



**CADERNOS DE PESQUISA** FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

**CADERNOS DE PESQUISA • N.1 JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO**

Quadrimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescentada a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100/1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

**INDEXADO EM**

*AERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (França)  
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-sciences-humaines-et-sociales>

*CAPES - Portal de Periódicos / Qualis* (Brasil)  
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>  
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

*CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (México)  
<http://biolat.unam.mx/>

*DOAJ - Directory of Open Access Journals* (Suécia)  
<http://www.doaj.org/>

*EDUC@ - Periódicos Online de Educação* (Brasil)  
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

*ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education* (EUA)  
<http://www.ergobservatory.info/ejdirectory.html>

*INDEX PSI Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia* (Brasil)  
<http://www.bvs-psi.org.br>

*INEP/CIBEC - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação* (Brasil)  
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>

*IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa* (México)  
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

*LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal* (México)  
<http://www.latindex.unam.mx>

*PSICODOC - Base de Datos Bibliográfica de Psicología* (Espanha)  
<http://www.psicodoc.org>

*SciELO - Scientific Electronic Library Online* (Brasil)  
<http://www.scielo.br/>

**VERSÃO ON-LINE**

<http://educa.fcc.org.br>

<http://www.scielo.br>

**VERSÃO IMPRESSA**

Dezembro 2012

Tiragem: 1.500 exemplares

**REDAÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS**

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil

Tel.: (11) 3723-3108

Fax: (11) 3721-1135

Site: <http://www.fcc.org.br>

E-mail: [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br)

**PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS**

**CONSELHO EDITORIAL**

**"PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO"**

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

**DIRETOR EXECUTIVO**

Flávio Baldy dos Reis

**COORDENADOR EDITORIAL**

Rodrigo Nascimento

**REVISÃO**

Cleide Salme Ferreira

**PROJETO GRÁFICO**

Casa Rex

**DIAGRAMAÇÃO**

Percurso Visual Editorações

**IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

RR Donnelley

**COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS**

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo

CEP 13084-008 - Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3289-5930

E-mail: [editora@autoresassociados.com.br](mailto:editora@autoresassociados.com.br)

Catálogo on-line: [www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)



Fundação Carlos Chagas

**APOIO**



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



## CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes no final da revista.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

## CADERNOS DE PESQUISA

### EDITORA RESPONSÁVEL

Elba Siqueira de Sá Barretto

### EDITORES EXECUTIVOS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Moisés Kuhlmann Jr.

### ASSISTENTES EDITORIAIS

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

Áurea Maria Corsi

### SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Vera Eliana Rodrigues

### PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José de Oliveira Souza

### REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

## COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira  
(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)

Bila Sorj  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani  
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Lília Katri Moritz Schwarcz  
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos  
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos  
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André  
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke  
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk  
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira  
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

## CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso  
(Universidade do Minho, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury  
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox  
(Pontifícia Universidad Católica de Chile)

Eric Plaisance  
(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti  
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Helena Hirata  
(Centre National de la Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso  
(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina  
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais  
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco  
(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina)

Luiz Antônio Cunha  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola  
(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão  
(Universidade do Minho, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho  
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Verena Stolcke  
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia  
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

# SUMÁRIO

## **EDITORIAL 692**

### **TEMA EM DESTAQUE**

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS DE CURRÍCULO

### **APRESENTAÇÃO 696**

Alice Casimiro Lopes, Clarilza Prado de Sousa e Elizabeth Macedo

#### **DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO 700**

Alice Casimiro Lopes

#### **CURRÍCULO E CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO 716**

Elizabeth Macedo

#### **POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO E POLÍTICAS DOCENTES 738**

Elba Siqueira de Sá Barretto

#### **O COORDENADOR PEDAGÓGICO: APORTES À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 754**

Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera Lucia Trevisan de Souza  
e Laurinda Ramalho de Almeida

#### **AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL 772**

Clarilza Prado de Sousa e Lúcia P. S Villas Bôas

#### **AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA 790**

Maria de Lourdes Rangel Tura

### **OUTROS TEMAS**

#### **BOA EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO 808**

Gert Biesta

POBREZA E MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DOS RESULTADOS DO IDEB (2005-2009) 826  
Christina W. Andrews e Michiel S. de Vries

EXPLORANDO TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO  
NO SÉCULO XXI 848  
Cristóbal Cobo Romani

INFLUÊNCIA DO DESEMPENHO EDUCACIONAL NA  
ESCOLHA DA PROFISSÃO 868  
Maria Cristina Nogueira Gramani e Cintia Rigão Scrich

ACTITUDES DEL PROFESORADO DE CHILE Y COSTA RICA  
HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA 884  
Susan Sanhueza Henríquez, Maribel Granada Azcárraga e  
Laura Bravo Cópola

POTENCIAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A  
COLABORAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA 900  
Ana Maria Forte e Maria Assunção Flores

EMPODERAMENTO DOS PROFESSORES ENTRE  
DIREITO À EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL 920  
Poonam Batra

**RESENHAS 950**

**PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 963**

**AGRADECIMENTOS 965**

**INSTRUÇÕES A COLABORADORES 967**

# CONTENTS

## **EDITORIAL 692**

## **ISSUE IN FOCUS**

BASIC EDUCATION AND CURRICULUM POLICIES

## **PRESENTATION 696**

Alice Casimiro Lopes, Clarilza Prado de Sousa, Elizabeth Macedo

## **DEMOCRACY IN CURRICULUM POLICIES 700**

Alice Casimiro Lopes

## **CURRICULUM AND KNOWLEDGE: APPROACHES BETWEEN EDUCATION AND TEACHING 716**

Elizabeth Macedo

## **CURRICULUM AND EVALUATION POLICIES AND TEACHING POLICIES 738**

Elba Siqueira de Sá Barretto

## **THE COOPERATIVE TEACHER: CONTRIBUTIONS FOR THE PROPOSAL OF PUBLIC POLICY 754**

Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera Lucia Trevisan de Souza,  
Laurinda Ramalho de Almeida

## **EVALUATION OF TEACHER TRAINING: A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE 772**

Clarilza Prado de Sousa, Lúcia P. S. Villas Bôas

## **NEW CURRICULUM PROPOSALS AND PEDAGOGICAL PRACTICE 790**

Maria de Lourdes Rangel Tura

## **OTHER ISSUES**

## **GOOD EDUCATION IN AN AGE OF MEASUREMENT 808**

Gert Biesta

POVERTY AND MUNICIPALIZATION OF EDUCATION:

THE ANALYSIS OF IDEB RESULTS (2005-2009) 826

Christina W. Andrews, Michiel S. de Vries

TRENDS FOR 21ST CENTURY EDUCATION 848

Cristóbal Cobo Romaní

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL PERFORMANCE

ON THE CHOICE OF CAREER 868

Maria Cristina Nogueira Gramani, Cintia Rigão Scrich

CHILEAN AND COSTA RICAN TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS

INCLUSIVE EDUCATION 884

Susan Sanhueza Henríquez, Maribel Granada Azcárraga, Laura Bravo Cópola

ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

AND COLLABORATION AT SCHOOL 900

Ana Maria Forte, Maria Assunção Flores

TEACHER EMPOWERMENT: THE EDUCATION ENTITLEMENT-SOCIAL

TRANSFORMATION TRAVERSE 920

Poonam Batra

**BOOK REVIEWS 950**

**PUBLICATIONS RECEIVED 963**

**ACKNOWLEDGMENT 965**

**INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 967**

## EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

Este número de *Cadernos de Pesquisa* trata de alguns assuntos de suma importância no cenário da educação nacional. Os seis textos que compõem a sessão Tema em Destaque foram pensados de maneira original, fugindo da ideia de que as políticas educacionais são concebidas pelas esferas de poder e impostas às escolas. Ao contrário, os autores conceberam a organização dos artigos partindo de um pressuposto distinto, ou seja, o de que a esfera acadêmica de produção de conhecimento é em si mesma parte da política educacional, ao tentar fazer com que suas visões e posições discutam e divulguem como a política pública governamental vem sendo elaborada e a quem ela serve. Em suma, o objetivo desse dossiê – que traz artigos de Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo; Elba Siqueira de Sá Barretto; Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera Lucia Trevisan de Souza e Laurinda Ramalho de Almeida; Clarilza Prado de Sousa e Lúcia P. S. Villas Bôas; bem como de Maria de Lourdes Rangel Tura – é mostrar que a educação se interessa, sim, pelos diversificados problemas que envolvem direta ou indiretamente a educação escolar. Recomendamos a leitura atenta da apresentação do dossiê, no qual se explicita melhor o objetivo de cada autor ao redigir seu artigo.

