projects for the future.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pedagoga do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Sabará. E-mail: jorddana.rocha@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: gleao2001@gmail.com

RESUMEN

AL “FILO DE LA NAVAJA”: PROYECTOS DE FUTURO DE JÓVENES EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD

El artículo discute los proyectos de futuro de jóvenes infractores de ley a partir de los resultados de una encuesta con adolescentes que cumplían la medida de semilibertad en un municipio del interior de Minas Gerais. Los datos fueron recolectados por medio del análisis de documentos, observación participante y entrevistas semiestructuradas aplicadas a 16 jóvenes en edades entre los 13 y los 18 años. Las experiencias juveniles, en sus múltiples vivencias, se constituyeron en un contexto sociocultural de vulnerabilidad y de relaciones sociales marcadas por violaciones de derechos sociales y de procesos de deshumanización. Las experiencias asociadas a la medida socioeducativa de semilibertad fueron vivenciadas como desafiantes, marcadas por conflictos con los adultos, así como con otros jóvenes, vistas por los participantes como situaciones de constantes pruebas. La relación con el proyecto de futuro se reveló como una dimensión distante, prevaleciendo un apego al tiempo presente.

Palabras claves: Educación. Juventud. Privación de libertad. Medidas socioeducativas. Proyectos de futuro.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada com jovens que cumpriam medida socioeducativa (MSE) de semiliberdade em uma instituição situada em um município de médio porte no interior de Minas Gerais.¹ A investigação buscou compreender os sentidos atribuídos por eles às suas experiências na semiliberdade e seus projetos de futuro.

Uma consideração inicial deve ser feita em relação ao uso da expressão “fio da navalha” no título. A escolha por ela se deve ao fato de que a imagem mais forte que nos ficou sobre as trajetórias dos participantes da pesquisa remetia a um sentimento de que viviam cotidianamente situações paradoxais, sendo obrigados a fazer escolhas em um campo limitado de possibilidades. Essas “esco-

lhas” diziam respeito a situações cruciais da vida, que eles administravam de forma que se submetiam à medida socioeducativa, ao mesmo tempo em que se mantinham vinculados às situações que os levaram ao cumprimento da pena.²

A Casa de Semiliberdade era responsável pela execução da MSE no município e foi iniciada pela prefeitura municipal em 2001 de forma experimental até ser instituída como um equipamento público permanente com o amparo do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).³ Administrada através de convênio com uma ONG, ela atendia apenas a adolescentes do sexo masculino. A partir de alguns dados sobre o contexto pesqui-

1 A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). Os dados foram utilizados apenas para fins da pesquisa e foram coletados mediante a prévia autorização dos sujeitos envolvidos e seus responsáveis legais, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As transcrições das entrevistas foram entregues aos participantes para conferência antes de analisadas. Foram utilizados nomes fictícios na exposição dos dados para resguardar a privacidade e segurança dos entrevistados. Para entrada em campo, foi obtida a autorização formal da instituição e da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), vinculada à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS) do Governo de Minas Gerais.

2 Segundo Bernardo Nante (2016), “es una expresión que utilizamos cuando vivimos una situación de peligro o debemos enfrentar alternativas acuciantes. También solemos decir que alguien vive ‘al filo de la navaja’, ya sea para destacar la elección de un estilo de vida audaz, o bien una conducta inconsciente o temeraria”.

3 As medidas socioeducativas são definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e regulamentadas pela Lei nº 12.594, de 2012, que criou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012). São medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A medida de semiliberdade implica na privação parcial de liberdade. Os jovens permanecem na instituição durante a semana realizando atividades internas e externas planejadas, podendo visitar suas famílias nos finais de semana e feriados.

sado, o perfil dos jovens e suas experiências, o artigo centra-se na análise dos projetos de futuro elaborados por eles.

Jovens em cumprimento de medida socioeducativa em cena

A presença da temática juventude no debate acerca das políticas públicas sociais não é fato recente. Conhecidos como vítimas ou protagonistas de vários problemas sociais, entre eles a violência, a criminalização e o desemprego, os jovens pobres, vistos como “problemas”, se tornam pauta das políticas sociais desde o início da década de 1980 como um grupo específico que demanda políticas sociais e ações articuladas no campo da educação e dos direitos humanos (CORREA, 2008).

Um levantamento realizado pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2013) mostrou que a população juvenil em atendimento socioeducativo chegava ao total de 23,1 mil jovens. Desses, 64% (15,2 mil) se encontravam em medida de internação, 23,5% (5,5 mil) em internação provisória e 9,6% (2,3 mil) em medida de semiliberdade. Além destes, 2,8% (659) dos jovens estavam cumprindo outras medidas socioeducativas. Em 2012, a maior concentração de jovens em conflito com a lei estava na região Sudeste (56%), seguida da região Nordeste (21%). Minas Gerais ocupava o segundo lugar entre os estados com maior número de jovens em atendimento socioeducativo de privação de liberdade (BRASIL, 2013).

Mesmo tendo relevância como problema social, um balanço da produção da pós-graduação brasileira concluiu que “os jovens presos e os adolescentes em conflito com a lei ainda são pouco investigados” (SPOSITO, 2009, p. 160). Além disso, são poucos os estudos que abordam esses sujeitos de uma perspectiva mais ampliada da juventude, prevalecendo abordagens naturalizadas ancoradas apenas em marcos legais.

A análise dos trabalhos do período de 2007 a 2014,⁴ a partir do levantamento bibliográfico para

essa pesquisa, possibilitou perceber um esforço maior na ampliação do olhar sobre os jovens em conflito com a lei, mesmo que ainda de forma tímida. A pesquisa realizada por Nilda Stecanela (2012) concluiu que, ainda que o ECA contemple artigos que regulamentam o caráter educativo das medidas destinadas aos jovens em conflito com a lei, prevalecem representações sociais voltadas para o paradigma de repressão e punição direcionado a essa população juvenil entre instituições e seus profissionais responsáveis pelo cumprimento jurídico e funcionamento das MSE. Segundo a autora, “ser privado de liberdade é muito mais um castigo para reparar um erro, do que uma possibilidade de ressocialização” (STECANELA, 2012, p. 78).

Na contramão de perspectivas estereotipadas sobre jovens nessa condição, o olhar da pesquisa buscou pautar-se pelo reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, a fim de afirmar a sua existência, os seus modos de viver e sobreviver. Buscou-se reconhecê-los como sujeitos ativos que vivenciavam processos de desumanização, que agem no mundo e constroem um lugar nesse mundo baseados em vivências de desumanização na qual estavam inseridos (ARROYO, 2012), buscando compreender suas existências e seus modos de ser jovens. Trata-se de um olhar que busca não estigmatizar e não ver os jovens como meros usuários das políticas públicas, mas como sujeitos violados em seus direitos.

Percursos metodológicos, sujeitos e contexto da pesquisa

A pesquisa guiou-se por um enfoque qualitativo, buscando apreender os diferentes olhares dos sujeitos sobre suas trajetórias e experiências. Os dados foram coletados por meio de observações participantes e entrevistas com os jovens. Em um primeiro momento, foram realizadas observações exploratórias para aprofundar as informações prévias acerca do funcionamento da Casa e assim preparar a entrada definitiva no campo. Inicialmente, foi produzido um breve levantamento de documentos relacionados à política de atendimento específica para a medida de semiliberdade e sobre a instituição onde se realizou a pesquisa. Nesse primeiro momento, foi possível reunir informações

4 Foi realizado um levantamento da literatura registrada entre 2007 e 2014 utilizando como principais fontes de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

sobre a concepção e fundamentação teórica e legal, a proposta teórico-metodológica, a organização do trabalho e as ações desenvolvidas. A análise de tais documentos possibilitou uma compreensão inicial acerca de como se dava o atendimento socioeducativo aos jovens na medida de semiliberdade.

Nesse sentido, percebemos que havia uma intencionalidade em contemplar na proposta de trabalho da Casa os princípios preconizados pelo SINASE⁵ como eixos articuladores da medida socioeducativa. O primeiro passo era o acolhimento e a construção da rotina institucional junto aos jovens, de acordo com o que estabelece o cotidiano na instituição. Esses dois procedimentos eram considerados fundamentais, não só para o cumprimento dos eixos estratégicos, mas também para a regulação da convivência entre eles. No que se refere à acolhida, cabia à equipe de segurança (agentes de segurança socioeducativa) a revista do jovem e de seus pertences, o preenchimento do formulário de admissão, a apresentação do regimento e das normas de convivência da unidade e o contato imediato com o responsável legal informando sobre sua chegada à Casa. Já a equipe técnica (psicóloga, pedagoga, assistente social e advogada) se encarregava de proceder a uma entrevista com eles, tendo como objetivo conhecê-los e aproximá-los da instituição, além de dar alguns esclarecimentos sobre a medida de semiliberdade, seus eixos, objetivos, funcionamento e rotinas.

Essa primeira fase de observação caracterizou-se por uma entrada menos formal no campo de pesquisa, para alcançar o objetivo de construir um processo de aproximação dos sujeitos desta pesquisa. Esse processo inicial de observação exploratória durou três meses, por meio de uma rotina de trabalho de campo de visitas diárias à Casa de Semiliberdade durante uma semana, a cada mês. Esses momentos de encontros, conversas informais e aproximações foram fundamentais, pois possibilitaram a construção de laços de confiança entre a pesquisadora e os jovens. Uma das atividades, denominada pelos jovens de “Oficina da Lili”, era um momento de oficina de artesanato que se tornou

um espaço privilegiado de observação, na segunda fase da pesquisa.

Após esse momento inicial, no qual pudemos conhecer o cotidiano dos jovens, foi possível estabelecer um planejamento de trabalho de campo que contemplasse as atividades internas e externas, coordenadas pela equipe de profissionais da medida de semiliberdade. Mais adiante, foram incluídos nesse percurso outros documentos relacionados às trajetórias dos jovens na medida, como os Planos Individuais de Atendimento (PIA), prontuários⁶ e relatórios dos estudos de caso, com o objetivo de complementar dados sobre o perfil dos jovens e seus familiares.

Na segunda fase da pesquisa, durante sete meses, desenvolveu-se o trabalho de campo propriamente dito, com observação da rotina e interações dos jovens em atividades internas e externas. Durante esse período, 20 adolescentes foram admitidos na instituição. No entanto, foram reunidos dados de apenas 16 deles, por motivos de evasão, transferência de unidade ou desligamento da medida.

A terceira fase da pesquisa se constituiu na realização de entrevistas semiestruturadas em dois momentos. Entre os jovens que compuseram o universo desta investigação, nove foram selecionados para essa etapa, obedecendo aos critérios de diversidade de idades, às diferenças em relação ao tempo de permanência na instituição e às diferentes trajetórias na MSE. Vale ressaltar que dos nove entrevistados, quatro participaram de apenas um momento de entrevista, por diferentes motivos.

Um breve perfil dos jovens

Participaram da pesquisa 16 adolescentes dos que cumpriam a medida. Eles tinham entre 13 e 18 anos, tendo a maior parte deles entre 17 e 18 anos. Todos eram solteiros, apesar de um deles viver com sua companheira havia mais de um ano. Esse jovem e mais um já vivenciavam a condição de pais.

Todos residiam em bairros considerados pe-

5 A Política prevê, entre outros princípios e parâmetros socioeducativos norteadores, eixos estratégicos do cumprimento da medida. São eles “a família, as relações sociocomunitárias, a escolarização, a profissionalização, a cultura, o esporte, o lazer e a saúde” (MINAS GERAIS, 2012, p. 38).

6 O Plano Individual de Atendimento é um instrumento unificado para as unidades de semiliberdade que objetiva o registro do acompanhamento e das intervenções realizadas com o jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa. Os prontuários reúnem os documentos pessoais e judiciais do jovem adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

riféricos, favelas e vilas da região. Treze jovens residiam no próprio município, sendo apenas um deles residia da zona rural. Os outros três adolescentes moravam em outros municípios distantes da região, o que demandava longas viagens para visitar seus familiares. O local de moradia pode ser considerado como mais uma marca que esses jovens carregam consigo, a partir do qual são (re) produzidos estigmas com base em representações negativas dos jovens e suas famílias (NOVAES, 2006).

Outro aspecto que constitui o perfil desses jovens se refere à trajetória escolar. Apenas um deles não abandonou a escolarização, o que não o impediu de acumular retenções em razão de reprovações e infreqüências. Dos 15 jovens que abandonaram a escola, nove estavam no ensino fundamental e seis tinham iniciado o ensino médio. Todos vivenciaram uma trajetória escolar marcada por defasagem idade-série, interrupções e abandonos.

Suas trajetórias no mundo do trabalho eram caracterizadas por ocupações informais e precárias, consideradas de baixo prestígio social. Treze deles tinham alguma experiência de trabalho, porém apenas um jovem exerceu por dois meses uma atividade com contrato de trabalho assinado, ocupando a função de *office boy*.

Esses jovens apresentavam um perfil mais afetado pelas desigualdades sociais. A maioria era negra, provinha de famílias de baixa renda e residia em regiões empobrecidas das cidades. Vivendo barreiras no acesso a oportunidades de trabalho, educação e lazer, estavam mais expostos à violência e a serem cooptados pelo crime organizado.

A renda aproximada das suas famílias variava entre menos da metade de um salário mínimo até próximo de quatro salários mínimos,⁷ havendo apenas uma família nesse último caso. Outro ponto que impacta esse indicador social refere-se ao tamanho do grupo familiar. A maioria das famílias tinha de quatro a nove pessoas, com média de seis pessoas.

Os jovens reproduziam a história dos pais em relação à escolarização e inserção no trabalho. Em relação ao nível de instrução, a maioria dos pais e/ou responsáveis legais dos jovens possuíam apenas o ensino fundamental incompleto (11 ocorrências). Outros três possuíam o ensino médio incompleto

e apenas dois deles haviam concluído o ensino médio. No que se refere ao trabalho, repetia-se o cenário da precarização, subalternização e desvalorização comum aos jovens das camadas populares – empregos de baixo prestígio social, com baixos salários, informais e em tempo parcial. Muitas vezes, jovens com tal origem social enfrentam o desemprego, vivendo dos benefícios do governo via programas de assistência e das aposentadorias e pensões dos pais e/ou avós.

Além dos indicadores de classe social, outro indicador que constituía a experiência desses jovens era a dimensão racial. Dos jovens participantes desta pesquisa, apenas um se autodeclarou branco. Os outros se consideraram pardos (9) ou pretos (6). Esse elemento reafirma resultados das pesquisas que tratam da condição juvenil brasileira (SPOSITO, 2009), que indicam que os jovens mais diretamente afetados pelas desigualdades sociais são os pobres, negros e moradores das periferias urbanas.

Outro aspecto relevante do contexto sociocultural desses jovens diz respeito ao acesso e uso de drogas lícitas e ilícitas. Todos os jovens relataram usar diariamente drogas lícitas (álcool, cigarro) e drogas ilícitas (maconha, cocaína e solventes). A idade com que os jovens relataram terem iniciado o uso dessas substâncias varia entre 9 e 18 anos, mas a idade mais expressiva era especialmente entre 13 e 15 anos. Relacionada a esse aspecto, outra marca era o contato muito próximo com situações de violência e riscos de homicídios, uma experiência comum para um grande número de jovens brasileiros (WAISELFISZ, 2014).

Podemos dizer que há uma juventude específica que se tece a partir de múltiplos pertencimentos socioculturais – de classe, território, gênero e raça, neste contexto social – que delimitam os contornos dos seus modos de vida, dos seus processos identitários e das suas possibilidades de viver a juventude.

As relações familiares

As famílias de todos os jovens eram constituídas de pais separados. Em muitos casos o pai tinha falecido ou era desconhecido. Em geral as mães eram as provedoras da família, sempre na condição de

7 Valor do salário mínimo referente ao ano de 2016: R\$ 880,00.

mãe trabalhadora, com no mínimo três filhos. Havia também a presença de padrastos e, em alguns casos, de madrastas. As famílias contavam com o apoio de outros membros, especialmente dos avós, mas também de tios e tias, que compartilhavam tanto a renda familiar e a residência, quanto o apoio e/ou responsabilização com o cuidado do jovem. Esse cenário nos indica as diferentes formas com as quais as famílias, especialmente das camadas populares, se organizam.