Os demais estudos tratam igualmente de temas candentes. Gert Biesta defende, em “Boa educação na era da mensuração”, que as finalidades da educação e seu papel na discussão educacional sejam retomados, permitindo delinear melhor a finalidade e as orientações dos processos e práticas educativas. Em “Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009)”, Christina W. Andrews



e Michiel S. de Vries comparam, com dados empíricos, o impacto da pobreza sobre o Ideb de escolas estaduais e municipais vinculadas a mais de 5.500 municípios brasileiros, mostrando como ele é forte e o discute à luz das políticas fundamentadas em fatores de *input* e de responsabilização de professores. Cristóbol Cobo Romaní, em “Explorando tendências para a educação no século XXI”, aponta a necessidade de se reforçar e articular o letramento e as competências digitais entre os jovens e indica caminhos para se atingir essa meta tão importante para a nova força de trabalho.

Maria Cristina Nogueira Gramani e Cintia Rigão Scrich assinam o artigo “Influência do desempenho educacional na escolha da profissão”, no qual analisam como os resultados obtidos na educação básica, em Matemática, influenciam a escolha de carreiras no ensino superior, evidenciando dois aspectos: a presença de uma correlação positiva entre desempenho nessa disciplina e escolha de carreiras que a envolvem e como isso afeta os estados cujos alunos obtiveram nele piores resultados. Susan Sanhueza Henríquez, Maribel Granada Azcárraga e Laura Bravo Cópola são autoras do artigo intitulado “Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa”, cujas metas são identificar o que favorece a educação inclusiva nos dois países, analisando, em cada um deles, um grupo de professores, além dos recursos e apoios disponíveis para levar adiante os processos inclusivos, e valorar os princípios subjacentes às suas práticas pedagógicas.

Os dois artigos finais também se ocupam dos professores. Ana Maria Forte e Maria Assunção Flores, em estudo realizado no norte de Portugal, verificaram a importância do trabalho colaborativo dos docentes, sobretudo em projetos extracurriculares, como estratégia para a formação no contexto de trabalho. Poonam Batra discute a formação de professores na Universidade de Delhi, na Índia, com destaque para a importância do bom desempenho docente no alcance de uma educação de qualidade e de objetivos sociais mais amplos.

*Os Editores*



TEMA

EM

**POLÍTICAS PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA E  
POLÍTICAS DE CURRÍCULO**

DESTAQUE

## APRESENTAÇÃO

O campo da política educacional é um dos mais desenvolvidos tanto no Brasil como no exterior. À medida que o controle estatal sobre a educação se amplia, crescem também as múltiplas análises produzidas no âmbito da pesquisa. Trata-se, possivelmente, de um dos campos da educação em que os vínculos entre o conhecimento acadêmico e a ação prática são mais visíveis. Pode-se também dizer que o foco mais central dos estudos sobre política educacional no Brasil recai sobre a educação básica. Dos grupos de pesquisa sobre a temática registrados no CNPq, mais de 70% têm a educação básica como objeto. Ou seja, muito tem sido produzido sobre o tema que aqui propomos, o que explicita o vínculo do dossiê com a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, exige que se justifiquem sua originalidade e mesmo sua necessidade.

O primeiro eixo dessa justificativa vai no sentido das críticas de que a ampliação e melhoria da pesquisa em educação não têm redundado em melhorias na educação básica. Tais críticas, se não são atuais, têm-se intensificado contemporaneamente. É afirmado que os resultados desse nível de ensino continuam muito aquém do adequado, seja em comparação com padrões internacionais, seja mesmo no que concerne ao desejo de todos nós envolvidos com a educação. Se isso é verdade, não é legítimo que daí se depreenda que a pesquisa educacional não tenha se comprometido, em toda a sua história, com a solução dos graves problemas da educação cotidiana dos atores sociais, especialmente no que tange à educação básica. A análise das teses e dissertações dos programas de pós-graduação demonstra de forma inequívoca o quanto a produção de conhecimento em educação tem tido a escola e os sistemas de ensino como foco primordial. Estranhamente, no entanto, no momento em que a educação entra mais fortemente na agenda política do Estado, são buscados outros parceiros para dar conta da nova política educa-

cional. Se a ampliação dessas parcerias é positiva, não se pode aceitar que se faça sobre o argumento fácil de que a educação não tem se interessado pelos problemas que afetam a educação escolar. Este dossiê pretende ser, assim, uma pequena amostra de como a educação tem-se debruçado sobre questões relevantes da política educacional da educação básica, indo desde a formação de professores às políticas de avaliação e de gestão das redes de ensino. Nesse sentido, os seis artigos aqui apresentados são oriundos de pesquisas baseadas na realidade educacional contemporânea do país, ainda que alguns remetam maior atenção a categorias teóricas.

O segundo eixo dessa justificativa opera com o conceito de política educacional que utilizamos na solicitação dos artigos. Ainda tem sido comum, tanto no Brasil como no exterior, que a política seja pensada numa matriz estadocêntrica em que produção e implementação são tratadas como etapas distintas operadas por agentes diversos. A análise das teses e dissertações sobre política educacional demonstra que é ainda majoritária no Brasil a concepção de que as políticas são produzidas no âmbito dos estados ou governos e aplicadas nas escolas. Dessa concepção depreende-se um conjunto de conclusões que assumimos como teoricamente insustentáveis e politicamente problemáticas. As políticas tornam-se blocos monolíticos produzidos em um Estado em que a hegemonia dá lugar ao fim do político como dimensão do antagonismo social. Postula-se a hegemonia de um dado pensamento, elimina-se o antagonismo social, e é esse pensamento que produz as políticas estatais. Produz-se, assim, um claro apagamento, por exemplo, dos movimentos da sociedade civil que ora somem do jogo político ora são encarados apenas como grupos de resistência. Nesse sentido, estudos do próprio campo da educação chegam a afirmar que as políticas não levam em conta o muito que é produzido na área. A concepção a partir da qual organizamos esse dossiê questiona essa conclusão, entendendo o espaço acadêmico de produção de conhecimento como uma esfera da política educacional. Nela produzimos sentidos que buscamos hegemonizar no jogo político em que as políticas estatais são produzidas. Parte dessa luta em torno da hegemonia de nossas posições envolve tornar público o conhecimento produzido sobre as políticas tais como elas vêm sendo produzidas e, nesse sentido, este dossiê é um instrumento dessa luta.

Se o Estado não é monolítico, se a luta por hegemonizar posições no jogo político envolve o antagonismo que produz políticas sempre híbridas, é também preciso rever o lugar que temos reservado à escola na concepção de política predominante nos estudos de política educacional. Ainda que muitos de nós questionemos fortemente a separação entre produção e implementação de políticas, muitos estudos acabam por reforçá-la ao conceber o Estado como centro de poder. A escola se torna, assim, um espaço de aplicação – mal ou bem-sucedida –, de resistência ou de submissão. Orientamo-nos aqui por uma concepção de política em que as lutas por hegemonizar posições se dão em diferentes contextos interconectados e a escola é um desses muitos

contextos de produção de políticas. Assim, na seleção dos textos que compõem este dossiê, é possível perceber algo pouco comum em organizações que visam ao estudo das políticas, qual seja, a presença de estudos da escola em que esta não é tratada como espaço de implementação e resistência, mas de produção de políticas.

Essas são as linhas políticas e teóricas gerais que usamos para construir o presente dossiê como algo que fala de tema muito estudado – e, portanto, com pesquisas que suportem um dossiê alicerçado em pesquisa – abordando-o sob uma perspectiva diversa. Imaginamos que um dos aspectos interessantes nesse sentido seja o fato de a maioria dos autores não ser claramente vinculada ao tema das políticas educacionais. Currículo, didática, avaliação, formação de professores são as áreas das autoras que contribuíram para este dossiê. Isso justamente porque o que desejamos é um olhar sobre a política que opere na interface entre o contexto do Estado e da escola; que busque o movimento, político por natureza, no dia a dia do que ocorre na educação.

O dossiê foi pensado em torno de textos de natureza mais teórica, que discutem o sentido de política educacional com o qual se opera na sua composição, seguido de um conjunto de estudos de políticas educacionais contemporâneas no que tange à educação básica. Procuramos diversificar os objetos de análise e as referências teóricas, mantendo a coesão do volume em torno da ideia de que as políticas são produzidas em meio a lutas por hegemonia que se dão em diferentes contextos.