As relações familiares vivenciadas por eles foram constituídas em meio a um contexto movediço, de laços desfeitos e refeitos, vínculos tão fortes e, ao mesmo tempo, extremamente frágeis. Assim, a construção de referenciais de vida para esses jovens parece mais complexa, num contexto de condições de vida precárias. Suas vivências e seus processos de socialização familiar foram constituindo-se de muitas marcas, que se refletem no modo como dão sentido às suas experiências e constroem suas visões de mundo e perspectivas de futuro.

O abandono, especialmente pelo pai biológico, era uma dessas marcas comuns muito presente em suas trajetórias de vida desde muito cedo. Na maioria das experiências, o pai deixou o núcleo familiar após o rompimento do relacionamento com a mãe, quebrando o convívio com os filhos e se eximindo de assumir responsabilidades financeiras e afetivas com o cuidado e a formação deles. Sempre que perguntados sobre o pai, os jovens se esquivavam do assunto ou diziam que não consideravam o pai biológico como "pai de verdade".

Em contraposição à figura do pai, outra marca nas relações familiares era o forte vínculo com a mãe (ou com a avó), figura essencial na vida desses jovens, mesmo daqueles que relataram vínculos mais distantes. Independentemente do que a mãe tenha sido ou feito, ela continuava sendo um elemento importante para a vida deles, elemento central do núcleo familiar, a pessoa em que depositavam confiança, um suporte e uma referência na constituição de valores e perspectivas de vida.

Por outro lado, a família também era compreendida pelos jovens como fonte de inseguranças, desconfianças e conflitos, incluindo situações violentas protagonizadas por padrastos, madrastas, irmãos mais velhos, tios e tias. As relações com os padrastos e madrastas eram mais distantes e

frágeis, com mais significações negativas do que positivas. As interferências nos modos de criação e o lugar do padrasto dentro do núcleo familiar, que não preenchia a lacuna deixada pela ausência do pai biológico, geravam tensões e rupturas. Nas relações com as madrastas, além das relações distantes apontadas pelos jovens, havia relatos de situações de maus tratos. Como disse um jovem:

A minha madrasta judiava de mim demais. Me batia isso, aquilo, praticamente ela me torturava. Já cresci já ... já vim de Portugal com aquela revolta dela já, sabe, aquele ódio e a primeira oportunidade que eu tive de entrar no crime eu entrei. Já caí de cabeça, já! (DON JUAN, 18).

Outro aspecto chamou atenção no relato desse jovem. A sua infância foi marcada pela dificuldade em criar relações mais duradouras com os adultos responsáveis pelo seu cuidado. Assim ele relatou essa fase da vida: "Quando eu era mais novo, eu morava com minha mãe. Aí meu avô me tomou dela. Aí eu morei com meu avô e meu pai me tomou do meu avô. Aí eu fui morar em Portugal com meu pai e minha madrasta. Aí acabou a minha vida lá" (DON JUAN, 18 anos). Essas idas e vindas, comuns para vários deles, além de repercutir negativamente nas suas trajetórias de vida, especialmente na escolarização, fragilizavam as referências familiares.

Apesar disso, com todas as suas peculiaridades e inconstâncias, a família ainda era uma instituição importante na vida deles, corroborando com os estudos sobre a condição juvenil no Brasil em que essa instituição aparece como lugar de apoio e orientação no enfrentamento de situações difíceis, como referência nas relações afetivas, éticas e comportamentais e como base para o próprio processo de amadurecimento (ABRAMO, 2005).

A casa: experiências de provação

O último aspecto nessa tessitura diz respeito ao que podemos chamar de dimensão da prova. Ela dizia respeito à vivência da experiência da semiliberdade como uma prova pela qual tinham que passar e, assim, demonstrar que "mudaram de vida". Ao mesmo tempo, precisavam lidar com o sentimento da distância entre o desejo de mudanças e o sentimento de sua quase impossibilidade.

De acordo com Melucci (2004, p. 59), o cenário da complexidade do sistema global na modernidade deixou-nos como legado o imperativo de “existir como indivíduo”. Isso significa que, nas sociedades modernas, pesa sobre as pessoas a tarefa de serem indivíduos de ação e de se responsabilizarem cada vez mais pelos seus sucessos e/ou fracassos. Sendo assim, a vivência desse legado supõe que o indivíduo enfrente cotidianamente, em seus contextos sociais, um conjunto de desafios.

Segundo Araújo e Martuccelli (2010), as sociedades contemporâneas supõem um tipo de indivíduo que deve enfrentar inúmeras experiências às quais são postos à prova.⁸ Para os autores, a vida social está cada vez mais marcada por uma série de desafios dessa espécie: escolares, laborais, relacionais etc. Nos processos de avaliação, os indivíduos passam por uma espécie de sistema de seleção. Tais provas seletivas são de naturezas distintas, podendo ser mais formais (escola, trabalho etc.), menos formais (urbanas e familiares), intersubjetivas (as relações cotidianas, afetivas etc.) ou, ainda, existenciais. Todavia, em todas elas, os atores podem ser aprovados ou reprovados, ter sucesso ou fracassar. Nesse sentido, lidar com essas provas supõe contar com determinados suportes pelos quais os indivíduos poderão dar diferentes respostas frente aos desafios, bem como mobilizar de maneiras específicas os recursos que possuem. Desse modo, embora as provas sejam comuns a todos os atores sociais, elas se diferenciam em razão dos diferentes contextos de vida e dos diferentes suportes dos quais as pessoas dispõem.

Durante a pesquisa, ficaram cada vez mais latentes alguns aspectos, sentimentos e cenas que retratavam diferentes provações vividas durante a experiência da medida. Usando a metáfora “testar a fé”, os jovens narraram as situações constantes de prova advindas da relação cotidiana entre eles e com os agentes socioeducativos, principalmente os agentes homens. Nas falas dos jovens, quase sempre emergiam situações de disputas e dominação na Casa, por parte deles mesmos, mas também nas relações de poder existente entre os

jovens e os agentes. Viam-se em constantes situações de testes, um querendo “testar a fé” do outro, um querendo “enfumaçar a cadeia” do outro e deixar a “caminhada lombrada”, reproduzindo-se assim a mesma lógica de dominação e de guerra vivida no mundo.⁹ De tal modo, os jovens também expressavam os sentimentos de revolta e raiva que sentiam ao lidar com essas situações, bem como deixavam nítida a dimensão da tensão, da insegurança e da desconfiança com as quais as relações eram estabelecidas no interior da medida. Esse aspecto também se entrecruzava com os sentidos da privação atribuídos pelos jovens com base em um referencial de masculinidade que dominava suas práticas e discursos (BARKER, 2008; ZALUAR, 1994).

Essas situações da prova estavam presentes também fora da Casa, por meio das diferentes situações de “guerra” nos contextos do “mundo” e das novas situações de “guerras” que emergiram nas experiências da privação de liberdade. Essas circunstâncias, nas quais os jovens pesquisados estavam inseridos, geravam também diferentes e constantes situações de risco. O simples fato de estarem sob o abrigo da MSE não os protegia dos riscos à vida e à integridade física. Isso significava que os conflitos e disputas, ou os “problemas” e as “guerras”, nos quais estavam envolvidos antes da medida permaneceriam os mesmos. De acordo com alguns jovens:¹⁰

Os outros te ameaça ali, se você pensar em sair do crime, deixar pra lá, suas guerras não vão morrer, você não vai esquecer suas guerras rápido, eles não vão te esquecer. Se você sair e abandonar o crime aqui, para a mente deles não *negoçou* nada, não. Na hora que eles trombam com você é pedra! Você pode tá na igreja, no que for... (EDSON, 18 anos).

Tudo é por causa de tráfico esses trem, por causa de droga, e a gente não anda tranquilo no meio da rua...

8 Para os autores, “las pruebas son desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos - todos y cada uno de ellos - están obligados a enfrentar en el seno de una sociedad” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 16).

9 Os termos destacados referem-se a expressões nativas utilizadas pelos jovens: “testar a fé”: testar e/ou duvidar da coragem, paciência, capacidade do outro de se manter fiel às regras; “enfumaçar a cadeia”: causar problemas entre os próprios jovens, deles com agentes e técnicas; “caminhada lombrada”: tornar a experiência do outro ruim, contribuir para atrapalhar os planos de alguém, incomodar.

10 Conforme nota de rodapé 1, os nomes originais dos participantes foram mantidos em sigilo. Durante as entrevistas, foi explicado aos jovens essa questão e pedido a cada um deles que escolhesse um nome para serem identificados na pesquisa.

Igual, onde eu tô na Semi, se guerra quiser pegar, pega, ué... (HEITOR, 13 anos).

Além disso, outras “guerras” se iniciavam agora no território da Casa, onde haviam guerras “declaradas” e “não declaradas”. Estas últimas se referiam à relação de tensão e desconfiança constante. Mesmo sem um conflito demarcado, a qualquer momento elas poderiam surgir. Já na “guerra declarada”, a disputa era anunciada, sendo o confronto somente uma questão de tempo e estratégia dentro do código de ética que existia entre eles.

Assim, essas situações de prova compunham parte significativa da experiência desses jovens. Os momentos fora da Casa, como o trajeto para a escola, uma atividade externa, e/ou a saída para a casa nos finais de semana poderiam tornar-se momentos incertos, nos quais os jovens estavam correndo variados riscos. Segundo um jovem:

Vai que você tá indo pra escola, uma pessoa que você nem conhece confunde você e dá tiro em você. Esse trem aqui tá perigoso! É semiliberdade está cemitério, ué!... Semi-cemitério... Não tá nem semiliberdade mais não. Esse trem aqui, qualquer hora tem mais um pra morrer aqui. Esse trem aqui tá perigoso demais! (MARCOS HENRIQUE, 17 anos).

Os jovens se referiam à metáfora “semi-cemitério” como uma expressão que designava essa constante situação de risco, teste e prova. Havia sempre a possibilidade de uma atividade ser cancelada de acordo com o grau de ameaça e insegurança que poderiam causar aos jovens e equipe técnica da medida. Contudo, a própria condição de semiliberdade era colocada em prova, pois as atividades que deveriam contribuir para os processos de socialização, bem como possibilitar novos processos de inserção e pertencimento social, se transformaram, em determinados momentos da experiência, em mais um risco e uma ameaça à liberdade e à vida.

Diante disso, foi possível afirmar que, não diferentemente dos contextos socioculturais e econômicos vividos pelos jovens fora da privação, a experiência na Casa era também permeada pelos riscos de sofrerem e reproduzirem violências, de continuarem sem acesso a direitos sociais básicos, de continuarem estabelecendo relações com o mundo ilícito, de não terem outras alternativas de futuro, enfim, pelo risco de perder a própria vida.

Entre sonhos frágeis e fortes desejos, as perspectivas de futuro...

Tendo esse solo de trajetórias compartilhadas, com seus desafios e provações, os jovens elaboravam múltiplos sentidos para o tempo que permaneciam ali, que oscilavam de uma postura mais pragmática – cumprir as regras para ficar rapidamente livre do cumprimento da pena, sem ter como horizonte romper com os vínculos com o mundo do crime – até a adesão a um discurso moralizador, muitas vezes com fundo religioso, de uma conversão ou regeneração social. A partir desses diversos modos de se relacionarem com a experiência no socioeducativo, os jovens manifestavam diferentes expectativas em relação ao futuro.

A condição juvenil vista como uma experiência social de construção das identidades juvenis permite levar em conta que a vivência de tal momento do ciclo da vida se caracteriza por experimentações nas diversas dimensões da vida subjetiva e social e do exercício de sua inserção social. Nesse processo latente de descobertas e conflitos os jovens se questionam: “Quem eu sou?”, “Para onde vou?”, “Quais são os meus desejos e ideais?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068). Desses questionamentos surge a necessidade de dar sentido à sua trajetória de vida e ao agir no presente e de se projetar em relação à vida futura. Nesta perspectiva, o “futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, o que se será” (LECCARDI, 2005, p. 36). Essa dimensão, tão presente na experiência juvenil, remete a “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1071).

Contudo, o projeto de futuro não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado e preparado em um processo linear de construção. Aqui, trata-se de uma concepção de projeto de futuro ligada à dimensão do “sentido do agir”, remete a um horizonte de ação que o próprio indivíduo projeta, em alguma

esfera de sua vida, a realizar no tempo futuro, em um arco temporal mais ou menos largo.

De acordo com Velho (2003), podemos afirmar que o projeto de futuro depende de um “campo de possibilidades”. Os projetos se configuram conforme o contexto socioeconômico e cultural em que o jovem se encontra inserido, o que limitará e/ou potencializará as suas experiências. Desse modo, embora compartilhado pelo grupo social de origem, o projeto de futuro possui dinâmicas singulares, se transformando de acordo com as trajetórias e experiências pessoais e com as mudanças no campo de possibilidades. Este, por sua vez, é constituído pelas alternativas possíveis de projeção de suas perspectivas de vida e dos seus sonhos, no qual têm peso decisivo as oportunidades que a sociedade e o Estado lhes oferecem. Ou seja, não é possível desconsiderar as estruturas sociais e os contextos políticos, econômicos e culturais a partir dos quais os jovens fazem suas “escolhas”.

Nesse sentido, é necessário atentar para as condições estruturais e conjunturais que configuram a vida dos jovens dessa investigação, bem como as suas dimensões subjetivas, para não cairmos na cilada de assumir uma postura dicotômica frente ao tema juventude e projeto de vida. Tal cilada se refere a, de um lado, admitir um discurso que torna o sujeito o único responsável pelo seu futuro. Por outro lado, há o risco de assumir uma postura determinista que considera o jovem como incapaz de romper com barreiras e construir percursos improváveis (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 380).

Ao vivenciarem a experiência da medida socioeducativa, esses jovens, cotidianamente, eram levados a confrontar o presente com as imagens de si no futuro. Eles se viam diante do desafio de projetar seu futuro e projetar a si mesmos, em um contexto paradoxal de horizontes abertos de possibilidades e, ao mesmo tempo, de limites, riscos e incertezas. De acordo com Melucci (2004, p. 62), “vivemos uma quantidade crescente de incertezas, que, às vezes, nos sufocam. O que fazer em um contexto diferente? Como afrontar um novo problema? Ou, mais simples e genericamente, o que fazer, que possibilidade escolher?” Segundo o autor, a experiência social contemporânea é marcada pelo que chama de “paradoxo da escolha”. Pesa sobre os indivíduos a necessidade de fazerem escolhas

em um contexto de incertezas e riscos em relação ao futuro. Ou seja, trata-se da impossibilidade de não escolher, que não era estranha à experiência dos jovens pesquisados, embora seja fundamental levar em conta os diferentes contextos de desigualdades sociais vividos por eles.

Os jovens pesquisados estabeleciam uma relação muito distante com a dimensão do projeto de futuro. Alguns deles chegaram a negar a possibilidade de ter ou pensar sobre o seu futuro, muito menos projetá-lo ou planejá-lo em um horizonte temporal maior. Para a maioria, não existia futuro:

Nem penso em nada. [...] Essa vida, todo mundo já sabe qual é a saída... Ou é cadeia ou é caixão! Mas agora já está nela... O que pode fazer? (RONAN, 17 anos).

Futuro é amanhã, ué! Não existe esse trem de futuro, não! Vou continuar do jeito que eu tô aqui hoje, amanhã e pra sempre... Se Deus permitir, né? (KLEITON, 16 anos).

Em diálogo com Leccardi (2005), foi possível inferir que a noção de futuro expressa pelos jovens estava condicionada por suas trajetórias de vida e se ancoravam na vivência do presente. Partindo desse ponto de vista, os sentidos que os jovens davam às suas trajetórias de vida faziam com que os projetos de futuro se constituíssem de maneira muito distante da sua realidade, como se não fizessem parte de uma elaboração no tempo presente. Era quase uma impossibilidade, como se falar, pensar ou fazer planos para o futuro fosse algo sem sentido para esses jovens. Prevalencia para alguns uma negação do direito a sonhar. Para outros, os planos eram estabelecidos como algo distante e abstrato.

Assim, a noção de futuro comumente ligada à ideia de adiamento de recompensa praticamente não existia. Entre eles ecoava a convicção de que vivenciavam a condição de “sem-futuro”. A vida era vista como um tempo muito curto e urgente para que nela coubessem sonhos. Diante desse encurtamento temporal e de horizontes estreitos, não fazia muito sentido projetar a vida a médio ou longo prazo, uma vez que a urgência estava posta no desafio de sobreviver aos riscos.

Desse modo, o futuro ficava cada vez mais distante, enquanto o presente adquiria mais relevância. Pode-se afirmar que os jovens desta pesquisa, a

partir do contexto social em que estavam inseridos, depositavam no tempo presente os sentidos de existir e agir. A partir das reflexões de Leccardi (2005), o presente se configurava como *presente estendido* e o tempo futuro como *futuro presentificado*.

De acordo com essa autora, os jovens que possuem poucos recursos sociais e culturais estão mais propícios a sofrerem com a perda do futuro progressivo e da capacidade de proporem projetos controlados e planejados, mais voltados para a noção disseminada no início da modernidade industrial. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser simplesmente anulado, para dar lugar a um presente sem deslumbramento. Segundo a autora,

A maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o ‘presente estendido’ como área temporal de referência. (LECCARDI, 2005, p. 52).

No entanto, podemos dizer que a relação com o futuro, apresentada pelos jovens pesquisados, não se restringiu a uma negação. Podemos falar em um processo de transformação e ressignificação dos projetos de vida desses jovens que se reconstituíram em um arco temporal mais curto. Fazia mais sentido para eles depositarem suas apostas no presente que, embora prenhe de desafios, era muito mais concreto em relação à noção de futuro concebida como um *vir-a-ser*. O presente era uma dimensão na qual era possível definir algumas escolhas, de tal maneira que ainda pudessem exercer certo grau de certeza e segurança sobre seus objetivos, sobre os rumos que queriam dar às suas vidas, mesmo que de maneira bastante frágil. Assim, podemos dizer que o futuro não foi completamente anulado, mas se reconfigurou como um horizonte descontínuo, incerto, indeterminado e indeterminável.

Sonhos, desejos e planos para a liberdade em horizontes curtos

Ao narrarem seus sonhos, os jovens falaram sobre suas famílias, o desejo de melhorar de vida, ter condições materiais melhores, de ter uma formação e uma profissão ou um trabalho. Eles traduziam essas expectativas com o uso da expressão “viver de boa”.

Dentre esses aspectos, chamou atenção na análise a referência à família. Em seus relatos sobre os sonhos que tinham para suas vidas, os jovens falaram sobre suas famílias sempre a partir do desejo de poder viver bem com elas, tanto no sentido de terem uma relação mais tranquila, menos sofrida e tensionada, quanto de poderem ajudá-las. Desejavam poder dar uma condição de vida melhor para as mães especialmente. É importante destacar que a família fazia parte da perspectiva de vida que pensavam para eles mesmos, o que contradiz certas leituras apressadas sobre a crise de valores em torno da importância dessa instituição para jovens nessa condição.

Do mesmo modo, eles expressavam de forma enfática o desejo de “melhorar de vida”, no sentido de possuírem mais bens materiais como casa, carro, moto etc. Essas questões não diziam respeito apenas à esfera do consumo, mas também ao direito de viver com dignidade. Outras condições para “melhorar de vida” referiam-se a outros sonhos muito anunciados pelos jovens: “conseguir terminar os estudos” e “ter um trabalho”. Alguns deles mencionaram o desejo de concluir a formação escolar e, então, uma profissão. Acrescentavam também a dimensão da religiosidade como instância que fortalecia e, em certo ponto, impulsionava o sonho de uma vida melhor.

Durante a análise foi importante pensar sobre o lugar que esses três aspectos (educação, trabalho e religião) ocupavam no relato dos jovens acerca de suas perspectivas de vida. Os aspectos narrados compõem um ideário social que reproduz um determinado estilo de vida adaptado às sociedades de consumo em massa, na qual se evidencia um modelo de felicidade e status social vinculado ao usufruto de alguns bens e serviços capazes de produzir distinções sociais. Essas posturas não podem ser reduzidas apenas a uma forma de alienação ideológica, mas devem ser compreendidas como a expressão de experiências de privação socioeconômica a que estiveram submetidos em suas trajetórias de vida compartilhadas com familiares, amigos e vizinhos.

Para além dessas expectativas, destacava-se primeiramente nas falas dos jovens o desejo de permanecer vivos. Desejavam não morrer antes de ver os seus sonhos um dia se tornarem realidade.

de. O ato de viver não era visto como algo certo e tão natural como ocorre ao cidadão e à cidadã comum. Ao contrário, sobreviver era um anseio e uma conquista diária, algo que ocupava o centro de suas reflexões e que demandava uma vigilância constante. Pode-se dizer que não viver com o medo da morte, sob o risco dela, com a incerteza sobre se estará vivo no dia de amanhã, era uma das principais aspirações.

Os jovens narravam as suas expectativas acreditando que, de alguma maneira, seria possível romper com o próprio cenário no qual se encontravam no presente. No entanto, tal ruptura exigiria deles um grande esforço subjetivo, bem como intervenções externas (suportes) que possibilitassem novas formas de se perceberem no mundo e construir outros rumos para suas vidas.

As expectativas juvenis se dividiam em duas possibilidades ou em dois caminhos possíveis. Uma era continuar da mesma forma que estava, isto é, continuar na vida do crime, e desse modo se fazia presente uma postura de negação do futuro. Outro caminho possível era “abandonar essa vida” ou “mudar de rumo”. Para os jovens que expressavam a primeira possibilidade, o futuro era algo sobre o qual não se pensava. O futuro para boa parte desses jovens já estava posto. A expectativa para a liberdade estava clara: voltar para a vida ilícita, resolver seus problemas, suas “guerras”. A possibilidade de saírem dessa vida estava condicionada a resolverem seus problemas com traficantes ou grupos rivais. Assim, era muito difícil imaginar o tempo de liberdade sem continuar na condição de “envolvido”. Dependendo do nível de engajamento com situações de criminalidade, se constituíam diferentes relações com o futuro, considerando toda a complexidade existente nessa situação. Dito de outro modo, quanto mais “envolvido” o jovem estivesse, mais a dimensão de futuro era frágil, fazendo pouco sentido pensar em projetos de futuro.

Assim, quanto mais baixo fosse o nível de envolvimento com o mundo do crime, mais facilmente era possível mobilizar intervenções a fim de reconstruir, juntamente com eles, uma noção de futuro mais estendida, bem como possibilidades para ampliar referenciais para suas perspectivas de vida e constituir projetos de futuro. Isso não significa que tais possibilidades de intervenção

seriam inviáveis ou infrutíferas para os jovens com níveis mais elevados de envolvimento, mas apenas evidencia que, com o passar do tempo, as possibilidades de intervenções socioeducativas tornam-se cada vez mais complexas e, portanto, mais difíceis de serem efetivadas.

Alguns aspectos abordados pelos jovens, que diziam respeito ao desejo de “abandonarem a vida do crime”, mereceram um pouco mais de atenção. Um primeiro aspecto se referia à necessidade apontada na expressão “ocupar a mente”, utilizada pelos jovens também no contexto dos planos para a liberdade. “Ocupar a mente”, no contexto das narrativas sobre o que estavam planejando para o futuro, após cumprimento da medida, expressava também uma visão moral sobre as possibilidades que os jovens visualizavam para abandonarem a vida ilícita, uma vez que não era de qualquer maneira, com qualquer atividade que essa mente seria ocupada.

Outros depoimentos faziam referência à metáfora do jovem “regenerado”, que designava o modo como eles construíam suas perspectivas de vida, fortemente impactadas pela perspectiva moral. Essa expressão traduzia os discursos reproduzidos pelos jovens com objetivos de correção moral – ressocialização, resgate, renovação etc. – e que dizem de uma perspectiva compensatória (de recuperação do tempo perdido), que enxerga os jovens como produtos de uma socialização inadequada ou incompleta, para além de sua condição de sujeitos de direitos.

Embora tenha sido possível reconhecer como perspectivas de futuro as expectativas de continuarem na vida ilícita ou a abandonarem, não foi possível afirmar e reconhecer tais perspectivas como projetos concretos, uma vez que elas estavam mais no campo do desejo do que no plano da ação. Da mesma maneira, as possibilidades de passarem do plano do desejo para o plano da efetividade eram limitadas pela situação trágica de viver no limite, entre continuar e sair da vida do crime, entre viver e morrer, ser regenerado e criminoso, entre o futuro e os horizontes encurtados.

Diante da situação trágica de constantemente “viver no fio da navalha”, na qual os horizontes eram tão curtos e os jovens, juntamente com suas perspectivas, eram fortemente colados ao imediato, o futuro se traduzia em “cumprir a pena” e sair da

condição de privação de liberdade o mais rapidamente possível.¹¹

Como o *bricoleur*,¹² os jovens lidavam com os meios e as condições dadas para constituírem uma noção de projeto de futuro. Nesse sentido, os jovens se aproximavam mais da figura dos “nômades” de que nos fala Mellucci (2004), pois não perseguiam metas predeterminadas e elaboradas a partir de referenciais incorporados em processos de construção de identidade pessoal e coletiva, mas sim prosseguiam envoltos pelo provisório.

As intervenções educativas e as próprias dinâmicas do cumprimento da pena, com a possibilidade de se encerrar em um tempo relativamente curto, apresentavam aos jovens a necessidade de fazer escolhas em um contexto de incertezas. Definir seu projeto de futuro implicava para eles fazer escolhas diante de um campo de possibilidades restrito. A MSE trazia o ingrediente de apresentar aos jovens seus desafios futuros, mas oferecia pouca ajuda e suporte sobre as opções que poderiam ser selecionadas por eles.

Considerações finais

Algumas dimensões que se fizeram mais latentes nas experiências analisadas – família, escola, trabalho, sociabilidade e território – retrataram com força os contextos socioculturais precários vividos por esses jovens, marcados por relações de exclusão e violência. Ao final da pesquisa, foi possível reafirmar que esses jovens, desde que nasceram, vivenciaram processos de desumanização, que estruturavam a sua posição social e de suas famílias e ditavam os limites de uma possível mobilidade social. Assim, foi possível compreender que eles são produzidos socialmente como “marginalizados”, o que exige pesquisas que desvelem

esses processos que atingem parcela considerável das crianças e jovens adolescentes das famílias populares no Brasil.

Ao nos debruçarmos sobre os olhares juvenis acerca da experiência investigada, nos perguntamos qual lugar a instituição ocupava na vida desses adolescentes. A experiência foi capaz de abrir novos horizontes e perspectivas de vida para esses adolescentes? Pelo que indicam os dados, o tempo de permanência na MSE em geral contribuiu para constituir um espaço-tempo de reflexão sobre suas trajetórias, relações e “escolhas” para o futuro, mas isso se deu de uma forma frágil e limitada, especialmente quando se consideram as possibilidades desses jovens contarem com suportes que os orientem e sustentem nos seus percursos pós-instituição, especialmente em relação à escolarização e ao trabalho.

Compreender os diferentes projetos de futuro dos jovens exigiria um mergulho maior nas trajetórias e experiências de cada um em suas várias dimensões, tendo em vista que os projetos de futuro são elaborados a partir de uma determinada configuração social. Mesmo assim, foi possível perceber que a relação com a dimensão do projeto de futuro era estabelecida pelos jovens de maneira muito distante, prevalecendo uma adesão ao tempo presente diante da situação trágica que eles vivenciavam. Uma vez que os horizontes eram tão curtos, as suas perspectivas eram fortemente colocadas no horizonte imediato.

A investigação reforçou a relevância de desenvolver novos estudos voltados para a reflexão acerca da relação entre as medidas socioeducativas e os projetos de futuro juvenis. Outro aspecto importante se refere à complexa e potente dimensão da relação familiar vivida por esses jovens, o que demanda mais investimentos teórico-metodológicos que possibilitem aprofundar e compreender com mais amplitude a vivência da condição juvenil de jovens apenados nas suas relações familiares.

Reforça-se ainda a dimensão da produção social da marginalidade como um processo social e histórico complexo e que (re)produz os olhares, as representações, as concepções e as relações com uma parcela da população, especialmente no seu recorte juvenil. Tal processo nos permite afirmar que as produções e reproduções não se referem

11 Fazia parte do funcionamento da MSE a realização das avaliações dos jovens pelas técnicas e agentes socioeducativos, registradas a cada seis meses de cumprimento de medida. Este registro era utilizado como fundamento para a decisão do juiz e poderia interferir diretamente no curso de vida dos jovens.

12 O *bricoleur* é aquele que desenvolve o trabalho com as próprias mãos, utilizando instrumentos diferentes dos que seriam usados por um profissional. “Nenhum elemento do conjunto sobre o qual o *bricoleur* atua está vinculado a um emprego predeterminado; o resultado do trabalho liga-se às condições e aos meios com os quais o sujeito se confronta a cada instante” (LECCARDI, 2005, p. 46).

a qualquer parcela da sociedade, mas sim a um grupo específico que abarca uma grande parte da juventude brasileira. São jovens pobres, negros, “meninos das quebradas”, “os outros”, invisíveis para a sociedade e, ao mesmo tempo, presentes no ciclo contínuo da exclusão, da inclusão precária e da marginalização. Esses sujeitos agem no e sobre

o mundo, a partir de suas experiências marcadas intensamente por ambiguidades. Experimentam a condição trágica de viver sempre no limite, “no fio da navalha”. E, mesmo assim, eles se fazem humanos em seus sonhos e desejos de um futuro diferente, em meio aos duros processos sociais que insistem em desumanizá-los.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). – análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, jun. 2015.
- ARAÚJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, abr. 2010.
- BARKER, Gary T. **Homens na linha de fogo: juventudes, masculinidade e exclusão social**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- _____. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 3.
- _____. **Levantamento anual dos/as adolescentes em conflito com a lei – 2012**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.
- CORREA, Licínia Maria. **Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, SP, 2008.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana, Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.
- LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. **Metodologia da medida socioeducativa de semiliberdade**. Fascículo 2. Belo Horizonte, 2012.
- NANTE, Bernardo. El filo de la navaja. **Sophia**, Buenos Aires, 14 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.sophia-online.com.ar/columnistas/el-filo-de-la-navaja/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens – novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- STECANELA, Nilda (Org.). **Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2014.

ZALUAR, Alba. Gangsters and remote-control juvenile delinquents: youth and crime. In: RIZZINI, I. (Ed.), **Children in Brazil today**: a challenge for the third millennium. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1994. p. 195-217.

Recebido em: 07/11/2018

Aprovado em: 10/10/2018

A EQUILIBRAÇÃO MAJORANTE EM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

*Adriano Canabarro Teixeira (UPF)**

*Caroline da Silva Furini (UPF)***

*Flávia Eloisa Caimi (UPF)****

RESUMO

A programação de computadores é uma competência técnica com potencial para o desenvolvimento cognitivo humano. Nesse sentido, é fundamental que seja explorada sua aplicabilidade no contexto da educação infantil, tema raro na produção científica na área de Educação. Assim, o estudo objetivou identificar a relação entre o conceito de equilíbrio majorante de Piaget com as atividades de programação de computadores realizadas por crianças da educação infantil participantes do Projeto Berçário de Hackers. Os procedimentos metodológicos utilizados constituíram-se de pesquisa qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação, envolvendo observação participante nas oficinas e videogravações. O trabalho de campo foi desenvolvido com 19 crianças de cinco e seis anos, sendo selecionados dois estudantes para uma análise mais detida. Os resultados apontam para a presença de indícios de equilíbrio majorante, manifestada em regulações ativas e automáticas.

Palavras-chave: Equilíbrio majorante. Programação de computadores. Berçário de hackers. ScratchJr.