Os dois primeiros textos são de natureza mais teórica, embora estejam alicerçados em ampla trajetória de pesquisa de políticas educacionais específicas. Alice Casimiro Lopes, no artigo “Democracia nas políticas de currículo”, discute as relações entre representação e democracia, defendendo que toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência. Analisando as atuais políticas de currículo para educação básica no Brasil, a autora defende não ser possível concluir genericamente em relação ao seu caráter democrático ou não, mas argumenta que, toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori*, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal e, com isso, são diminuídas as possibilidades democráticas da política. Elizabeth Macedo, por sua vez, no artigo “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”, busca desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, de maneira a possibilitar a emergência da diferença no currículo. A autora argumenta, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que a centralidade no conhecimento tem reduzido a educação ao ensino. Considerando ser importante bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo, a autora defende ainda que tal postura implica redefinir o currículo de forma a concebê-lo como um instituinte de sentidos e como enunciação da cultura.

Outros quatro textos operam em níveis diferentes com movimentos políticos específicos. Com o texto “Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes”, Elba Siqueira de Sá Barretto realiza síntese problematizadora de uma pesquisa sobre as políticas docentes no Brasil, buscando relacionar as atuais políticas de currículo com as políticas dirigidas aos docentes. Com base nesse eixo, são articuladas questões que se ocupam das relações existentes entre a gestão de currículo e o desenvolvimento do profissionalismo docente nas políticas de ciclos e de avaliação de resultados.

Na mesma linha de pensar as possibilidades de ações políticas com vistas à melhoria da formação docente para a educação básica, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera Lucia Trevisan de Souza e Laurinda Ramalho de Almeida, no artigo “O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”, analisam o importante papel do coordenador pedagógico na mediação de políticas públicas nas escolas. Para tal, ressaltam suas formas identitárias e suas atuais condições de trabalho. Defendem a possibilidade de articulação do trabalho desse profissional com a formação de professores inicial e continuada. Tendo por objeto a avaliação – um dos aspectos centrais das políticas educacionais recentes – Clarilza Prado de Sousa e Lúcia P. S. Villas Bôas defendem no artigo “Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial”, elaborado com base na teoria das representações sociais, a abordagem psicossocial da formação e da avaliação docente com ênfase nos processos de produção da subjetividade do professor por meio de relações deste com os demais agentes de sua formação.

Maria de Lourdes Rangel Tura, por sua vez, com o texto “As novas propostas curriculares e a prática pedagógica”, traz a dimensão da produção de sentidos da política dentro de uma das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Procedendo a uma análise em torno do significativo desempenho escolar – atualmente retratado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a autora analisa os discursos da performatividade e dos novos modelos de gerência da vida escolar e do trabalho docente no contexto da prática.

Consideramos que os textos não apenas podem adensar o atual debate teórico-metodológico das políticas educacionais para a educação básica, mas contribuir para que esse debate produza novos discursos em diferentes contextos sociais de produção das políticas.

ALICE CASIMIRO LOPES  
*alicecasimirolopes@gmail.com*

CLARILZA PRADO DE SOUSA  
*cprado@fcc.org.br*

ELIZABETH MACEDO  
*elizabethmacedo@gmail.com.br*

## TEMA EM DESTAQUE

DEMOCRACIA NAS  
POLÍTICAS DE  
CURRÍCULO

ALICE CASIMIRO LOPES

## RESUMO

*Com base na teoria do discurso, analiso a noção de democracia, a partir de suas relações com a representação, em um espaço de identidades não fixas e de políticas pós-fundacionais. Defendo que toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência. Na democracia, é impossível escapar à representação, mas é possível inserir sua análise em uma contingência radical. Cotejo essa conclusão com as atuais políticas de currículo para a educação básica no Brasil. Argumento que, a despeito de não se poder concluir homogeneamente quanto à democracia nas políticas de currículo, permanecem sendo mascaradas as contingências das políticas pautando a política pela tentativa de reduzir traduções contextuais e, com isso, minimizando as potencialidades democráticas.*

CURRÍCULO • EDUCAÇÃO BÁSICA • DEMOCRACIA • POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS

Texto-base da conferência ministrada no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - IISUE -, da Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM -, em fevereiro de 2012. Esta versão ampliada foi produzida em estágio de pesquisa com Ernesto Laclau, na Northwestern University, Evanston (EUA), em maio de 2012, com apoio do Programa Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj - e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.



# DEMOCRACY IN CURRICULUM POLICIES

ALICE CASIMIRO LOPES

## ABSTRACT

*Based on discourse theory I analyze the notion of democracy, starting from its relations with representation within a space of non-fixed identities and post-foundational policies. I advocate that all representation entails mutual constitution between representer and represented, within which pure transparency is impossible. In a democracy, one cannot escape representation, but it is possible to integrate analysis of representation into a radical contingency. I compare this conclusion with current curriculum policies for compulsory education in Brazil. I contend that despite its not being possible to reach a homogeneous conclusion as to democracy in curriculum policies, the contingencies in policies continue to be masked, and policy is oriented by the attempt to reduce contextual translations, thus minimizing democratic possibilities.*

CURRICULUM • COMPULSORY EDUCATION • DEMOCRACY •  
EDUCATIONAL POLICIES

Paradoxalmente [...] democracia é assegurada precisamente por sua resistência à realização.  
(JUDITH BUTLER)

## SITUANDO A PROBLEMÁTICA

**U**MA DAS TEMÁTICAS CENTRAIS na investigação das políticas de currículo é aquela relativa ao caráter democrático das ações desenvolvidas. Historicamente, um maior caráter democrático é associado à capacidade de a política representar os interesses de professores e alunos, torná-los participantes da produção de textos políticos.<sup>1</sup> Também é associado à capacidade de a política – nesse caso frequentemente limitada aos textos políticos – representar as demandas da maioria da população em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente. A qualidade da educação é uma reivindicação usual, vinculada à ideia de que o currículo precisa garantir a possibilidade de crianças e jovens permanecerem na escola e atingirem os níveis instrucionais julgados necessários a um projeto de sociedade. Em discursos críticos, a qualidade também se associa à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social. Nesse sentido, a representação assume dois níveis: o do texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos.

Mas o que aparentemente foi consensual nas políticas de currículo – como identificar suas ações democráticas – mostra-se cada vez mais cercado de nuances e dificuldades teórico-conceituais. Vivemos tempos de descentramento das identidades dos sujeitos políticos (HALL, 2003), tornando impossível a tentativa de fixar as posições de sujeitos no contexto social a partir de suas vinculações a categorias como classe social, gênero, etnia, conhecimento. Passamos a lidar com processos de identificação, nos quais múltiplas diferenças provisoriamente podem vir a ser fixadas, em dada ar-

<sup>1</sup> Confrontar, por exemplo, com a concepção de democracia e de escolas democráticas de Apple e Beane (1997).

ticulação hegemônica (LACLAU, 1996; LACLAU, MOUFFE, 2001), desestabilizando a própria noção de posição do sujeito. Assim, a discussão sobre a democracia nas políticas de currículo parece não poder mais ser vinculada à capacidade de essas mesmas políticas atenderem aos interesses, por exemplo, das classes sociais destituídas de poder econômico. Se os atores sociais não podem mais ter suas identidades fixadas a sua suposta posição de classe, como fixar o que vem a ser interesses de uma classe social?

Outra questão problemática refere-se a como entender a participação de professores e alunos na produção dos textos políticos. Se consideramos que não há uma separação entre proposta e prática, e que sentidos das práticas curriculares estão hibridizados em toda e qualquer proposta (OLIVEIRA, LOPES, 2008; MATHEUS, LOPES, 2011), como entender o que significa inserir os interesses de professores e alunos em representações das políticas? Como entender a representação dos interesses de uma sociedade se não mais podemos fixar em determinados sujeitos a filiação a certos interesses? Igualmente, se pensamos na flutuação de sentidos de qualquer significante, mais claramente em significantes politicamente associados à democracia – por exemplo, emancipação e justiça social –, como definir o caráter democrático?

O descentramento e os processos contingentes de identificação também não permitem, por sua vez, vincular, *a priori*, sujeitos às práticas democráticas. A filiação histórica de partidos políticos associados a demandas consideradas democráticas, a defesa de princípios das teorias curriculares críticas ou mesmo a militância em movimentos sociais populares deixam de ser consideradas garantias de ações democráticas em processos de representação de demandas educacionais nos múltiplos contextos de produção das políticas de currículo. Torna-se necessário analisar a mudança nas ações desses mesmos atores sociais quando atuam, por representação, em outros contextos sociais. Em outros termos conceituais, tentamos entender como somos subjetivados na luta política. Em nossa história recente, as constantes críticas à continuidade de certas políticas governamentais em nível federal – avaliação de livros didáticos, avaliações centralizadas nos resultados, regulação de competências docentes, diretrizes e referenciais curriculares nacionais – entre governos liderados pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – e pelo Partido dos Trabalhadores – PT – corroboram a complexidade da discussão em pauta.

Situo, assim, o que se delinea como uma problemática das relações entre representação, democracia e políticas de currículo, com base na incorporação de aportes conceituais pós-estruturais. Com o descentramento das estruturas, substituídas pelo discurso com centros provisórios e contingentes, levando à morte do sujeito com identidades e projetos fixos em uma ação política, cabe repensar o que entendemos por uma política de currículo democrática e como compreendemos suas relações com os processos de representação. Ainda é viável defender um projeto de democracia nas políticas

de currículo? Como pensar a possibilidade de representação democrática de demandas curriculares nas políticas? Como resolver a contradição em que se enredam as políticas de currículo: serem democráticas por atender em alguma medida a um projeto para todos, e serem democráticas por atender a diferenças contextuais, em tantas quantas for possível pensar?

Até o momento, tenho analisado as questões da representação e das finalidades democráticas nas políticas por intermédio da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Bowe, Ball e Gold (1992), ao apresentarem o contexto de produção de textos do ciclo contínuo de políticas, argumentam que “os textos políticos são normalmente articulados à linguagem do bem público geral. [...] Em vista disso, os textos políticos *representam* a política (p. 20). São “intervenções textuais” (p. 22) sobre o contexto da prática, mas as respostas aos textos são sempre construídas como “interpretações das interpretações” (p. 23), realizadas em contextos institucionais diversos, em razão das histórias, experiências, valores, interesses e propósitos de quem lê. Os textos, como representações das políticas, são mais ou menos abertos a diferentes leituras, *writerly* [passíveis de serem reescritos] ou *readerly* [previstos para serem lidos em dado sentido], na acepção de Barthes (apud BOWE, BALL, GOLD, 1992), em razão dos contextos nos quais se inserem. São, portanto, decorrentes da política em processo.

Ball (1994), por intermédio da noção de política como texto e das discussões foucaultianas sobre poder, reforça essa análise, assim como destaca os diferentes níveis de mudança dos sentidos das políticas no próprio contexto de produção de textos: representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas, espaços para ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo o tempo. Mas o autor igualmente salienta os esforços para que uma dada política seja lida de determinada maneira, expressando os constrangimentos discursivos das interpretações textuais, em certas relações de poder.

Concordo com Ball que os textos políticos buscam ser representações das políticas e, mesmo que não exista tal intenção, são lidos muitas vezes como se fossem uma representação transparente dessas mesmas políticas. Por vezes, tal substituição da política pelos documentos políticos é tão patente que a referência a uma proposta curricular é realizada por sua denominação como “política”, sendo a investigação da política curricular desenvolvida de forma a desconectar propostas e práticas.

Ball (1994), contudo, não desenvolve sua concepção de representação e não analisa por que dada representação é constituída, por que certa leitura é privilegiada, como se situa a relação entre representante e representado, qual o possível vínculo entre o processo de representação e o esperado caráter democrático de uma política educacional.

Tentando suprir essa lacuna, associo a análise da representação na teoria do discurso de Laclau às abordagens sobre políticas de currículo. Ao

mesmo tempo, busco questionar certa expectativa de representação plena que perpassa os discursos dessas políticas. Associo tal expectativa tanto aos críticos das políticas, por estas não incorporarem sentidos das práticas, como a quem produz ou apoia documentos políticos governamentais na pretensão de que eles possam ser a expressão plena de suas demandas. Em ambos os casos, como analisado em outros textos (LOPES, 2008; MACEDO, 2006), mantém-se a separação proposta-prática e desconsidera-se a circulação de discursos e textos no ciclo de políticas de Ball. Se uma política é considerada democrática apenas quando incorpora de forma plena demandas de determinados contextos – escolas, professores, movimentos sociais –, se os representantes que atuam nas políticas são entendidos como democráticos apenas quando reproduzem nos textos políticos seus discursos produzidos em outros contextos, é porque se define a democracia apenas pela possibilidade de uma representação transparente e plena. Mas, na medida em que a ausência de plenitude da representação é aceita, como compreender a identidade democrática na política? Se há sempre processos de tradução,<sup>2</sup> com múltiplas ressignificações sobre as quais não se tem controle absoluto, capaz de gerar o não atendimento pleno às demandas contextuais, ainda há possibilidade de democracia na política de currículo?

## SOBRE A REPRESENTAÇÃO

A representação é, de forma geral, o processo de se colocar algo em lugar de outro. Toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções ausentes no processo de fala. Os significantes enunciados por nós são tentativas de remeter a determinados sentidos e significados, de forma a produzir os discursos com os quais operamos no mundo.

Com Lacan (1994), Coutinho e Ferreira (2005), Darriba (2005) e Ferreira (2002), há o aprofundamento da separação entre significante e significado inicialmente desenvolvida por Saussure (2002). Para esse autor, a constituição do signo linguístico é arbitrária, não há relação obrigatória entre um dado significante e o significado associado a ele em uma língua, tanto que podem existir diferentes significantes, em diferentes línguas, para o mesmo significado. Mas, apesar dessa arbitrariedade, significante e significado são indissociáveis no signo linguístico, tal como o verso e a frente de uma folha de papel. Lacan desconstrói essa ideia de signo, por intermédio do entendimento do significante como puro *non-sense*. Ele pode significar qualquer coisa, pois não representa nenhum significado específico, não tem referência obrigatória a nada. Analisando o conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, Lacan (1998) argumenta como o significante pode produzir sentidos à revelia de o significado ser conhecido pelo sujeito. Só é possível estabelecer uma significação por referência a

<sup>2</sup> Uma importante discussão é de como as transferências de textos, as apropriações de propostas e projetos, a recontextualização e o fluxo de ideias podem ser mais bem compreendidos como processos de tradução em que binômios como estabilidade e mudança, resistência e adaptação são substituídos pela ideia de desconstrução. Com isso, o hibridismo e a fluidez são acentuados. Como início dessa discussão, ver Lendvai e Stubbs (2007).

outros significados, em uma cadeia sem fim de traduções. Não há significação primeira nem última, sempre trabalhamos com a interpretação das interpretações, ressignificações que se multiplicam indefinidamente.

Segundo Darmon (1994), se mantivermos a metáfora descrita por Saussure, o significado pode estar além das bordas da folha de papel. Mas, se consideramos que os significantes não representam significados e que estes deslizam nos múltiplos significantes, há que se compreender o que detém o livre fluxo dos significados e permite falar em leituras e interpretações privilegiadas. Há que se compreender o que permite a comunicação e algum nível de consenso, ainda que contextual e provisório, em relação aos significados nas políticas. Com base na teoria do discurso, defendo que os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações.

O livre fluxo de significados nos significantes é detido por pontos nodais que fecham a cadeia de significação em dada formação discursiva. Ponto nodal é uma expressão criada por Laclau e Mouffe (2001) para registrar a incorporação da concepção lacaniana de pontos de estofa (*capiton points*).<sup>3</sup> Para Lacan (1994), Coutinho e Ferreira (2005), Darriba (2005) e Ferreira (2002), o delírio, o livre e infinito deslizamento do significado no significante, é detido pelos pontos de estofa que fecham a significação temporariamente. Na teoria do discurso, os pontos nodais e os significantes vazios são duas dimensões do mesmo processo de fechamento da significação. Enquanto o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal, os significantes vazios remetem ao caráter vazio dessa significação universal (LACLAU, 2008a).

Significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam, pois, nesse caso, seriam apenas significantes com significados contextuais. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso (LACLAU, 1996). Na política, os significantes vazios estão associados à proliferação de significantes flutuantes, aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação. Esse esvaziamento não está associado a um processo de deturpação e tampouco é algo a ser combatido: para se constituir, a hegemonia depende de significantes vazios. Não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos. Significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação, por exemplo, assumem diferentes sentidos em textos curriculares e dessa forma expressam a flutuação necessária para incorporar di-

3

Para maiores detalhes, confrontar Darriba (2005) e Torfing (1999).

ferentes demandas. Por intermédio dessa flutuação crescente, vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado.