ABSTRACT

THE MAJORING EQUILIBRATION IN CHILDREN'S EDUCATION: A CASE STUDY

Computer Programming is a technical competence with potential for human cognitive development. In this sense, it is fundamental to explore its applicability in the elementary school context, a rare theme in scientific production in the area of Education. Thus, the study aimed to identify the relationship between the concept of Majority Equilibrium of Piaget and Computer Programming activities performed by children participating in the Hackers Nursery Project. The methodological procedures used were qualitative research, with a research-action approach, involving participant observation in the workshops and video recordings. The field work was developed with 19 children of five and six years old, being selected two students for a more stopped

* Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutor em Educação pela UFRGS. Atua como pesquisador colaborador no Departamento de Ciência da Formação da Universidade de Roma Três. Pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa em Cultura Digital na Educação e responsável pelo programa de extensão Mutirão pela Inclusão Digital, ambos da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: teixeira@upf.br

** Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Integrante do Grupo de Pesquisa em Cultura Digital da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: carolinesfurini@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da Universidade de Passo Fundo (UPF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (Gespe/UPF) e membro do Grupo Oficinas de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

analysis. The results point to the presence of signs of Major Balance, manifested in active and automatic regulations.

Keywords: Majoring balance. Computer programming. Hackers nursery. ScratchJr.

RESUMEN

LA EQUILIBRACIÓN MAJORANTE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

La programación de las computadoras es una competencia técnica con potencial para el desarrollo cognitivo (epistemológico) humano. Es fundamental que sea explorada en ese sentido, en la aplicación del contexto de la educación infantil, un tema raro en la producción científica en el área de Educación. De esta forma el estudio tuvo como objetivo identificar la relación entre el concepto de equilibrio (mejorante) dominante de Jean Piaget con las actividades de programación de computadoras realizadas por niños de educación Infantil participantes del Proyecto Bereario de Hackeres (cuna de Hackers). Los procedimientos metodológicos utilizados se constituyeron de pesquisa cualitativa, abordando pesquisa – acción incluyendo, observación, participantes en guarderías y videograbación. El trabajo de campo fue desarrollado con 19 niños de cinco años y seis años, siendo seleccionado dos estudiantes para un análisis más profundo, detallado. Los resultados destacaron presencia de indicios de equilibrio “mejorante” evolutivas, manifestadas en formas activas y automáticas.

Palabras clave: El equilibrio evolutivo. Programación de computadoras. Cuna de hackers. ScratchJr.

INTRODUO

As concepções de criança e de infância passam por um processo histórico de mudança, representando um avanço e um desafio para o campo da educao. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, se reconhece a educao infantil como um segmento da educao básica que envolve importante fase do desenvolvimento humano. Assim compreendido, cada vez mais a criança é reconhecida como um sujeito de direitos, que produz cultura, relações, que pensa, cria e descobre. Tal posicionamento, assumido pela Política Nacional de Educao Infantil, exige um novo olhar para essa etapa de ensino (MACHADO, 2011).

Esse pressupo uma ampliao da visão de infância e a busca de novas formas de ensinar e aprender na educao infantil. Nessa direção, esse campo de estudos tem direcionado esforços para a explorao de diferentes recursos tecnológicos. As tecnologias computacionais, nessa direção, representam um campo vasto, porém pouco pesquisado

no que concerne a crianças pequenas, sendo esse um campo que se mostra lacunar. Ao se realizar o estado da arte dessa temática (GOMES, 2010; MACHADO, 2011; ROCHA, 2010; SANTOS, 2007; SILVA, 2010), constatou-se que as pesquisas trabalham, essencialmente, com a perspectiva do hardware, ou seja, a parte física da tecnologia.

Contribuindo com essa condição está a programación de computadores, direcionamento ainda pouco discutido, especialmente para essa faixa etária. Assim sendo, com este estudo pretende-se contribuir com o avanço do conhecimento acerca das potencialidades da programación de computadores para crianças, nesse caso específico, investigando como essa atividade incide sobre os processos de equilibracão majorante. Esses se caracterizam por corrigir e preencher outras formas de equilíbrio a partir da auto-organizao do sujeito, conforme conceito cunhado por Piaget (1976).

Dessa forma, o estudo se propo a responder a seguinte questão: como se manifestam os processos

de regulações ativas e automáticas de crianças de cinco e seis anos, tendo em vista a identificação de evidências de equilíbrazões majorantes, mediante a ação em atividades de programação de computadores realizadas no âmbito do Projeto Berçário de Hackers? Para aproximar respostas a essa interrogação, o estudo constituiu-se, metodologicamente, em uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação, com dados primários produzidos por meio de observação participante e videograções nas oficinas do Projeto Berçário de Hackers – programa realizado na Universidade de Passo Fundo, com crianças de escolas de educação infantil da rede pública municipal de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. O grupo-sujeito da pesquisa constituiu-se de 19 crianças da educação infantil, na faixa etária de cinco e seis anos, participantes do referido programa.

Assim, este artigo é apresentado, inicialmente, discutindo-se modelos pedagógicos e epistemológicos da cognição humana, destacando-se a apresentação do conceito de equilíbrazão majorante, com base em Piaget (1976) e apoiando-se, ainda, em intérpretes dessa teoria, como Montangero e Maurice-Naville (1998) e Becker (2001). Na sequência, pela visão de Papert (1994), Bruner (2001) e Veen e Vrakking (2009), buscou-se entender as implicações do uso das tecnologias, especificamente da programação de computadores, para crianças de educação infantil, reconhecendo a execução das linhas de código como uma potencial obra que expressa os pensamentos da criança e, ainda, investigando possíveis manifestações de equilíbrazão majorante em atividades direcionadas pela programação de computadores. Em continuidade, apresentou-se o percurso metodológico seguindo-se com a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

1 MODELOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA COGNIÇÃO HUMANA

As diferentes teorias sobre a cognição humana foram gestadas tanto sobre espaços formais de ensino, quanto sobre espaços informais. No que diz respeito aos primeiros, Becker (2001) sistematiza três principais modelos pedagógicos: a pedagogia

não-diretiva, a pedagogia diretiva e a pedagogia relacional.

A pedagogia não-diretiva apresenta características do professor, meio e objeto, como facilitadores e auxiliares do estudante, que, por sua vez, aprende por si mesmo, a partir de sua bagagem hereditária. Mediante essa premissa, a intervenção docente é minimizada, pois o sujeito já possui o potencial do conhecimento, que só precisa vir à consciência e ser organizado. Tal modelo pedagógico possui vertentes de uma epistemologia apriorista, que remonta a Platão (427-347 a.C.). Ele acreditou, grosso modo, que o sujeito não aprende nada novo, pois está predeterminado. Tudo o que o indivíduo será já está concebido, seja pela bagagem hereditária ou alma, e esse precisa apenas refletir para descobrir o que está dentro de si.

Na pedagogia diretiva acontece o oposto ao mencionado anteriormente, pois o sujeito é visto como dependente, ou seja, determinado pelo mundo, não tendo a possibilidade de desenvolver criticidade, criatividade e curiosidade, já que o meio oferece tudo o que ele não possui e que irá adquirir. Assim, o conhecimento é visto como uma transmissão. Esse modelo pedagógico tem proximidade com o empirismo, corrente epistemológica que foi iniciada por Aristóteles (384-322 a.C.) e que pressupõe a importância da experiência sensorial para a descoberta de conhecimentos. O homem é considerado uma “tábula rasa” e suas vivências vão lhe imprimir os primeiros sentidos.

Por fim, Becker (2001) cita o modelo pedagógico relacional, tendo como princípio a construção mútua entre sujeito e meio, professor e estudante. “Tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir [...] alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção” (BECKER, 2001, p. 24). De acordo com tais princípios, o professor acredita na necessidade de problematizar a ação do estudante para, assim, fomentar aprendizagens. Isso porque através da ação ele é capaz de criar algo novo dentro de si por meio da constituição da consciência sobre o que fez. A pedagogia relacional também foi pensada por Becker (2001), a partir de uma vertente da matriz construtivista.

O construtivismo, de acordo com Piaget (1976), coloca-se em oposição à crença do papel preeminente das contribuições sociais ou de capacidades inatas do sujeito e julga que o conhecimento se dá na interação entre ambos e que nunca está findado. Assim, Piaget destinou como central em sua teoria a ação do sujeito como um elemento essencial para que o conhecimento se estruture em interação com o meio. Dessa forma, acreditou que a consciência vinha à tona no sujeito após uma complexa operação, envolvendo a realização de uma ação e a recriação de conhecimentos já existentes, possibilitando a criação de novos caminhos ao conhecimento e impulsionando a história do sujeito e do seu meio.

Piaget (1976), nesse sentido, tinha uma visão que foi sendo ressignificada com o passar do tempo, compondo a compreensão de que todo sujeito efetua um equilíbrio imperfeito sobre o seu próprio conhecimento, que é fruto de constantes mudanças. Nessa dinâmica, a tendência é de um equilíbrio melhor, após um desequilíbrio inicial, e esse movimento é que permite a evolução do conhecimento. Toma corpo, assim, a essencialidade da equilibrção majorante.

1.1 A equilibrção majorante dos sistemas cognitivos

A obra de Piaget intitulada *A equilibrção das estruturas cognitivas*, datada de 1976, tem como objetivo explicitar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento através da equilibrção. Esse conceito apareceu no terceiro período da obra do autor, porém, é no quarto período que o processo da equilibrção é detalhado. Nesse momento o autor fala de equilibrções majorantes, que se caracterizam por corrigir e preencher as formas anteriores de equilíbrio a partir da auto-organização do sujeito (PIAGET, 1976).

São vários os processos que a tornam possível, sendo imprescindível entender que existem diversas formas de equilíbrio, que passam por diferentes desequilíbrios e reequilibrções. O equilíbrio dos sistemas cognitivos é caracterizado pela dinamicidade com que o sujeito realiza trocas com o meio, porém fechado em ciclos. As partes constituintes de um ciclo e que ajudam o sujeito a refletir sobre

cada situação do meio são apresentadas como A, B, C, por exemplo. Já os elementos que alimentam esse ciclo são denominados de A', B', C', e seguintes, obtendo-se a forma esquemática proposta por Piaget (1976):

$$(A \times A') \rightarrow B; (B \times B') \rightarrow C; \dots; (Z \times Z') \rightarrow A \text{ etc.}$$

No esquema em foco existe certa ação conservadora que os elementos ou subsistemas exercem uns sobre os outros. Quando acontece uma perturbação exterior, o ciclo reage de forma diferente: pode haver a impossibilidade de uma conservação do estado anterior e rejeição ou morte do organismo, ou também pode acontecer uma modificação do estado que compensa o ciclo já constituído, ocorrendo uma adaptação ou um novo equilíbrio. Dessa maneira, o equilíbrio pode ser caracterizado por diferenciações e integrações. Piaget (1976) chama atenção para o funcionamento desses ciclos, afirmando que estão relacionados a dois processos que permitirão o progresso de toda a equilibrção: a assimilação e a acomodação.

O conceito de assimilação é analisado por Montangero e Maurice-Naville (1998), que elucidam como sua noção dá ênfase à atividade do sujeito em seu processo de conhecimento. Esse, ao agir sobre a realidade ou sobre os seus pensamentos e conceitos já desenvolvidos e ao integrá-los às estruturas mentais, está a desenvolver o conhecimento. A assimilação representa, dessa forma, a ação do sujeito sobre o objeto/meio. Nessa ação, o sujeito integra os conhecimentos novos às estruturas que já possuía, construindo, progressivamente, esquemas para cada situação.

No ato de conhecer, o sujeito age sobre o objeto e sua ação se transforma. Todavia, há momentos em que o objeto resiste aos instrumentos de assimilação disponíveis, levando o indivíduo a aperfeiçoar-se ou a reorganizar-se, sendo capaz de assimilar objetos cada vez mais complexos. Assimilação e acomodação passam a ser interdependentes e conservam as aquisições novas, conciliando com as antigas. Dessa maneira, conhecer pode tanto transformar o objeto, quanto a si mesmo. É nesse quesito que aparece o segundo postulado, sobre o qual Piaget (1976, p. 14) afirma que “todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos

elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade [...], nem seus poderes anteriores de assimilação”, afirmando a necessidade de equilíbrio entre ambos.

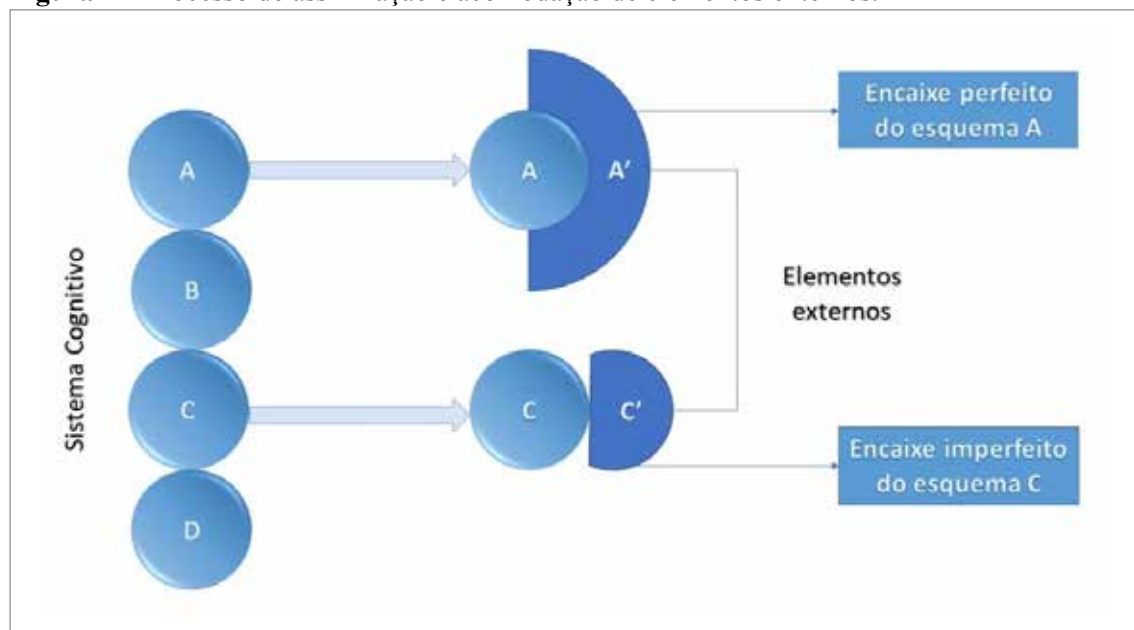
Como vê-se na Figura 1, os elementos A, B e C representam o sistema cognitivo do sujeito e a maneira como realizam suas assimilações; os elementos A', B' e C' representam, por sua vez, os objetos externos que se apresentam como complementares ou modificadores do sujeito. Em um primeiro momento, o elemento exterior A' encaixa-se perfeitamente ao seu correspondente A, o que não acontece com a acomodação do segundo elemento, C', que possui particularidades diferentes de C e que irá pressionar o sujeito para, no decorrer da ação, sofrer modificações.

Montangero e Maurice-Naville (1998) também analisam a acomodação como a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, ou seja, é esse

conceito que demarca a ação do meio. Essa relação pode promover melhorias no esquema do sujeito ou, então, pode trazer diferenças inconciliáveis, provocando a elaboração de novos esquemas. Nesse sentido, a acomodação produz uma mudança, grande ou pequena, mas que faz com que o indivíduo sinta a ação do meio e passe a ajustar seus esquemas aos novos modos do saber. Seria a ação do objeto/meio sobre o sujeito. Acomodação e assimilação são, portanto, indissociáveis, são polos de uma mesma interação do organismo com o meio.

Em meio a esses dois polos encontram-se os desequilíbrios, como alavanca para uma nova equilibração. “Numa perspectiva de equilibração, uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (PIAGET, 1976, p. 18), condição que se busca expressar na Figura 1.

Figura 1 – Processo de assimilação e acomodação de elementos externos.