Uma vez que esse fechamento é garantido pelo antagonismo em relação a uma diferença expulsa da cadeia articulatória,<sup>4</sup> são constituídos dois espaços de representação: o espaço das diferenças tornadas equivalentes, por se antagonizarem com o que não se encontra articulado, e o espaço da diferença contra a qual essa cadeia de equivalências se antagoniza (LACLAU, 2006a). A garantia da possibilidade de deter o fluxo das diferenças pelo processo antagônico é estabelecida, na medida em que o antagonista só é representado pela sua ausência, sendo capaz de subverter a significação estabelecida pelo discurso da cadeia articulatória.<sup>5</sup> Como discute Laclau (2006b), o antagonismo é um objeto que precisa ser representado, mas que só o é pela falta e pela distorção. Os significantes vazios – “um para cada lado da fronteira antagônica” (LACLAU, 2006a, p. 108) – garantem a significação do antagonismo.

A representação não tem a possibilidade de ser plena e transparente (LACLAU, 1993, 2001, 2005). Ela sempre envolve a esfera representada na política, introduzindo suplementos tanto no representante quanto no representado. Assim como todo significante tem caráter de representação – representa a presença ausente do significado –, toda representação tem caráter de suplemento, visto que se refere ao que está ausente ao mesmo tempo em que introduz novos sentidos. Trabalhar com os suplementos significa pressupor que não são presenças plenas, pois a plenitude tornaria os suplementos desnecessários. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre buscando preencher uma lacuna na significação. Nesse sentido, como em Lacan, também não há origem ou significação primeira, sempre há apenas ressignificações pela introdução de suplementos.

Essa falta no processo de representação, essa ausência de plenitude e de positividade, é que confere à política seu caráter de indecidibilidade e faculta o espaço para subjetivação. Não há mais estruturas plenas com fundamentos sólidos, apenas estruturas falidas, no sentido de que lhes falta um embasamento que garanta sua integridade e fechamento. O fundamento é um lugar vazio e isso confere à estrutura um caráter de falta constante, de ausência de plenitude. Decisões políticas são tomadas buscando preencher essa falta na estrutura, buscando preencher o espaço vazio dos fundamentos. O sujeito é o resultado dessas decisões, da tentativa de produzir um fechamento discursivo.

Na medida em que toda estrutura é falida, os contextos têm limites contingentes impossíveis (LACLAU, 2008a), pois escapam à possibilidade de representação. Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. Não há como representar plenamente o todo social. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois

4 Ver discussão sobre antagonismo em Laclau (2005). Para análise dessa questão nas políticas de currículo, ver Lopes (2008).

5 Em formulação posterior, Laclau (LACLAU, BUTLER, ZIZEK, 2004) defende que o antagonismo não seria uma exclusão radical, a ponto de sair do sistema discursivo, mas ele dicotomiza o espaço social e permite a formação do espaço de significação. O limite do processo de significação é dado pelo deslocamento, a constituição de um espaço de representação completamente heterogêneo em relação à cadeia articulatória. Para uma análise dessa questão no pensamento de Laclau; ver Mendonça (2010).

sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é um processo metonímico,<sup>6</sup> em que uma parte – uma fixação parcial – é tomada como sendo o todo a ser significado.

Por isso uma representação é obrigatoriamente ideológica, uma vez que tenta expressar uma plenitude ausente e torna-se um conteúdo particular que se apresenta como mais do que a si própria (LACLAU, 2006b). Mas como todo processo hegemônico implica o processo de um particular assumir a representação equivalencial do todo, subvertendo sua própria particularidade, a dimensão ideológica, na teoria do discurso, é necessária, não assumindo nenhuma conotação pejorativa (LACLAU, 2006a), ao contrário da tradição do termo. A possível crítica à ideologia pode ser pensada apenas na perspectiva de uma dada representação, ao ser apresentada como plena, negar sua relação com o particular e estabelecer a si própria como o universal. Nesse caso, o mesmo risco se coloca para a democracia.

## CONEXÕES ENTRE REPRESENTAÇÃO E DEMOCRACIA

Em uma perspectiva moderna, considera-se que a democracia política é garantida por uma transparência nos processos de representação, de maneira que o representante seja aquele que expresse plenamente as demandas dos representados.<sup>7</sup> Para Laclau (2001), a ilusão que se insere na ideia de *total* emancipação é a suposição da possibilidade de eliminar a representação. Os sujeitos emancipados seriam capazes de expressar plenamente suas reivindicações e poderiam satisfazê-las por intermédio da transparência dessas demandas no espaço de representação. Mas se entendemos que não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena. A simples passagem do representante para um novo contexto – nas políticas de currículo, o pesquisador que se desloca da universidade para o governo; o professor que se desloca da escola para a universidade; o significante que se desloca nos diferentes textos e discursos – implica novas articulações e novas identidades. Como discute Torfing (1999), nem as vontades individuais dos representantes são as mesmas quando estes mudam de contexto, caso consideremos a situação-limite de se representar apenas a si próprio.

Para Laclau (1993), isso não significa a impossibilidade de representação democrática, como algumas tendências pós-modernas defendem, mas a necessidade de considerar a representação como um terreno precário, uma luta identitária constante. A política pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é

<sup>6</sup> Igualmente remeto a outros momentos a discussão de como todo processo metonímico é contaminado por processos metafóricos nos quais os sentidos são condensados. Para essa discussão, ver Laclau (2011).

<sup>7</sup> Ver análise de Mendonça (2004).



compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular. Por isso Laclau (2001) considera que as condições necessárias para a democracia, para a hegemonia e para a política são as mesmas: manter a lacuna entre universal e particular. Essa lacuna é que permite reconfigurar a ação do representante e do texto político como representação. A eles não cabe expressar uma vontade constituída em outro lugar que não aquele em que a decisão política se efetiva, mas assumir seu papel ativo na constituição dessa vontade.

Essa análise poderia nos levar a concluir que, se o processo político se estabelece, é porque tal processo é obrigatoriamente democrático, uma vez que a negociação, a tradução e a disputa de sentidos e significados, em maior ou menor medida, são a expressão dos processos políticos. Defendo, contudo, que sempre há disputas de sentidos e significações, em maior ou menor grau, mas nem sempre os processos políticos podem ser caracterizados como democráticos. A democracia vincula-se não apenas à possibilidade de tradução, mas à perspectiva de uma luta agonística e de uma multiplicação de espaços de poder que procurem garantir a possibilidade de tradução.<sup>8</sup>

Mouffe (1996, 2003), colaboradora em alguns trabalhos de Laclau, defende que o agonismo se caracteriza pela existência de regras nas lutas entre adversários, sem a finalidade de destruir o oponente. Ao contrário, visa a defender sua existência, por ser o oponente compreendido como parte de nossos processos de identificação (MENDONÇA, 2004). O Outro contra o qual uma dada articulação hegemônica se antagoniza não pode ser visto como um inimigo a ser destruído, na medida em que ele faz parte da formação dos sujeitos que se estabelece por meio de dada articulação. O Outro é um adversário, também se insere em outras articulações, e como tal é admitido no espaço democrático, desde que sejam admitidos a diferença e o dissenso, bem como a expressão dessa diferença e desse dissenso na política.

Essa noção de uma democracia pluralista (MOUFFE, 2001, 2003) implica a aceitação de que o conflito e o antagonismo são inerentes aos processos políticos e contaminam toda e qualquer pretensão de consenso. Em oposição às perspectivas liberais e mesmo às perspectivas marxistas que pressupõem, de diferentes formas, que uma dada racionalidade política pode garantir o fim de conflitos, Mouffe argumenta que a perspectiva agonística do consenso conflituoso incorpora as paixões e as dimensões pragmáticas nos processos políticos. A política no enfoque pós-marxista<sup>9</sup> não é decorrente exclusivamente da persuasão racional e a democracia é garantida na esfera pública pela pluralidade de projetos, pela possibilidade de expressão dessa pluralidade e dos conflitos entre eles.

8 Concordamos com Norval (2000, 2008) quando afirma que o excessivo foco de Laclau e Mouffe (2001) na na hegemonia, no texto *Hegemony and socialist strategy [Hegemonia e estratégia socialista]* leva a uma análise pouco precisa da decisão democrática e da possibilidade de distinguir entre hegemonias democráticas e autoritárias. Os diferentes trabalhos posteriores de Mouffe tentam dar conta dessas questões.

9 O pós-marxismo é uma expressão criada para designar o conjunto de perspectivas pós-fundacionais que reinterpretam o marxismo questionando seus determinismos, objetivismos e realismos, mas mantendo o horizonte de uma perspectiva de esquerda, no sentido da crítica ao capitalismo como discurso hegemônico.

Nessa análise, Mouffe se aproxima do argumento de Laclau (2001) de que a pura contingência não garante a democracia, apenas o niilismo. Para o filósofo político argentino, existe uma contradição lógica na democracia por esta pressupor alguns valores comuns e simultaneamente pressupor a valorização de demandas de contextos particulares. Mas essa contradição não pode ser resolvida por nenhuma base racional: sua solução é exclusivamente política. A razão tem que ser politicamente negociada, pois não pode ser logicamente solucionada (LACLAU, 2008b).

Mas como esse processo de negociação pode ser desenvolvido de forma mais democrática? Se a busca por hegemonia caracteriza a política e implica a expressão de fronteiras e, portanto, de exclusões, como entender a possibilidade democrática sem considerar o discurso hegemônico como uma sedimentação consolidada? Defendo que a multiplicação de espaços de poder e de negociação de sentidos pode ampliar as possibilidades democráticas por não ocultar e mesmo valorizar a lógica da diferença. Toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevistas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que a ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática.

No que concerne às políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio. A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – científico, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas.

Nessa perspectiva, bandeiras como emancipação social, justiça social, liberdade, cidadania crítica não são abandonadas, mas é certamente rejeitada a possibilidade de definirmos *a priori*, fora da luta política, o conteúdo dessas bandeiras. Também é abandonada a perspectiva de que o possível consenso para a definição de seus conteúdos não inclua os conflitos com outras definições. Assumir o constante conflito para hegemonizar determinadas posições e preencher o vazio desses significantes é o que pode nos colocar em um horizonte democrático na política.

Na medida em que os textos das políticas de currículo são construídos também em outros lugares que não a escola, o caráter democrático desses textos pode ser ampliado se considerarmos a multiplicação dos espaços de poder e de tradução, com conseqüente espaço para a transcrição dos sentidos das políticas. Textos políticos, como tentativas de re-

apresentação da política, sempre buscam fechar a política em uma dada significação, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos. Mas os discursos das políticas como um todo podem ser produzidos de forma a considerar que os diferentes textos serão reescritos pelo Outro, que a tensão com o campo da discursividade impede o fechamento completo. Ou pode ser pressuposto que cabe ao processo hegemônico apenas encontrar formas de se manter como tal. Nesse sentido, manter os textos abertos a negociações contextuais obrigatoriamente conflituosas amplia seu potencial democrático. Para tal, os processos de representação devem procurar expressar sua contingência, ao invés de ocultá-la.

## CONCLUSÕES PARA AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Pela análise empreendida até aqui, é possível concluir quanto à precariedade de se falar de uma democracia em geral, na medida em que o caráter democrático se vincula a sua estreita ligação com a contingência. A democracia não impregna o tecido social de uma vez por todas e, nessa perspectiva, precisa ser analisada contextualmente. Mesmo porque, o próprio social é uma construção inconclusa. Se o universal é incomensurável com o particular, mas um não pode existir sem o outro, como discute Laclau, temos a constituição de um paradoxo que só pode ser resolvido politicamente. A condição para a democracia é justamente a impossibilidade de resolver esse paradoxo. Todos os agentes sociais são produzidos numa relação precária e, dessa forma, não podem almejar a representação plena do todo social, não podem assumir, de forma absoluta e definitiva, a posição de agentes privilegiados da história, de maneira a subordinar todos os movimentos sociais a uma dada dimensão particular que se quer universal.

Na famosa luta de “nós” contra “eles” mantém-se um caráter indecível em relação a quem somos nós e quem são eles, pois essas definições são estabelecidas no jogo político e não com base em regras previamente definidas pela estrutura. Essa indecibilidade é que permite a ampliação das possibilidades democráticas, ao mesmo tempo em que retira da democracia qualquer vestígio de pacificação e harmonia associadas à perspectiva de uma representação plena, inserindo-a, por sua vez, no terreno do conflito, do pluralismo e da esfera pública de debate.

Explorar a representação nas políticas de currículo implica, a meu ver, pensá-la em duas dimensões: 1. os textos políticos como tentativas de constituir uma representação da política que, para ser democrática, exige que o texto atue ativamente na constituição de vontades políticas em múltiplos centros de poder; 2. os autores dos textos políticos atuando como representantes de uma comunidade educacional mais ampla, impossível de ser plenamente representada, mas negociando em diferentes

contextos para hegemonizar determinadas demandas, dessa forma, se constituindo como sujeitos da política.

Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação. Mas podemos estar nessa luta considerando que há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, fazendo dessa representação o reflexo de uma objetividade, ou podemos estar nessa luta entendendo que é ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente. Nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças.

Defendo que a democracia se amplia se trabalhamos na direção dessas múltiplas diferenças, dessa contingência radical. Mas cientes de que as diferenças não são particulares que realizam em si o universal, mas particulares que disputam a possibilidade de universalização e sua própria condição hegemônica. Com isso, ampliamos as possibilidades políticas se aceitamos a indecidibilidade que lhe é constitutiva.

Caso consideremos as atuais políticas de currículo para a educação básica no Brasil, defendemos que as traduções e a consequente multiplicação de sentidos contextuais permanecem se desenvolvendo. Esse processo não é uma concessão de algum poder supostamente privilegiado. São lutas cotidianas nas quais nos inserimos, visando a negociar com o outro a significação do mundo. Fadados a ter que considerar que, mesmo que o outro nos oprima e nos colonize, ele faz parte da nossa constituição identitária.

Nos diferentes contextos da política,<sup>10</sup> contudo, muitas vezes ainda se opera como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido (CUNHA, LOPES, 2012; MATHEUS, LOPES, 2011, 2012). Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – em vez de oportunizar dissensos, ampliar a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal.

Uma das expressões desse processo é a tentativa de organizar regras que orientem a definição do currículo, como se essas regras pudessem compor uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, pudessem se ancorar para definir suas identidades. A forma como diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação tendem a ser compreendidos busca constituir um discurso que unifique um centro de poder e encaminhe a mudança curricular para

10

Não é demais recordar que os diferentes contextos incluem também as práticas.

uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da constituição de seus projetos como particulares. Em vez de promoverem um debate sobre as diferentes opções curriculares postas em jogo, suas finalidades e os sentidos que produzem, continuam operando com a ideia de conhecimento para todos, de distribuição igualitária de saberes garantidores da qualidade (MATHEUS, LOPES, 2012), como se houvesse um conhecimento universal a ser salvaguardado.

Tal perspectiva concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação. Nesse sentido, não consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos. É desconsiderado, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento. Postas em ação, as regras se modificam e fazem com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente apenas como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desconstruídos pelas novas decisões.

Esse enfoque pós-fundacional é muitas vezes interpretado como o terreno da pós-política, pragmática e não ideológica. Sem utopias emancipatórias e projetos unificadores das lutas sociais, sem a possibilidade de um sujeito capaz de assumir o direcionamento da ação política em geral, estaríamos fadados à desmobilização e ao individualismo que são o fim da política. A interpretação mais ampla contaminaria de tal modo a política educacional e a política de currículo que as ações nesses campos particulares correriam o sério risco de se tornarem apenas administrativas e técnicas.

Posiciono-me no sentido de que, ao contrário, o pós-fundacionismo nos põe, tanto na política em geral quanto na política educacional e curricular, no domínio da possibilidade de hiperpolitização (MOUFFE, 1998). Na medida em que a democracia é sempre um horizonte a ser conquistado e, para tal, múltiplas traduções se fazem e novas diferenças se produzem, a política deixa de ser concebida como um acordo pré-determinado capaz de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir contingencialmente e produzir a própria subjetivação. Mesmo não sendo decisões sobre as quais tenhamos pleno controle consciente ou de onde possamos derivar resultados previsíveis ou, ainda, que possam ser julgadas obrigatoriamente as melhores, são essas decisões precárias que constituem a política. O que nos hiperpolitiza é a possibilidade de inventar hoje, sem garantias, o que será o passado para o futuro que desejamos, sem muita clareza de onde esse desejo se concretiza. Essa possibilidade nos empodera como agentes dessa invenção, na qual o sentido do que somos como sujeitos é sempre adiado.