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

No entanto, apesar de constituírem algo relevante no processo e não permitirem uma imobilidade do conhecimento, a chave do desequilíbrio é sua própria superação. Ele só tem sentido a partir do momento em que desencadeia a saída de determinado estado em busca de uma reequilibra-

ção, fonte real do progresso. As reequilibrações representam, então, não a volta ao estado anterior, mas a modificação dos esquemas do sujeito e seu melhoramento.

Sobre esse processo incidem as regulações, que definem o “como” da equilibração e das re-

equilibrações. A regulação pode ser manifesta de duas maneiras: quando acontece uma correção do sistema cognitivo A pelo elemento externo A' (feedback é negativo) e quando ocorre o feedback positivo. No primeiro caso o sujeito é submetido a um repensar dos conhecimentos e com isso gera-se uma certa resistência, todavia transformada em uma mudança. Entretanto, no segundo caso, acontece um reforço do sistema cognitivo, podendo até haver o crescimento da lacuna causada pela falta de algum conhecimento, o feedback é positivo, mantendo o sujeito em estabilidade.

Fazem parte também desse movimento as perturbações, definidas “como algo que serve de obstáculo a uma assimilação, tal como atingir um objetivo, todas as regulações são, do ponto de vista do sujeito, reações a perturbações” (PIAGET, 1976, p. 24), ou seja, a perturbação age sobre o sujeito que se utiliza de regulações para reagir aos primeiros sinais desse desconforto. As perturbações que se opõem à acomodação – feedback negativo – resistem ao objeto e causam fracassos ou erros, com posteriores correções. Já as perturbações que são lacunas – feedback positivo – deixam insatisfeitas as necessidades e não alimentam suficientemente o esquema.

Com relação à reciprocidade entre regulação e perturbação, Piaget (1976, p. 25) ressalta que “não poderíamos falar de regulação quando a perturbação provoca simplesmente uma repetição da ação, sem qualquer mudança, e com a ilusória esperança de ser melhor sucedida”. Assim, a regulação acontece quando há a presença de um regulador. Tanto o equilíbrio mais amplo proporcionado pelas regulações, quanto a estabilidade ocasionada, que não deixa de construir negações, são importantes para o processo de evolução dos esquemas e possibilitam progressos rumo ao equilíbrio.

Manifesta-se que, assim como nem toda perturbação gera regulações, nem todas as regulações produzem compensação. Quando acontece a compensação de algo com sentido contrário, anulando-o ou mesmo neutralizando-o, os feedbacks negativos agem como instrumentos de correção que, de modo geral, sempre conduzem à compensação. Nesse sentido complementa-se, em Piaget (1976, p. 31, grifo nosso), que

[...] de modo geral, as regulações por feedbacks negativos conduzem sempre a compensações, entre as quais se podem distinguir duas classes: as compensações por ‘inversão’, que consistem na anulação da perturbação, e as compensações por ‘reciprocidade’, que diferenciam o esquema para acomodá-lo ao elemento inicialmente perturbador. As primeiras implicam, pois, em negações inteiras e as segundas em negações parciais, mas desta vez internas, no meio do novo sistema assim reestruturado.

Tanto as negações inteiras quanto as negações parciais reestruturam os esquemas. Embora os esquemas tendam a melhorar sequencialmente, proporcionando o equilíbrio do sujeito com o meio, as perturbações e negações são essenciais à reestruturação e ao processo de aprendizagem.

Outro fator de compensação, embora ocorra de maneira mais complexa, é o feedback positivo. Quando os obstáculos exteriores são contornados, acontece o retorno ao erro, à perturbação, tendo o feedback positivo reforçado a lacuna que, na definição de Piaget, também não deixa de ser uma compensação, já que mesmo sendo um reforço, implica em dificuldades e, logo, em correção. Piaget afirmou que os feedbacks positivos estão interligados aos negativos e suas compensações, pois as mudanças requerem ao mesmo tempo reforço e correção. Na mesma linha, afirma que “o reforço devido ao feedback positivo está destinado a preencher uma lacuna [...] ora, preencher uma lacuna é uma compensação, segundo a definição adotada” (PIAGET, 1976, p. 32). O fator principal da formação de um feedback positivo é o valor que o sujeito atribui a uma meta, dessa forma, a necessidade representaria um desequilíbrio e a satisfação uma reequilibração.

Até o momento abordou-se diferentes conceitos que constituem o processo total da equilibração majorante. Salienta-se, assim, que a constituição desse processo não é linear, tampouco obedece a um ritmo constante. Contudo, todos os conceitos viabilizam a equilibração das estruturas cognitivas do sujeito. A própria denominação dada por Piaget já indica que, ao invés de um equilíbrio, sua teoria buscou uma equilibração, ou seja, nunca um ponto de parada, mas um movimento em que todas as resoluções precedentes servem para levantar novos problemas. Acontecem, com isso, melhoramentos

nos equilíbrios cognitivos por meio das construções que vão ocorrendo e, a partir dessas, a superação das construções anteriores.

Nesse sentido, um sistema nunca está acabado, novos objetivos surgem de um equilíbrio instável ou estável e pleno de aberturas. Dessa maneira, a equilibração não é uma marcha para um equilíbrio, sobretudo, é uma estruturação para um melhor equilíbrio. Assim, a majoração pode ser definida como um equilíbrio conquistado momentaneamente ou como novidades retiradas das próprias regulações. Por assim considerar, o melhoramento pode acontecer quando um elemento que causa perturbação ao indivíduo acaba por ser assimilado. O que antes não permitia uma acomodação, agora acrescenta ao esquema do sujeito uma extensão maior. Um segundo aspecto do avanço aponta que o êxito das regulações compensadoras não apenas amplia a extensão do esquema, mas resulta em diferenciações. A terceira forma de enriquecimento da equilibração acontece por meio da ampliação das acomodações e formação de novos subsistemas.

Compreende-se, assim, que a equilibração majorante é composta por variadas formas. Para Piaget (1976), a construção gradativa de negações é considerada o enriquecimento mais importante, causador de uma carência inicial que transformar-se-á em equilíbrio. Depreende-se, então, que a equilibração majorante é a constituição de várias partes importantes que se complementam, possuindo a característica de ampliar os esquemas do sujeito para, dessa forma, caminhar em direção a um desenvolvimento cada vez mais aperfeiçoado. O papel do desequilíbrio é essencial para que o sujeito possa vir a pensar sobre o seu próprio conhecimento e, então, reorganizá-lo, ou mesmo persistir no erro e posteriormente pensar sobre a desestabilidade ocasionada. A partir do pensamento sobre as próprias dificuldades, o indivíduo busca maneiras de compensar essa perturbação e uma nova construção acontece, trazendo consigo o melhoramento do ciclo que compõe o sistema cognitivo. São essas perspectivas que conduzem a pensar sobre as possibilidades que a programação de computadores representa para o desenvolvimento cognitivo de crianças, especialmente em contextos de educação infantil.

2 A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nas seções anteriores visualizou-se o quanto a teoria de Jean Piaget contribui para as pesquisas referentes ao sistema cognitivo dos sujeitos e à construção de suas aprendizagens. A partir do estudo da equilibração majorante é que se inicia a discussão sobre como a programação de computadores e as atividades que a envolvem podem auxiliar no desenvolvimento dos esquemas do sujeito.

O contexto atual de educação é muito diferente do vivido no século passado, e isso porque os estudantes chegam às escolas apresentando novas demandas aos profissionais docentes. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm colocado aos sujeitos que experienciam os processos educativos escolares uma nova forma de visualização da própria vida, apresentando-se como importantes para a resolução de variadas situações, formais e informais, de ensino. Nessa direção, Veen e Vrakking (2009, p. 21) observam que

[...] vemos este mundo que criamos, cuja interação global é rápida, por meio da mídia e da tecnologia da comunicação, e reconhecemos que não poderíamos sequer chegar perto de tal velocidade ou ter tanta informação se não dispuséssemos do que dispomos. De certa forma, o mundo de hoje não seria possível sem a tecnologia da comunicação disponível para a maior parte das pessoas.

Nesse cenário, o ensino tornou-se uma tarefa mais desafiadora em razão da mudança dos estudantes quanto às aprendizagens, aos comportamentos e pensamentos. A geração de estudantes que chegam às escolas, denominada por Veen e Vrakking (2009) de *Homo zappiens*, é uma geração que adotou o computador e a tecnologia digital em geral como parte integrante de suas vidas. Tudo passou a ter uma velocidade absurdamente maior do que anteriormente. A busca pelo entendimento da nova geração é capaz de ressignificar os modos de ver a aprendizagem e o sistema educacional, colocando tais tecnologias como parte da discussão e do debate de como o ensino se desenvolve.

Os processos educativos sempre dependeram de tecnologias para seu suporte, sendo que estas construíram-se com o objetivo de tornar os espaços de ensino protagonistas de pensamentos com foco

na ação dos estudantes. Todavia, se forem utilizadas apenas com o intuito de inovação, logo esvaziam-se de significado. Pesquisadores brasileiros do campo educacional também têm prestado atenção aos novos cenários. Bonilla (2005, p. 12) afirma que “as novas tecnologias estão sendo recebidas e usadas de acordo com os significados que foram construídos em torno da tecnologia anterior – lápis e papel”. Tal afirmação traz consigo o posicionamento de que a tecnologia digital não tem representado uma mudança no cenário, e sim utilizada de modo a preservar modelos de ensino vivenciados pelos professores, quando estudantes.

O referido autor destaca, ainda, que a internet, por exemplo, é vista por muitos professores como mais uma ferramenta para facilitar o acesso às informações, sem necessariamente alterar suas concepções e práticas metodológicas. Assim sendo, em meio a todo esse panorama de progresso tecnológico global e da aparente estagnação dos contextos escolares, faz-se necessário pensar na criança de hoje e no modo como aprende, compreende e desenvolve-se cognitivamente.

Desde há muito tempo o conceito de criança vem se ampliando e a infância vem sendo objeto de estudos especializados, compreendida como um período definidor na vida do ser humano. Sabe-se que as construções realizadas na primeira infância serão base para tudo o que for apreendido a partir de então. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece que o atendimento em creches e pré-escolas é direito social de toda criança, prerrogativa que foi conquistada pela luta coletiva de movimentos comunitários, de trabalhadores, mulheres e dos próprios profissionais da educação. Desde então, o desenvolvimento das crianças e a educação para elas direcionada começou a se modificar e fortalecer-se. Reconheceu-se a educação infantil como um período rico em aprendizagem e o trabalho com crianças de até três anos em creches e de quatro e cinco anos em pré-escolas,¹

1 Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade se torna dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a educação infantil passa a ser parte integrante da educação básica, situando-se no mesmo patamar que o ensino fundamental e o ensino médio. A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao ensino fundamental para os seis anos de idade, a educação infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos e passa a ser obrigatória para as crianças

como repleto de conhecimento e não apenas com o dever de cuidado. A criança passou a ser concebida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEIs), como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Esse trecho evidencia uma nova visão de criança. Diferentemente de ser considerada um “pequeno adulto” ou de estar sendo preparada apenas para a vida adulta ou para os níveis maiores de escolaridade, é concebida de acordo com as suas necessidades e peculiaridades. Isso infere considerar seu potencial de fala e ação, seus direitos e deveres, enfim, seu desenvolvimento integral e sua autonomia. Ainda, diante dessa nova concepção, a criança é entendida como protagonista, produtora de conhecimento e cultura e, por isso, a grande demanda que se apresenta é a de uma educação pensada para a ampliação do desenvolvimento dos pequenos.

Considerar essa nova condição pressupõe ponderar sobre o modo como as TICs são concebidas e utilizadas na escola que acolhe tais crianças, uma vez que elas estão naturalmente presentes nas suas vidas, fomentando novas maneiras de aprender e de conhecer. Nesse contexto de intensas conexões e compartilhamentos, os estudantes têm acesso ao mundo e, forçoso reconhecer, com essas características é que estão ingressando nas escolas. Veen e Vrakking (2009, p. 47) acreditam que “o modo de ser do Homo zappiens é digital, e não analógico. Suas estratégias de aprendizagem, por isso, mudaram – se aceitarmos que por meio de jogos de computador e da comunicação com outras crianças de fato se aprende”.

Com base nesse pressuposto, pode-se entender que as crianças descobrem o mundo de diversas maneiras, sejam elas digitais ou analógicas, e todas

de quatro e cinco anos por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de educação infantil (BRASIL, 2017, p. 31).

são pertinentes às aprendizagens. Entretanto, as aprendizagens digitais possibilitam características diferentes de sistematização do saber. No estudo de Veen e Vrakking (2009, p. 53) são descritas algumas capacidades relacionadas à aprendizagem, desenvolvidas por crianças a partir do manuseio das tecnologias. Dentre elas, os autores destacam a habilidade icônica, associada à maneira como buscam informações no mundo multimídia. Ao navegarem pela internet, as crianças demonstram rapidez e exatidão, por terem familiaridade com o colorido de imagens, textos, ícones, links, dentre outros.

A grande quantidade de informações disponíveis e acessíveis é uma realidade das sociedades contemporâneas, disseminando-se de tal forma que não é uma possibilidade apenas para alguns, tendo o seu alcance amplificado e massificado: há informação em abundância. Aprender a selecionar informações e ter a capacidade de lidar com essa profusão é algo que precisa ser muito bem estruturado no universo das crianças. “Se não for assim, elas correm o risco de ficar sobrecarregadas e de não ter tempo para ir até o detalhe de buscar informações que devam primeiramente ser estudadas e refletidas em maior profundidade” (VEEN; VRACKING, 2009, p. 54).

Outra capacidade destacada pelos autores é a execução de múltiplas tarefas. Todavia, tal abordagem requer uma análise de maior alcance, isso porque estudos relacionados à neurociência apontam que “a aprendizagem depende da intensidade da atenção. [...] Para prestar a atenção em algo é necessário ‘filtrar’ o que se percebe, ou seja, escolher o objeto de percepção” (LIMA, 2007, p. 22). Essa premissa leva a compreender que o cérebro humano seleciona aspectos sobre os quais se deter em cada momento, modulando diferentes níveis de atenção a cada atividade e não as realizando ao mesmo tempo. Lima (2007, p. 8) afirma ainda que o cérebro funciona integradamente:

É comum a articulação de várias áreas para um só comportamento. A formação de uma imagem no cérebro requer a utilização de várias áreas, pois forma, cor, posição no espaço, uso e movimentação são processados separadamente. Para falar, usamos várias áreas, incluindo os centros de linguagem, que estão no hemisfério esquerdo, e áreas que processam

a música, que estão do lado direito. Estudos recentes sugerem que para o ato de ler são mobilizadas dezessete áreas no cérebro.

Por fim, as tecnologias digitais favorecem, ainda, as habilidades colaborativas, que não eram tão presentes quando surgiram os primeiros computadores, por serem esses dispositivos para uso individual. Contudo, com o passar do tempo e com as evoluções que aconteceram nos jogos, o computador passou a ser reconhecido como um espaço de apoio mútuo. Segundo Veen e Vrakking (2009, p. 69), as crianças parecem entender através dos jogos que esse apoio é essencial para a resolução de problemas, “elas aprendem que a competição é outra estratégia e é a situação que determina qual estratégia é a mais eficaz”.

Quando se está em um jogo com mais pessoas, o que não implica estar perto fisicamente, há estratégias que não se cumprem solitariamente, mas precisam dos outros jogadores para serem efetivadas. O mesmo acontece presencialmente; há momentos em que algumas crianças se sobressaem e auxiliam aquelas que ainda não reconheceram os espaços do jogo. Veen e Vrakking (2009, p. 36) completam que:

A maior parte dos jovens começa a jogar aos 3 anos. Há muitos jogos simples nas lojas hoje, e, antes de entrar na pré-escola, a criança já terá aprendido os princípios fundamentais da matemática, saberá reconhecer formas e Figuras retangulares, circulares e piramidais e como pagar por mercadorias ao fazer compras, como classificar ou montar objetos e como usar o computador ou manipular o teclado. Para o Homo zappiens, a aprendizagem começa com uma brincadeira e se trata de uma brincadeira exploratória por meio dos jogos de computador.