A hiperpolitização no campo curricular também modifica a própria concepção de currículo. Em vez de este ser um projeto de conhecimento a ser universalizado que tenta forjar no presente as identidades dos alunos para a sociedade do futuro, assumindo diferentes matizes em razão de qual sociedade se busca forjar, torna-se uma prática cultural: a própria luta política pela significação desse projeto impossível, mas nem por isso menos desejado, ao qual chamamos sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M.; BEANE, J. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London, New York: Routledge, 1992.
- BUTLER, Judith. Dynamic conclusion. In: LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith; ZIZEK, Slavoj. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. p. 263-280.
- COUTINHO, M. A.; FERREIRA, N. P. *Lacan, o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DARMON, M. Barra, metáfora e metonímia: a barra do algoritmo tal como Lacan a utiliza. *Revista Veredas*, v. 2, n. 4, p. 1-6, dez. 1994. Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/index-veredas-4.html>>. Acesso em: 21 maio 2010.
- DARRIBA, V. A Falta conceituada por Lacan: da coisa ao objeto. *Ágora*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 1 maio 2011.
- DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERREIRA, N. Jacques. Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Ágora*, v. 5, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 1 maio 2011.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LACAN, J. O Seminário sobre “A carta roubada” (1955). In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66.
- \_\_\_\_\_. O Simbólico, o imaginário e o real. *Revista Veredas*, ano 2, n. 4, p. 1-19, dez. 1994. Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/index-veredas-4.html>>. Acesso em: 21 maio 2010.
- LACLAU, E. Articulação e os limites da metáfora. In: \_\_\_\_\_. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 183-216.
- \_\_\_\_\_. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (Org.). *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008a. p. 347-404.
- \_\_\_\_\_. Democracy and the question of power. *Constellations*, v. 8, n. 1, p. 3-14, 2001. Acesso em: 25 maio 2009.
- \_\_\_\_\_. *Emancipation(s)*. London: Verso, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ideology and post-marxism. *Journal of Political Ideologies*, v. 8, n. 2, p. 103-114, June 2006a. Acesso em: 24 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. Is radical atheism a good name for deconstruction? *Diacritics*, v. 38, n. 1-2, p. 180-189, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Muerte y resurrección de la teoría de la ideología. In: \_\_\_\_\_. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b. p. 9-55.
- \_\_\_\_\_. Power and representation. In: POSTER, M. *Politics, theory and contemporary culture*. New York: Columbia University, 1993. p. 277-297.

- \_\_\_\_\_. *La Razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. Londres: Verso, 2001.
- LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON, S. M.; IRVING, Z. *Policy reconsidered: meanings, politics and practices*. Bristol: Policy, 2007. p. 173-189.
- LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*, 1. Porto Alegre: PUC-RS, 2008. p. 59-78.
- MACEDO, E. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Currículo e o discurso da qualidade social na educação. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículo e educação básica*, 2. Rio de Janeiro: Rovel, 2012. p. 163-182.
- \_\_\_\_\_. O Processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. *Posições*, Campinas, Unicamp, v. 22, n. 2, p. 173-188, 2011.
- MENDONÇA, D. Notas sobre o “efeito de presença” da representação. *Revista de Sociologia e Política*, n. 23, p. 79-87, nov. 2004.
- \_\_\_\_\_. Qual antagonismo? Uma análise teórica no âmbito da teoria do discurso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 7., ago. 2010, Recife. *Anais...* Recife: ABCP, 2010. p. 1-15.
- MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, n. 3, p. 11-26, out. 2003.
- \_\_\_\_\_. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 13-33.
- \_\_\_\_\_. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Org.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.
- \_\_\_\_\_. *O Regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NORVAL, A. Las Decisiones democráticas y la cuestión de la universalidade: repensar los enfoques recientes. In: CRICHTLEY, S.; MARCHART, O. *Laclau: aproximaciones críticas a sua obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 177-208.
- \_\_\_\_\_. Trajectories of future research in discourse theory. In: HOWARTH, D.; NORVAL, A.; STAVRAKAKIS, Y. (Ed.). *Discourse theory and political analysis: identities, hegemonies and social change*. New York: Manchester University Press, 2000. p. 219-236.
- OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. O Contexto da prática nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*, 1. Porto: Profedições, 2008. p. 31-54.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- TORFING, J. *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, 1999.

## ALICE CASIMIRO LOPES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, do CNPq, e pesquisadora do Programa Cientista do Nosso Estado, da Faperj  
[alice@proped.pro.br](mailto:alice@proped.pro.br)

Recebido em: JULHO 2012 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2012

## TEMA EM DESTAQUE

CURRÍCULO E  
CONHECIMENTO:  
APROXIMAÇÕES  
ENTRE EDUCAÇÃO E  
ENSINO

ELIZABETH MACEDO

## RESUMO

*Minha intenção, neste artigo, é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que considero crucial para que a diferença possa emergir no currículo. Analisando a teoria curricular de matriz técnica e crítica e a política curricular recente em torno da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, argumento que a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino. Defendo que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. Isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.*

Texto produzido no âmbito de projeto *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj -, no âmbito dos programas *Prociência e Cientista do nosso estado*.

CURRÍCULO • POLÍTICAS DE CURRÍCULO • CONHECIMENTO •  
DIFERENÇA



# CURRICULUM AND KNOWLEDGE: APPROACHES BETWEEN EDUCATION AND TEACHING

ELIZABETH MACEDO

## ABSTRACT

*My purpose, in this paper, is to deconstruct the links between curriculum and teaching/learning processes what I consider of paramount importance for difference to emerge from the curriculum. After analyzing critical and technical perspectives of curriculum theory and the curriculum policy that defined National Curriculum Guidelines in Brazil, I argue that the centrality on knowledge as main category of curriculum studies has been reducing education to teaching/learning processes. I defend that the responsibility of curriculum theory and policy is to block the hypertrophy of knowledge as central in curriculum. This implies to redefine curriculum as capable of instituting meanings, as cultural enunciation, as an undecidable space where subjects become subjects by creation acts.*

CURRICULUM • CURRICULUM POLICY • KNOWLEDGE • DIFFERENCE

**E**M MEADOS DE 2010, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, em substituição às diretrizes anteriores por etapa e modalidade da educação básica. O parecer n. 7/2010 do CNE, publicado no *Diário Oficial da União*, em 9/7/2010, justifica a necessidade de tais diretrizes em razão da avaliação de que os documentos anteriores estariam defasados e inadequados em relação à atual configuração do ensino fundamental de nove anos e à perspectiva de obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade. Apesar de citar explicitamente a autonomia dos sistemas de ensino, o parecer destaca que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cabe à União estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2010a, p. 1). Lembra, assim, a competência do CNE para legislar sobre o currículo da educação básica, definindo diretrizes curriculares nacionais.

O simples levantamento dos títulos da Resolução n. 4 (BRASIL, 2010b), publicada pelo Ministério da Educação, em 13 de julho de 2010, já mostra, no entanto, o escopo ampliado que assume para o então CNE o termo “diretrizes curriculares nacionais”. Aos dois títulos iniciais, versando sobre objetivos e referências conceituais, seguem-se outros cinco: (i) sistema nacional de educação; (ii) acesso e permanência para conquista da qualidade social; (iii) organização curricular: conceitos, limites, possibilidades; (iv) organização da educação básica; e (v) elementos constitutivos para a organização das diretrizes curriculares nacionais gerais para a

educação básica – este último subdividido em projeto político-pedagógico e regimento escolar, avaliação, professor e formação inicial e continuada.

Como se pode depreender dos títulos e da própria extensão do documento, que soma 60 artigos distribuídos em 18 páginas, a intenção é abarcar diversos aspectos da escolarização. Ainda que o termo currículo ou diretrizes curriculares assumam muitos sentidos na literatura pedagógica, sendo por vezes amplo o suficiente para dar conta de muitos desses aspectos, não se pode deixar de considerar que a ampliação de seus sentidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – fornece a justificativa legal para uma maior intervenção federal nos sistemas de ensino. Trata-se, portanto, de um documento que pretende fundar um novo projeto educacional para o País, como, aliás, fica claro no artigo 2º, da Resolução que define os objetivos das DCN e no texto encaminhado pelo MEC ao CNE em 2009, intitulado *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação básica* (BRASIL, 2009).

É, portanto, com a percepção de que as DCN estabelecem os sentidos da intervenção federal desejada nos sistemas de ensino e nas escolas que as elegi como objeto de análise. Como documentos normativos, elas pretendem fixar sentidos para o que entendemos por educação básica. E é um desses sentidos fixados que me interessa neste artigo. Refiro-me à aproximação entre os termos educação e ensino, que busca definir a primeira pelo segundo. Esse movimento não se restringe às DCN nem se origina nelas, mas assume, nesse caso, uma função normativa mais evidente. Minha preocupação aqui é não apenas recuperar a distinção entre educação e ensino, mas também entender essa distinção como crucial para que a diferença possa emergir no currículo.

Assumindo que sem diferença não há educação, defendo que a escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita.<sup>1</sup> Se isso não significa deixar de ensinar, significa, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da escola. Do ponto de vista teórico, a defesa desse argumento implica redimensionar a própria concepção de currículo, tal como explicitada na teoria e nas políticas. É isto o que procuro fazer neste artigo. Minha intenção é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que implica rever a centralidade do conhecimento nas definições de currículo que se produzem nos textos políticos, como as DCN, assim como na teoria curricular que os fundamenta<sup>2</sup>.