Tal colocação leva a refletir sobre o perfil dos estudantes da educação infantil e desse contexto escolar. A escola pública brasileira ainda recebe crianças que terão contato com a tecnologia somente no espaço formal de ensino. Possivelmente, ao manusearem as ferramentas que lhes forem apresentadas, logo compreenderão a tecnologia, pois, como vê-se em Lima (2007, p. 15), “quanto mais novo o ser humano, maior plasticidade seu cérebro apresenta. Certas conexões se fazem com uma rapidez muito grande na criança pequena”. Assim sendo, parece ser um papel e um compro-

misso da escola atual o de oferecer e potencializar o uso das tecnologias digitais, de modo a fomentar o desenvolvimento da criança, considerando o seu protagonismo nos processos de aprender. Para tanto, a programaco de computadores aparece como viável  potencializao de aprendizagens.

2.1 A programaco de computadores como uma alternativa de potencializao das aprendizagens

A popularizao dos ambientes de programaco para crianças vem avançando ao longo dos anos. O primeiro grande impulsionador da informática educativa e, após isso, da programaco de computadores foi Seymour Papert. Em seu livro *A Máquina das Crianças – Repensando a Escola na Era da Informática* (PAPERT, 1994), ele traça seu próprio percurso enquanto adulto até o contato com a tecnologia. Destaca que o computador lhe fez voltar aos tempos de criança e se maravilhar por algo, como se encantara pelos brinquedos quando pequeno.

Dentre as diversas reflexões que desenvolve em seus estudos, Papert (1994, p. 19) destaca que “embora tenha sempre ansiado por ‘estilos de aprender’ nos quais as crianças agem como criadores ao invés de consumidores do conhecimento, os métodos propostos sempre me pareceram apenas um pouco diferentes, quando muito, dos estilos antigos”. Observa-se, assim, que Papert (1994) se preocupou em tornar a aprendizagem um processo pessoal e com significado e, por isso, deu início a um novo momento para o uso das tecnologias, desenvolvendo um ambiente que pudesse ser trabalhado nas escolas.

Ele acreditava que “aprender-em-uso libera os estudantes para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus alunos algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados” (PAPERT, 1994, p. 62). Para efetivar tais concepes educativas, propôs que a criança aprenderia melhor se tivesse a tarefa de ensinar o computador, ou seja, se o programasse. A programaco de computadores, segundo Papert (1994), oportunizaria  criança um tempo para pensar sobre os problemas a resolver. A chave da aprendizagem estaria no tempo para refletir sobre as situaes e não na pressa em resolver tudo de

uma vez, característica muito presente em determinados modelos pedagógicos. Quando o autor viu as crianças brincando com sua criao, o LOGO, a ser detalhado a seguir, teve como retorno a resposta eufórica dessas.

2.1.1 O percurso dos softwares educativos de programaco até o ScratchJr

O software LOGO foi criado por Papert em 1967, mas chegou ao Brasil apenas na década de 1980. Toda sua interface desenvolve-se a partir de uma tartaruga guiada por comandos – para frente, para a direita, para trs, repita, entre outros – programáveis. Tais comandos de direo favorecem “a ideia de que os números representam a distância que ela se move – eles podem ser pensados como passos de tartaruga” (PAPERT, 1994, p. 35). O autor acrescenta que “em algum lugar, você encontrar seu nível de dificuldade e, quando o encontrar, eu lhe darei este conselho: coloque-se no lugar da tartaruga. Imagine se movimentando em um quadrado ou em um círculo ou em uma espiral ou seja o que for” (PAPERT, 1994, p. 35).

A interface de LOGO possui uma janela gráfica onde acontece a programaco e também a janela de comandos, que permite aos estudantes fazerem direcionamentos  tartaruga através dos comandos, sendo que a numerao  que definir os ângulos e, conseqüentemente, a imagem que a tartaruga irá formar. Como se pode perceber, a linguagem LOGO adentrou as escolas como uma revoluo na forma de ver o computador e, em sua época, foi definidora para entender que os computadores poderiam, sim, melhorar as aprendizagens escolares, se bem utilizados. Envolveu conceitos importantes e uma aprendizagem prazerosa, podendo-se criar diferentes programaces para a tartaruga. Todavia, com o passar dos anos, começou a ficar limitada enquanto plataforma.

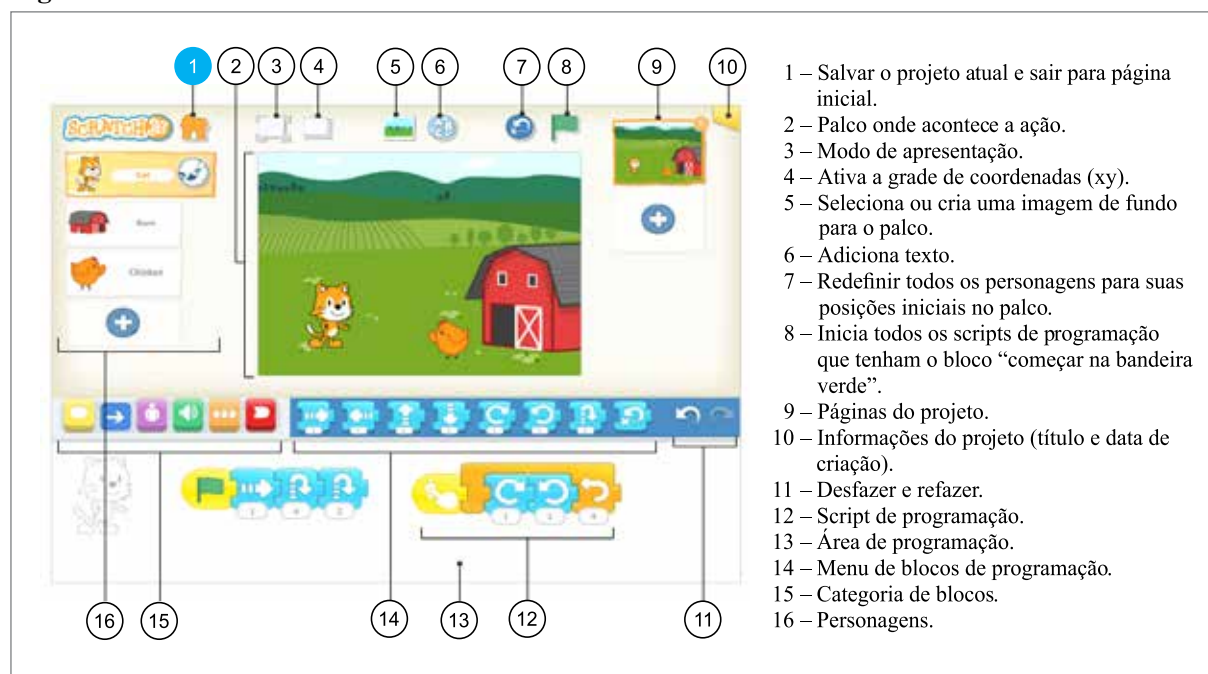
Assim, avanços consideráveis foram estabelecendo-se e com novos impulsos intelectuais surge o Scratch, pensado para um público similar ao de LOGO, todavia com uma interface mais amigável e intuitiva e com muito mais opes de programaco. Criado em 2007, o Scratch foi idealizado por Mitchel Resnick, também pesqui-

sador do Massachusetts Institute of Technology (MIT), e projetado para um público com idades entre oito e 16 anos.

Na interface do Scratch, o palco (local onde acontece a programação) e os comandos ganharam cores e tornaram-se mais atrativos. Para além dos comandos de direção, inseriu-se comandos de aparência, som e variáveis, representando uma evolução. No entanto, tal software ainda era inviável para a educação infantil. Surge, assim, o ScratchJr, criado por Mitchel Resnick e Marina Bers, que chegou ao Brasil em 2014, com uma plataforma totalmente voltada para as crianças em processo de alfabetização, abrindo uma variedade de opções de criação para esse segmento da escolarização, composto por crianças de zero a cinco anos.

Queiroz (2012) menciona que os criadores do ScratchJr acreditaram na programação de computadores como um novo tipo de alfabetização, sendo que, quando pequenas, as crianças iniciam suas programações e vão aperfeiçoando-as com o amadurecimento. A diferença notável no ScratchJr é a possibilidade de leitura através de símbolos e cores. Os personagens são caricaturados para lembrar a infância e, dessa forma, aumentar o desejo por brincar com os blocos de programação. Inúmeras são as possibilidades oferecidas pelo ScratchJr, permitindo a criação de histórias, animações e, sobretudo, o desenvolvimento de conceitos importantes para as aprendizagens futuras. Na Figura 2 pode-se observar as diferentes partes do software que permitem a criação das programações.

Figura 2 – Interfaces do ScratchJr.



Fonte: Adaptado de ScratchJr (2017).

Analisando-se a Figura 2, percebe-se que o ScratchJr oferece blocos para viabilizar a programação. Manuseando as ferramentas, as crianças vão descobrindo as potencialidades que essas lhes oferecem, ou seja, a ação é definidora para que a tecnologia não seja vista como um fim em si mesma. A ação da criança, nesse software, exige sua reflexão e a externalização de seu pensamento. Nes-

sa direção toma-se Bruner (2001), quando enfatiza que a externalização do pensamento gera uma obra.

O autor acredita que a função da obra é a construção de uma identidade pessoal e, também, o encontro com sua comunidade, sendo que “a externalização produz um registro de nossos esforços mentais, um registro que fica ‘fora de nós’, e não vagamente ‘na memória’”. É algo parecido como

produzir um rascunho, um esboço, uma ‘maquete’” (BRUNER, 2001, p. 31, grifo nosso). Essa externalização do pensamento auxilia no reconhecimento da comunidade e dos sistemas simbólicos produzidos nela, isso porque, nos momentos em que o sujeito externaliza tudo aquilo que experiencia em pensamento, é possível que se conecte à comunidade, que passa a entender seus valores e criações, tendo na obra a realização desse processo.

Em um contexto de tecnologias educacionais, pode-se pensar no ato de programar – como o oferecido pelo ScratchJr – como uma obra em construção, tratando-se de transcrições do pensamento em códigos de programação, a fim de repassar àqueles comandos desejos de movimentos corporais, bem como de características do meio. Papert acreditou no conhecimento como uma construção e, nesse sentido, considerou que a melhor forma que as crianças dispõem para conhecer é através da descoberta e que “a educação organizada ou informal pode ajudar, principalmente, certificando-se de que elas sejam apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços” (PAPERT, 1994, p. 125). Para esse autor, por meio da programação de computadores os pensamentos são potencializados no produto, em andamento e em estado final, tendo em um software o meio para que isso se torne possível.

Na mesma direção, Bruner (2001, p. 32) afirma que “o pensar se realiza em seus produtos”, na medida em que o produto permite, de maneira mais incorporada, a reflexão sobre os próprios pensamentos. O preceito bruneriano da externalização e a teoria construcionista de Papert encontraram no produto a realização dos pensamentos, bem como a satisfação do reconhecimento da comunidade. Há singularidade por ser a descoberta de uma obra pessoal. A obra acaba tornando-se um manifesto dos pensamentos mais íntimos e incompreensíveis e auxilia na trajetória até a compreensão. Seu significado pode não ser percebido no exato momento em que a obra foi concluída, porém os efeitos de tal vivência podem trazer significativas transformações nos desenvolvimentos que virão, tanto em uma identidade pessoal quanto comunitária.

Assim como a programação de computadores realiza-se na obra construída pelo sujeito, existe outro fator que é uma premissa essencial para que

a programação seja executada. Wing (2006 apud RAMOS, 2014, p. 31) reconhece-o como pensamento computacional e afirma que

[...] abrange desde a resolução de problemas até a compreensão do comportamento humano, não sendo exclusivo para os cientistas da computação, sendo uma habilidade fundamental a todas as áreas, inclusive é manifestado na idade infantil, quando a criança utiliza sua habilidade analítica de selecionar procedimentos para resolução de problemas.

O pensamento computacional representa uma computação desplugada, que não necessita única e exclusivamente do computador para acontecer, mas que pode ser percebida em ações e atividades voltadas ao pensar e ao agir. Para Ramos (2014, p. 27), “as ferramentas da computação ampliam nossa capacidade mental, uma vez que traduzem nossas abstrações e intenções em solução de problemas com o uso de modelos computacionais”. Tal situação é perceptível quando se usa softwares e busca-se nas estruturas mentais maneiras de resolver determinadas situações com auxílio do computador – como é o caso do uso do ScratchJr.

Desenvolver o pensamento computacional implica, assim, uma atitude de pensar sobre a ação. Dessa forma, pode-se reconhecê-lo como um processo constante de desequilíbrios e aprimoramento dos esquemas do sujeito, já que permite um trabalho ativo sobre o próprio sistema cognitivo. Nessa direção, diversas iniciativas permitem explorar o potencial da programação de computadores para o desenvolvimento cognitivo das crianças, dentre as quais destacamos o Projeto Berçário de Hackers, inserido no Programa Mutirão pela Inclusão Digital.

3 O PROGRAMA MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL E O PROJETO BERÇÁRIO DE HACKERS

O Programa Mutirão pela Inclusão Digital surgiu em 2004, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Cultura Digital (GEPID) da Universidade de Passo Fundo (UPF), de Passo Fundo, município da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Desde sua origem, o Programa tem como objetivo implementar ações que possibilitem o início de um processo de apropriação das tecnologias de

rede, por meio de informática educativa, além de articular as ações para a criação de oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas por estudantes da educação básica através da programação de computadores e robótica educativa.

O Projeto Berçário de Hackers, por sua vez, está inserido no referido programa e destina-se a crianças de escolas de educação infantil da rede municipal de Passo Fundo. Tem como objetivo incentivar a programação de computadores em tais estudantes, como forma de promover a construção colaborativa e criativa em interação com os colegas, de maneira a estruturar as aprendizagens. As oficinas do Projeto tiveram início em 2013, com atividades diversas envolvendo tecnologias digitais, com crianças de quatro a seis anos. No ano de 2014, a proposta foi redimensionada, de modo a ser trabalhada especificamente a programação de computadores, por meio do site Code.org, que explora blocos de programar. Ao final de 2014, quando o ScratchJr chegou ao Brasil, o planejamento do projeto foi redirecionado para o trabalho com o esse novo software.

Assim aconteceu e, em 2015, foram desenvolvidas atividades de lateralidade, manuseio nos tablets e sequenciamentos didáticos que visavam ao desenvolvimento do raciocínio lógico, conhecimento dos números e do alfabeto. Foi nesse ano que se implementou a metodologia de três ambientes distintos com intencionalidades comuns. Com tais dinâmicas, já foram atendidas mais de 160 crianças desde o ano de 2013 e, no ano de 2016, o projeto contou com a presença de uma turma de 19 crianças de pré-escolar, com idades de cinco e seis anos, acompanhadas pela professora titular. As oficinas tiveram periodicidade semanal, com duração de 90 minutos, e o planejamento realizou-se conforme o ritmo da turma, sendo que os monitores se reuniam quinzenalmente e contemplavam as necessidades/especificidades da turma para poder inserir o software ScratchJr. As atividades aconteceram em três ambientes.

O primeiro deles, denominado SalaLog, envolvia atividades com conceitos matemáticos, como número, quantidade e sequenciamento, além de brincadeiras de lateralidade e movimento do corpo. Foram utilizados blocos lógicos, quebra-cabeças, jogos matemáticos, blocos de programação do software ScratchJr, dentre ou-

tros. Também foram desenvolvidos materiais didáticos, que agora estão disponíveis no acervo do Projeto, tais como: jogo de seriação e ordenação, quantificação, lateralidade, comandos do ScratchJr produzidos em impressora 3D pelos monitores do curso de Ciência da Computação, além do jogo de blocos lógicos.

No segundo ambiente, chamado SalaTec, as atividades aconteceram com os tablets, sobre os quais foram aplicados alguns conceitos aprendidos na SalaLog e, posteriormente, a programação do software ScratchJr. Por fim, após manusearem os tablets, as crianças foram direcionadas para o terceiro espaço, denominado LabComp, onde tinham a prerrogativa de escolher jogos de seu interesse. Isso, porém, sempre com a orientação e acompanhamento dos monitores, os quais observavam as potencialidades e habilidades das crianças com os computadores e o seu grau de autonomia. O caráter ainda iniciante desse Projeto para a realidade da educação infantil impele à busca da compreensão de como se dá o desenvolvimento cognitivo das crianças que participam do Berçário de Hackers. Motivo pelo qual apresenta-se o percurso metodológico adotado para este estudo que se deu, retomando-se, com o objetivo de identificar a relação entre o conceito de equilíbrio majorante e as atividades de programação de computadores realizadas por crianças da educação infantil participantes do Projeto Berçário de Hackers.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracterizou-se como qualitativo e teve sua abordagem metodológica pautada na pesquisa-ação. O pesquisador, no contexto da pesquisa qualitativa, debruça-se sobre aquilo que o campo lhe mostra e, fortemente amparado na teoria, dá significado às ações dos sujeitos observados. Seu papel, segundo Lüdke e André (2015, p. 5), “é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Fazer avançar o conhecimento exige rigorosidade do pesquisador, que deve colocar-se de maneira ética no campo e respeitar a perspectiva apresentada pelos participantes da pesquisa.

Para os contornos da pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação mostrou-se ideal por caracterizar-se pela resolução de algum problema, ou mesmo uma ação, em que os pesquisadores se envolvem de forma cooperativa, tendo uma postura de escuta e não uma imposição com interesses apenas unilaterais. Thiollent (1988, p. 16) afirma que “não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Os procedimentos técnicos adotados para a produção de dados primários constituíram-se da observação participante e de vídeograções nas oficinas do Projeto Berçário de Hackers, nos ambientes SalaTec e SalaLog e na tela do software

ScratchJr. A partir de tais instrumentos produziu-se a transcrição de algumas cenas, intencionalmente selecionadas, de maneira a nortear a posterior análise dos dados. Participaram da pesquisa 19 crianças de cinco e seis anos da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz, turma de Pré II, localizada na Rua Telmo Ilha, s/n, no Loteamento Leonardo Ilha, próximo à UPF. Essas eram acompanhadas pela professora titular, uma vez por semana, até a Universidade, para participarem das oficinas do Projeto, entre os meses de abril e novembro de 2016. Dessa amostra de sujeitos foram selecionados dois estudantes para uma análise mais detida, pelo critério de assiduidade nas oficinas e pela especificidade de suas interações no Projeto, nomeando-os E11 e E18, como se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudantes que compõem o grupo-sujeito para a análise de dados.

Identificação	Idade	Gênero	Características do estudante
E11	5 anos e 5 meses	Masculino	E11 destacou-se pelo raciocínio lógico ágil. Não era um dos estudantes que mais falava, porém era atento à proposta e a executava rapidamente. Demonstrava alegria em participar dos diferentes espaços e, mesmo sendo um dos mais novos da turma, não teve grandes dificuldades em manusear a tecnologia.
E18	5 anos e 4 meses	Masculino	E18 era um menino que demonstrava dificuldade em concentrar-se nas propostas, bem como no entendimento das atividades. Ao tempo em que os demais estavam realizando-as, em muitos momentos mantinha-se brincando, pedindo para ir ao banheiro ou simplesmente não realizando o que havia sido proposto.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Definidos os contornos da pesquisa e a amostra de sujeitos, elegeu-se três categorias de análise, nascidas do aporte teórico sobre equilibrção majorante, sendo elas: ampliação dos esquemas do sujeito, construção gradativa de negações e ação do sujeito. Situações ocorridas em duas oficinas foram selecionadas para análise, correspondentes aos dias 02 de maio de 2016 e 24 de agosto de 2016.

A primeira oficina selecionada, intitulada Jogo de Lateralidade, teve o objetivo de verificar

como as crianças veem a lateralidade e despertar o entendimento das direções. Para a execução da atividade utilizou-se trilhas e setas de direção colocadas no chão da sala, da mesma maneira que as crianças encontrariam no computador. Iniciou-se a oficina do dia com a turma toda na SalaLog. Em um primeiro momento, com as crianças dispostas em círculo, perguntou-se sobre as partes do corpo – “onde ficam as orelhas? Onde ficam os joelhos?”, e assim por diante. Seguiu-se com outras indagações:

“Há alguém atrás de você? Qual é a cor do cabelo do colega que está à sua direita? Qual é o nome do colega que está sentado à sua esquerda?”.

Colou-se um adesivo na mão direita das crianças e colocou-se a música “Vem que eu vou te ensinar”. Após esse momento, mostrou-se as flechas e conversou-se sobre o significado de cada uma. Dispôs-se as trilhas diferentes e chamou-se as crianças em duplas para resolvê-las. Uma criança

permanecia em frente à trilha, a outra ficava com as flechas e descobria quais eram as flechas necessárias para aquela trilha. Os colegas ajudavam a pensar para que lado a flecha indicava a partir de perguntas motivadoras como: “Para essa trilha dar certo, quais flechas são necessárias?”. A Figura 3 apresenta o Episódio 1 [Ep1C1], que se passou na SalaLog, com a presença de 16 crianças, destacado para análise.

Figura 3 – Episódio 1, Cena 1 [Ep1C1].

<p>Cena 1: Noções de lateralidade (02/05/2016)</p> <p>1. Professora: Vocês vão me dizer se tem alguém atrás de vocês?</p> <p>2. E18: ((olha para trás))</p> <p>3. Algumas crianças: Não!!</p> <p>4. E11: ((olha para o lado))</p> <p>5. Professora: De mim não tem ninguém atrás de mim.</p> <p>6. E11: ((mostra ao colega que atrás deste está a professora titular))</p> <p>7. E2: Tem o quadro!! Tem o quadro!</p> <p>8. Professora: A sim! Tem o quadro, boa!</p> <p>9. E2: É a parede!</p> <p>10. E11: ((olha para trás e encosta na mesa que está bem atrás dele))((puxa a mesa para bem perto dele)).</p> <p>(...)</p> <p>11. Professora: ((crianças conversando)) Agora, vocês vão me dizer quem é que está do lado direito de vocês.</p> <p>12. E11: ((de maneira convicta aponta para o colega da esquerda))</p> <p>13. E18: ((aponta várias vezes para o colega da direita)) Este!!</p> <p>14. Professora2: ((se aproxima do E11, coloca a mão sobre sua cabeça)) Qual que é o lado direito? Hum?</p> <p>15. E11: ((continua com a mão sobre o ombro do colega que está à sua esquerda))</p> <p>16. Professora: Como pensa? Ó! Então vamos ver quem é que levanta a mão direita.</p> <p>17. E18: ((levanta a mão direita até metade do corpo, olha os colegas que estão à sua frente, abaixa e levanta a mão esquerda))</p> <p>18. Professora2: ((vai até o E11, E9 e E4 que estão com as mãos tocadas)) Fancs levanta a mão direita? ((vai mudando as mãos)) Isso! Isso!</p> <p>Quando ela muda a mão do E4 que está ao lado do E18, o E18 automaticamente faz a troca de mãos.</p> <p>19. Professora2: ((pegando na mão do E18)) Isso! Muito bem, muito bem!! ((pegando na mão do E11)) Isso! Isso!</p>	<p>Isso!</p> <p>A professora propõe colar um adesivo na mão direita de cada criança, para isso, um por um terá de pensar qual é a mão direita e receberá um adesivo de seu nome. Quando está fazendo isso com o E3, o E11 mostra sua mão esquerda, levanta bem alto e afirma ser essa a correta.</p> <p>20. Professora: ((está chamando as crianças para colar os adesivos)) Agora eu vou chamar a E7? E7, me diga onde é que tá o teu nome?</p> <p>21. E7: Esse aqui ((aponta para o adesivo)).</p> <p>22. Professora: Aaaah, aí! É qual é tua mão direita, tu sabe?</p> <p>23. E7: ((mostra a mão esquerda)).</p> <p>24. Professora: Olha só, só te conta um segredo. Tu escreve com qual mão? (pausa) Pega o lápis de escrever com qual mãozinha? ((E7 levanta a mão esquerda)) Ah, tu escreve com essa?</p> <p>25. E7: ((levanta a mão direita)) Eu escrevo com essa aqui.</p> <p>26. Professora: Já, então essa mãozinha que tu pega o lápis é a tua mão direita, tá?</p> <p>27. E11: ((olha para as mãos, mexe a mão esquerda)).</p> <p>(...)</p> <p>A professora chama mais uma criança e esta se posiciona em frente ao E11.</p> <p>28. Professora: E4, qual é tua mão direita?</p> <p>29. E4: ((levanta a mão esquerda)).</p> <p>30. Professora: ((segura a mão esquerda)) Essa? (pausa) só te conta uma coisa, ó, essa é a minha mão direita ((levanta a mão direita)) tá?</p> <p>31. E4: ((levanta a mão esquerda, pois está de frente para a professora)).</p> <p>32. Professora: Quando eu estou de frente pra você, qual que tu acha que é a mão direita? (referindo-se à mão do estudante) ((aponta para a mão esquerda dele)) Essa aqui néh? Agora eu vou ficar de costas ((vira-se e fica de costas para o E4 e consequentemente para o E11)) essa é minha mão direita, qual é tua mão direita? Ó ((professora aperta-se melhor)) tem que ser igual ao meu lado, ó, essa é minha</p>	<p>mão direita ((levanta a mão direita)) qual é tua mão direita?</p> <p>33. E4: ((levanta a mão direita)) essa aqui?</p> <p>34. E11: ((levanta a mão direita)).</p> <p>35. Professora: Aaa daí é essa tua mão direita? ((vira-se de frente para o E4 novamente)) Então aqui ó, essa aqui ((pega na mão do E4)) é tua mãozinha direita, quando você tá de frente pra mim, a tua mãozinha direita vai tá essa aqui, continua sendo essa ((levanta a mão do E4)) viu?</p> <p>36. E4: ((levanta a mão direita bem alto e fica balançando a mão)).</p> <p>(...)</p> <p>Enquanto a professora vai chamando os demais colegas, E11 fica movimentando o braço direito e quando a professora pede aos colegas qual seria a mão direita, levanta sua mão direita. Já o E18 observa a professora chamar os colegas mas não realiza nenhum movimento, apenas fica olhando e transcorrer da cena. Então, E11 é chamado.</p> <p>37. Professora: Qual é tua mão direita?</p> <p>38. E11: ((estende a mão direita)).</p> <p>39. Professora: Isso aí!! ((cola o adesivo na mão de E11)). E11 volta para o seu lugar e fica mostrando o adesivo para os colegas. Estica a mão para frente, levanta para o alto e olha variadas vezes para o adesivo. E18 começa a se interessar pelo adesivo que está na mão dos colegas sentados ao seu lado.</p> <p>40. Professora: Agora é E18.</p> <p>41. E18: ((se movimenta no banco)).</p> <p>42. Professora: E18!! Você tava aqui partilha! Qual é seu nome?</p> <p>43. E18: ((aponta para o nome no adesivo)).</p> <p>44. Professora: Aí! ((retira o adesivo)). Qual é sua mãozinha direita?</p> <p>45. E18: ((levanta a mão direita)).</p> <p>46. Professora: ((balança a cabeça de maneira afirmativa e cola o adesivo na mão do E18)). E18 fica olhando para o adesivo por um tempo, mostra aos colegas e levanta e abaixa o braço várias vezes.</p>
---	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Na segunda oficina selecionada para este estudo, realizada em 24 de agosto de 2016, objetivou-se mobilizar o entendimento de quantidade, construção de formas geométricas e lateralidade para desenvolver um percurso. Para a execução da atividade, juntou-se mais de uma trilha e assim foi-se aumentando o grau de complexidade e entendimento. Um grupo passou a oficina toda no computador e o outro grupo participou das atividades na SalaTec e na SalaLog.

Na SalaLog fez-se uma chuva de ideias no quadro para escolher o nome do grupo junto com as crianças. Em seguida, cada criança recebeu um pedaço de sulfite branco para desenhar o seu gatinho, do jeito que desejasse, com as cores e

instrumentos que quisesse. Pediu-se que escrevessem os seus nomes dentro do retângulo que estava no papel. Depois, entregou-se um percurso para as crianças e, juntas, pensou-se quais eram os quadradinhos para pintar e fazer o gato desenhar um quadrado. Na SalaTec retomou-se a pintura do gatinho. Depois iniciou-se a execução de alguns comandos de movimento, conforme apresentado na Cena 1 do Episódio 2 [Ep2C1], na Figura 4, que aconteceu na SalaLog, com a participação de 10 crianças. Na sequência, na Figura 5 apresenta-se o Episódio 2, Cena 2 [Ep2C2], que ocorreu na SalaTec com as mesmas crianças da cena anterior, quando estavam sentadas nos bancos, manuseando os tablets.

Figura 4 – Episódio 2, Cena 1 [Ep2C1].

Cena 1: Atividade com percurso (24/08/2016)

1. Professora: *Podés lembrar o que esse bandeirinha representa?* ((aponta para o quadro, onde está desenhado um percurso)).

2. E4: *É o 1!*

3. Professora: *A ida*

4. E11: ((levanta o braço)) (inaudível) *iniciá!*

5. Professora: ((balança a cabeça de forma afirmativa)) *início. (pausa) Então o rotão gatinho, ele vai estar vai iniciar aqui, tá? Ele vai iniciar nessa bandeirinha. O que que a gente tem que fazer pra que esse gatinho faça, tá, ande em um formato de quadrado? O que será que a gente tem que fazer pra que esse gatinho ande em um formato de quadrado?*

6. E11: ((levanta o braço)).

7. Professora: *Pra que lado ele tem que começar a andar será?*

8. E11: *Pra, pra aquele lado* ((apontando para o lado esquerdo)).

9. Professora: *Tá, vamos começar* (inaudível).

10. E18: *Não, é, é* ((levanta o braço direito e aponta para o lado esquerdo)) *é assim!*

11. Professora: *Nós vamos começar reto para* ((aponta para o percurso no quadro)) *a direita ou reto para a esquerda?*

12. E10: ((apontando para a direita)) *Aqui* ((várias crianças falam ao mesmo tempo)) (inaudível).

13. Professora: *Direita ou esquerda?* ((mostrando as direções enquanto fala)).

14. Todos: *Direita!*

15. E8: *Direita é para o lado*

16. Professora: *Podés querer um quadrado grande ou um quadrado pequeno?*

17. Todos: *Grande! Grande! Grande!*

18. Professora: *Então ele vai ser que andar mais passos né? Se ele andar só um passo o quadrado dele vai ser um quadrado...*

19. Todos: *Peguenooo!*

20. Professora: *Então quantos passos a gente poderia colocá?*

21. E11: *Seis!*

22. Professora: *Seis?*

23. E8: *Seis milões!*

24. Alguns: *Seis! Seis!* (gritos) (inaudível).

25. Professora: *Só que, só que tem um pontão. Olha só, aqui vamos contar quantos quadradinhos tem pra cá* ((aponta para o quadro)).

26. Todos: *1, 2, 3.*

27. Professora: *Então se a gente ficar seis, ele vai sair fora*

28. E11: *Três!*

29. Professora: *Então vamos... pode ser três só?*

30. E11: *Aham!*

31. Professora: *Então vamos, ó, a gente vai fazer ele andar 1...*

32. Todos: *1, 2, 3.*

33. Professora: *Então ele vai andar 3 passos para o cá.*

34. Alguns: *reita* (...)

35. Professora: *Se a gente que fazê um quadrado, qui que ele faça um quadrado (personagem gato), o que que ele tem que fazê agora?*

36. E8: *1 reto pra cá.*

37. E18: ((olhando para os lados e brincando com a folha)).

38. E11: ((levanta o braço para cima)).

39. Professora: *Pra cá onde?*

40. E11: *Pra cima!*

41. Professora: *Pra cima. (pausa) E será que ele tem que andar quantos quadradinhos pra cima?*

42. E8 e E11: *1, 2, 3, 4, 5* ((contam o número de quadrados na vertical da folha)) *Cinco! Cinco!*

43. Professora: *Mas, olha só, deixa eu pagar, deixa eu desenhá um, não, deixa eu vê se eu tenho um quadrado. Ai o pró não trouxa. Mas olha só, o quadrado, ele tem os três, ó, os quatro lados iguais, né?* ((desenha no quadro um quadrado)) *Então, se ele andou três aqui, se ele andou três embaixo, ele tem que andar o mesmo número em todos os lados, pra fazer um quadrado. Então qual número será que ele tem que andar pra cima.*

44. E11: *Três!*

45. E8: *Cinco!*

46. E11: *Três!*

47. Professora: *É, olha só, um quadrado ele tem...*

48. E11: *É três!*

49. Professora: *...os quatro lados iguais. Então se ele andou três pra frente, ele vai ter que andar os mesmos três passos pra cima, sendo ele não vai fazê um quadrado ele vai fazê outra forma geométrica.* (...)

E18 pediu para ir ao banheiro, porém, já tinha avançado na atividade como os demais colegas.

50. E11: *Pró, agora é pra qual lado?*

51. Professora: ((olha para E11 que já faz o sinal para a esquerda)) *isso aí! Agora se a gente que fazê um quadrado, ele tem que caminhar pra onde?*

52. E11: ((apontando para a esquerda)).

53. Professora: *Pra esquerda! Então a esquerda é pra, lá!* ((aponta para a esquerda)) *Então quantos quadradinhos?*

54. E11: *Três!*

55. Alguns: *1, 2, 3* ((pintando já em suas folhas)).

56. Professora: *Pra esquerda.* (...)

E18 não retornou do banheiro.

57. E11: *Pró, agora é pra baixo?*

58. Professora: ((está atendendo outra criança)).

59. E11: *Pró, agora é pra baixo? Pra baixo?*

60. Professora: ((não ouve o que E11 pede)) *E agora pra fechá o quadrado o que que a gente vai fazê?*

61. Alguns: *Pra baixo!*

62. Professora: *Pra baixo? Quantos pra baixo?*

63. Alguns: *Três!*

64. Professora: *Então, 1, 2 e daí pinta onde tem a bandeirinha, 3. Fechá o quadrado?*

65. E11: *Mas dá pra pintá a bandeirinha por dentro dela?*

66. Professora: *Podê* (...)

E18 ainda não retornou do banheiro e E11 é o primeiro a terminar.

67. E11: *Já terminé!*

68. Professora: *Isso aí!*

E18 retorna e E11 pede para ir ao banheiro. E18 não termina o trabalho e vem brincar em frente a câmera.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Figura 5 – Episódio 2, Cena 2 [Ep2C2].

Cena 2: Manuseio dos tablets com Scratch Jr (24/08/2016)

1. E18: *ES...onde você foi pá pintá?*

2. E8: *Aqui ó* ((mostra em seu tablet)).

3. E11: ((se inclina e mostra o botão no tablet do E18)) *Aqui ó, aperta aqui ó E18! Pintar, no pintar.* (...)

4. E11: ((mostra o tablet para E8)) *Ei, olha o meu Scratch.* ((volta a mexer no tablet, mas vai em outro grupo olhar o que estão fazendo. Volta a pintar em seu tablet e é o primeiro a anunciar)) *Pró, já pinte!* (...)

5. E11: *Mas dá pra pintá o cenário?*

6. Professora: *O cenário. O cenário? Acho que dá.*

7. E11: *Porque não tá* (inaudível) *cenário.*

8. Professora: *Isso, assim mesmo!*

9. E11: *Olha E8!* (...)

10. E11: *A! A! A!* ((risos)) *O meu Scratch vai dançááá!!! Quem que que o Scratch dança?* ((perguntando aos seus colegas)). (...)

11. Professora: *Ai que legal!!*

Chega o momento do lanche e as crianças salvam os projetos.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

A partir do planejamento e da transcrição desses dois episódios, mapeou-se as manifestações das categorias a fim de compreender, na direção do objetivo precípuo deste estudo, como se manifestam os processos de regulações ativas e automáticas das crianças de cinco e seis anos, tendo em vista

a identificação de evidências de equilibrações majorantes, mediante a ação em atividades de programação de computadores realizadas no âmbito do Projeto Berçário de Hackers. Esse movimento permitiu resultados e evidências que são descritos na sequência.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira categoria de análise vislumbrada – a ampliação dos esquemas do sujeito – diz respeito à capacidade dos sujeitos de desenvolverem esquemas cada vez mais aperfeiçoados. Isso se dá através da assimilação de fatores externos a estruturas internas. Tais fatores desestabilizam o sujeito, causando desequilíbrio inicial, porém, a partir do momento que esse opta por uma regulação ativa, ou seja, encara o desequilíbrio, acontece o princípio da transformação e, dessa maneira, da ampliação do sistema cognitivo do sujeito. Revisitando os episódios, é possível encontrar indícios de ampliação dos esquemas em E11.

No Ep1C1 essa ampliação pode ser visualizada quando da interação da professora com os colegas de E11, havendo a reflexão desse perante sua lateralidade com certa resistência, assim como para a exigência externa. Após várias falas da professora com seus colegas é que E11 começou a movimentar as duas mãos e a olhá-las com certa inquietação. A mudança de perspectiva aconteceu a partir do momento em que começou a levantar o braço direito, demonstrando os pensamentos que começaram a se passar em seu interior. A ampliação do esquema de lateralidade aconteceu nesse instante, muito embora tenham ocorrido outras situações em que a dúvida surgiu novamente, o que faz entender que há dificuldade na estruturação da lateralidade em crianças, exigindo revisitações constantes ao conceito.

Em Ep2C1 acontece outro importante aprimoramento do esquema de E11. Ele ressignifica sua ação para conseguir concluir o percurso proposto. É necessário que o estudante utilize dois subsistemas em conjunto, direção e numeração, e o que se percebe é que não há tal reciprocidade no momento da ação, mas os subsistemas encontram-se em velocidades distintas. Quando E11 toma consciência de que é necessário cuidar de fatores distintos ao mesmo tempo, acontece a compensação e a consequente ampliação do esquema. O processo de equilibração majorante é intenso nessa cena, sendo possível visualizar as etapas de desequilíbrio, regulação automática e posterior regulação ativa, completada com a ação do sujeito.

Na segunda categoria de análise – construção gradativa de negações – é reconhecida a importância das negações, enquanto carências iniciais e constituintes de importantes enriquecimentos do sistema cognitivo.

A construção de negações vem com a valoração das regulações automáticas, sendo que o sujeito elimina a perturbação que o desequilibrou e a mantém em estabilidade, reforçando seu próprio esquema em comparação ao necessário para superar o desequilíbrio. Embora mantenha o indivíduo em estabilidade, esse é, para Piaget (1976), o enriquecimento imprescindível em todo o processo, pois transforma a carência em posterior equilíbrio, fazendo com que o sujeito pense sobre seus esquemas e sistema cognitivo.

Entre as cenas, mapeou-se alguns momentos em que E11 e E18 vivenciaram suas negações ou regulações automáticas. No Ep2C1 é clara a construção de negações por E11, que cria sua hipótese acerca do percurso que irá desenvolver. Ao observar tal percurso, juntamente com a professora, ele entende que não pode ultrapassar os quadrados disponíveis, constatando a necessidade do esquema para a numeração. Algo que ele não se dá conta é que ao tempo em que precisava cuidar da numeração, deveria considerar também a forma que o percurso iria ter. Acontece, assim, um feedback positivo no momento em que reforça seus esquemas de pensamento, não dando conta do formato quadrado que precisava constituir. Entretanto, até mesmo essa regulação automática foi importante para a posterior ampliação do esquema que aconteceu, sendo que E11 evidencia ter passado por todos os complexos ciclos da equilibração majorante.

Em E18, no Ep1C1 pode-se visualizar o caso de estabilidade. Isso porque todas as manifestações que realizou correspondiam aos questionamentos feitos pela professora. Embora nas semanas seguintes tenha apresentado dificuldades em sua lateralidade, nessa cena aconteceu o reforço de algum estímulo já vivenciado. Não se caracterizou como a construção de negações, pois não houve ação impactante do sujeito quanto à negação, mas reforçou algo que estava apropriado de forma adequada, sendo definida como uma regulação automática e consequente estabilidade.

Por fim, na terceira categoria de análise – ação do sujeito – deposita-se a centralidade da obra de Piaget. Através das ações do sujeito é que acontecem as construções de novos conhecimentos ou a opção pela estabilidade. Essa última categoria traz consigo algumas reflexões importantes sobre as transcrições revisitadas, sendo a presença de E11 nas cenas constante e de grande protagonismo, papel que não fica tão claro em E18.

No Ep2C2 visualiza-se a ação de E11 ao manusear o software e descobrir através dele novos caminhos para sua aprendizagem. Assim como é uma conquista para ele, ao interagir, compartilha esse êxito com os colegas igualmente. No momento em que age sobre suas dúvidas e incertezas, promove a construção de novos saberes, e o avanço em seu sistema cognitivo. Nota-se nos indícios de ação de E18 que sua postura acontecia de forma mais introspectiva, sem evidenciar claramente como mobiliza ações que incidem sobre sua aprendizagem.

A partir das análises realizadas, perscrutou-se evidências dos processos acontecidos durante as oficinas na aprendizagem dos dois estudantes, nomeadamente E11 e E18. Tais processos ocorreram de maneiras distintas, tendo em vista o fato de que cada criança possui suas individualidades. Constatou-se, assim, que não existe ampliação dos esquemas do sujeito sem a ação desse e sem a negação dos desequilíbrios. E11 vivenciou intensamente vários processos da equilibrção majorante no decorrer das cenas transcritas, e ao viver os variados processos é que dá indícios de desenvolvimento de seu sistema cognitivo de maneira mais complexa. Nas condutas de E18 verifica-se um descompasso entre as categorias, o que leva a se reiterar as premissas construtivistas acerca do protagonismo dos estudantes como elemento que impulsiona as ampliações do próprio sistema cognitivo.

Por meio da ação o sujeito direciona e encaminha as situações que acontecem em sua vida, permitindo questionar-se, criar hipóteses, ter dúvidas e buscar respostas, ou não respostas. Mesmo quando decide manter-se em estabilidade, faz escolhas conscientes sobre seu aprender. E18 não agiu em torno do objeto em alguns momentos, havendo cenas em que até mesmo manteve-se fora da oficina. Talvez, se sua participação tivesse sido mais frequente, os processos envolvidos seriam

intensificados e produziram ampliações mais significativas de seus esquemas.

Ao finalizar essa apreciação dos dados, sinaliza-se que duas crianças viveram as mesmas experiências, porém cada uma agiu de maneira diferente sobre aquilo que experimentou. E11 agiu sobre vários momentos de sua aprendizagem e adentrou a proposta das oficinas, demonstrando ocasiões variadas de regulações ativas e automáticas, sendo que, por vezes, essas confundiram-se e impulsionaram uma à outra. Por meio de negações das imposições externas, aceitação e ressignificação dos próprios esquemas e protagonismo para com seu aprender e dos colegas, E11 vivenciou intensos desequilíbrios e reequilbrações, havendo diversos indícios de equilibrção majorante.

E18, por sua vez, vivenciou o processo das oficinas de maneira mais neutra, porém houve momentos de igual significância, quando a professora o auxiliou a encontrar os caminhos para a superação dos desequilíbrios. A ação ocorreu com menor frequência, e com menor visibilidade aos olhos dos pesquisadores, o que não significa que não tenham ocorrido situações de ampliações dos esquemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro grande entendimento proporcionado por este estudo é a clareza de que a programação de computadores é composta por diferentes momentos e não se dá exclusivamente no espaço e tempo onde o software é utilizado, sendo essa tão somente a ocasião de representação de habilidades e de sistematização. É preciso que as crianças tenham contato com um universo de sensações e experiências, especialmente aquelas referentes à computação desplugada, para posteriormente viverem a execução de suas programações.

A partir das categorias de análise foi possível ampliar a visão e perceber que durante o processo de programação de computadores manifestaram-se diversos indícios de regulações ativas e automáticas em ambos os estudantes. Essas últimas envolveram inúmeras negações dos desequilíbrios ocasionados pelas atividades desenvolvidas. Desde o momento em que houve negação e o sistema se manteve em estabilidade, até o momento de aceitação e opção pela mudança, percebeu-se que houve um expressi-

vo crescimento cognitivo entre os sujeitos, mesmo que em alguns momentos não compreendessem o processo que acontecia dentro deles. Isso porque as regulações automáticas proporcionaram uma negação momentânea que foi superada e melhorada, exercendo, então, imprescindível papel nas futuras equilibrações.

As ações realizadas pelos estudantes acabam trazendo implicações em seu próprio desenvolvimento, uma vez que a presença de E11 nas cenas é constante, mas a ação de E18 não fica tão clara. Essa constatação faz perceber que E11 avançou mais, do ponto de vista cognitivo, do que E18, isso porque resolveu-se com suas dúvidas de maneira mais autônoma, fato visível no decorrer de todo o ano de oficinas. A ação de cada estudante foi importante para os processos vivenciados, logo, esses ocorreram de maneiras diferentes devido ao fato de que cada criança possui suas individualidades.

Contempla-se, ainda, que grande parte das ampliações dos esquemas de cada um dos estudantes foi possível pelos processamentos internos acontecidos, em intensa e complexa interação com a professora, com os pares, com o software de programação e com os objetos de conhecimento. Todavia, ainda que seja imprescindível a presença

desses elementos, é fundamental que as crianças tomem consciência de todo esse percurso para que o engrandecimento do sistema cognitivo encontre abrigo.

Ao finalizar o estudo, compreende-se que por meio dele efetivou-se um importante passo em direção ao conhecimento do potencial da programação de computadores para um público ainda a ser amplamente observado – as crianças da educação infantil. Mais do que isso, desenvolver uma pesquisa sobre as potencialidades das tecnologias para a aprendizagem no universo da infância, envolvendo especificamente crianças de cinco e seis anos de idade, simboliza o compromisso com esse nível de escolarização, que está, apenas recentemente, se consolidando no âmbito das políticas públicas.

Reitera-se aqui a ideia de que muitas das crianças que acedem à escola atualmente participam, em alguma medida, de um mundo digitalizado e trazem consigo demandas que são específicas desse cenário. Portanto, os processos de ensino-aprendizagem capitaneados pela escola não podem furtar-se de levar em conta as tecnologias já utilizadas por elas e também de oferecer-lhes outras possibilidades que, porventura, ainda não façam parte do seu universo, como é o caso da programação de computadores.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Constituição de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/pEjiHV>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/P5e5PG>>. Acesso em: 21 set. 2017.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOMES, E. M. **Desenvolvimento de atividades pedagógicas para a educação infantil com a lousa digital interativa**: uma inovação didática. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/w7Lijw>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- LIMA, E. S. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.
- MACHADO, M. R. **Percepção de profissionais da educação infantil**: a interação de crianças com um artefato tecnológico. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

- Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/UgXz9f>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Trad. Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- QUEIROZ, N. A “nova matemática”. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 14, 12 mar. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Z8LMGT>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- RAMOS, H. A. **Pensamento computacional na educação básica**: uma proposta de aplicação pedagógica para alunos do quinto ano do ensino fundamental do distrito federal. 2014. 119 f. Monografia (Graduação em Computação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/WzgJAX>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/s6wNqt>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- SANTOS, J. A. **Computador**: a máquina do conhecimento na escola. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/k7c6Kv>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- SCRATCHJr. **Guia de interface**. Disponível em: <<https://www.scratchjr.org/learn.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- SILVA, C. A. **Crianças e computadores**: um estudo exploratório sobre a informática na educação infantil no Distrito Federal. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/LYMKuu>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.
- VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em: 15/12/2018

Aprovado em: 01/10/2018

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com / livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar refe-

rências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro

E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Editora Científica: Livia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Quarterly thematic journal of the Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resumen**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only**:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors**:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors**:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter**:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Augusto César Rios Leiro – E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>