## O ENSINO NO CENTRO NEVRÁLGICO DA ESCOLA: FRAGMENTOS TEÓRICOS

Não é de hoje que a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino. Pode-se até dizer, como há muito alertava Saviani (2008), que é isso que dela esperam os pais, os próprios alunos e a sociedade em geral. Esse vínculo aceito pelo senso comum, talvez até por

1 Embora a defesa que aqui farei desse argumento não se aproxime tão claramente da realizada por Biesta (2006), em sua obra *Beyond learning: democratic education for a human future*, foi a sua leitura que desviou meu olhar para esse movimento. Em meu projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq em 2010, minhas questões se direcionavam à função do currículo como projeto de identidade, mas não percebiam sua relação com tal movimento.

2 Contraponho-me à interpretação corrente de que as políticas não consideram a produção acadêmica, ou mesmo que a distorcem. O exemplo das DCN é importante nessa contraposição, uma vez que os textos assinados por pesquisadores consultores, publicada na série *Indagações sobre currículos*, são claramente utilizados no Parecer do CNE e na Resolução que as define.

fazer parte de nosso imaginário, insere-se fortemente nas teorias pedagógicas. A escola é o lugar do ensino ou, como buscam inverter algumas teorizações mais recentes, da aprendizagem. Não farei distinção entre essas duas perspectivas, pois entendo que se trata de uma falsa dicotomia que se estabelece entre a centralidade no aluno ou nos conteúdos. O foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, e é, portanto, apenas a outra face do ensino.

No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento. A pergunta que Spencer fazia já em 1859 ressoa ainda hoje, com formatos diversos, em diferentes autores: qual conhecimento é o mais válido? Se as respostas não são as mesmas, não deixa de ser interessante observar a permanência da questão quando se trata de escola, de currículo e de educação. Essa permanência da preocupação com o conhecimento “mais válido”, com aquele que deve ser objeto do currículo, aproxima perspectivas muito diversas, como pretendo mostrar. Mas, antes disso, quero explicitar algumas de suas diferenças. Tomarei aqui, para rápida análise, perspectivas cuja relevância para a constituição do campo no Brasil é indiscutível, ou seja, discursos sobre o significado do currículo que, de forma fragmentária, são reiterados nas acepções que sustentam nossos debates acadêmicos e as políticas públicas.

A primeira perspectiva que me interessa abordar é a que chamei de tradição técnica, que engloba desde as propostas eficientistas da década de 1920 até abordagens piagetianas como as de Cesar Coll ou as recentes pedagogias da competência, passando necessariamente por Raph Tyler e toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados. A maioria dos estudiosos nesse campo não teria dificuldade de aceitar a generalização de que, nessa tradição, educação e ensino (ou aprendizagem) são quase sinônimos no espaço da escola. Talvez até se pudesse conceber uma educação para além do ensino, mas sem vínculos estreitos com o currículo escolar. Se em Coll, assim como em Tyler ou Bloom, é clara a preocupação com valores, estes são tomados como conteúdos de ensino ou objetivos de aprendizagem, como algo a ser ensinado.

Pode-se objetar que em toda a tradição técnica há um projeto educacional. O próprio desenvolvimento do campo nos Estados Unidos, associado ao eficientismo, pode ser creditado à necessidade de preparar as pessoas para uma migração do espaço rural para o espaço urbano e industrial. Nesse projeto eficientista havia lugar para a educação no contexto social e econômico de então. A tradição tyleriana que se segue, cuja influência no Brasil foi e ainda é substantiva (MOREIRA, 1990; LOPES, MACEDO, 2011), reitera a importância da vida contemporânea fora da escola como uma das fontes para a definição dos objetivos que os progra-

mas educacionais devem buscar alcançar. Tyler vai mais longe ao explicitar o uso da filosofia como filtro para a seleção dos objetivos, defendendo que há valores básicos estabelecidos por uma filosofia educacional e social que define “os valores que são considerados essenciais a uma vida satisfatória e eficaz” (1977, p. 31).

Com o deslocamento da ênfase da tradição técnica para a construção de objetivos, o ensino ganha ainda mais relevo, mas, mesmo assim, como afirma Bloom (1972), “a importância primordial [na taxionomia dos objetivos educacionais] foi atribuída às dimensões educacionais” (p. 5), em detrimento das dimensões lógicas (ligadas ao conhecimento) e psicológicas. Dos eficientistas aos desdobramentos da racionalidade tyleriana, as tradições técnicas do campo do currículo enfatizaram as relações entre os programas educacionais e a vida social e econômica. Franklin (1986) sustenta que há, nessa tradição, um forte vínculo entre educação e controle social, o que definiria um projeto educacional para além do ensino. Mas, para mim, esse controle se deu por meio de um forte deslizamento entre educação e ensino e, portanto, a subsunção da educação ao ensino foi um elemento importante na ação da educação como controle social. Em Tyler, esse deslizamento é explicitado já nas páginas introdutórias de sua obra *Princípios básicos de currículo e ensino*: “Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames” (1977, p. 3).

Não tenho a pretensão de ser original ao defender que a tradição técnica da eficiência social e da racionalidade tyleriana subsume a educação ao ensino. Se volto a essa questão, já muito explorada na literatura do campo do currículo, é porque entendo que muitos fragmentos dessa tradição informam as políticas e a teoria curricular recente. É nesse sentido que aproximo a discussão de base assumidamente piagetiana de Coll, bastante influente nas políticas curriculares recentes, da tradição técnica.

Moreira (1997) analisa as semelhanças entre os dois autores em termos do modelo de elaboração curricular e da ênfase na dimensão psicológica. Essas semelhanças incluem o destaque para a definição de objetivos, que constitui o primeiro grande conjunto de decisões – sobre finalidades do sistema educacional, objetivos gerais e objetivos de cada ciclo – e o planejamento curricular básico. Neste, objetivos e conteúdos são essenciais, funcionando em uma articulação que, por vezes, mascara possíveis distinções: definidos como saberes e formas culturais, os conteúdos são taxionomizados, assumindo, portanto, o sentido de objetivos. Ainda que se possa argumentar que a proposta curricular de Coll se baseia na definição das finalidades do sistema educacional, os fartos exemplos em seu livro *Psicologia e currículo* (COLL, 1997) não deixam dúvidas quanto ao fato de que tais finalidades estão ligadas ao aprendizado de conteúdos. Mesmo os princípios normativos que orientam a ação dos sujeitos são entendidos como conteúdos e transformados em objeto de ensino.

A denúncia de que os projetos educacionais dos modelos técnicos deixam de lado questões importantes ganhou força nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1970, e no Brasil desde o fim da ditadura militar, nos anos 1980. Destacarei aqui a tradição curricular de entendimento do currículo como texto político, com ênfase na Sociologia e na Filosofia, para a qual chamam a atenção Pinar et al. (1995). Tendo como foco a teoria crítica de natureza marxista, em linhas gerais, os textos políticos questionam o modo como as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas. Eles denunciam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõem um projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de perspectivas que, em princípio, explicitam vínculos entre a escola e a sociedade e sentidos para a escolarização que vão além do ensino. Mas, para mim, o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico.

Talvez se possa dizer que a nova Sociologia da Educação – NSE – inglesa e as vertentes críticas americanas, que têm em Michael Apple seu maior expoente, redefinem a questão de Spencer. Se sua indagação principal refere-se aos mecanismos sociais e ideológicos que tornam determinados conhecimentos mais legítimos que outros, seu projeto emancipatório se pergunta sobre o conhecimento mais válido para superar a divisão social e a hierarquização entre diversos conhecimentos.

Na NSE, os vínculos entre escola, currículo e conhecimento são assumidos explicitamente. Surgida nos anos 1970 como um movimento de releitura dos focos da Sociologia da Educação inglesa, definiu-se desde o início como uma sociologia do conhecimento ou do currículo, como advoga Michael Young, principal nome dessa corrente teórica. Segundo ele, o projeto da Sociologia da Educação é entender os mecanismos pelos quais, na escola, determinados conhecimentos são legitimados em detrimento de outros, ou seja, as razões da distribuição desigual do conhecimento e seus desdobramentos na manutenção do *status quo* (Young, 2000). Se tal agenda vai além do ensino, os desdobramentos em termos de projeto dessa discussão são centrados em uma clara redução do currículo ao conhecimento e da educação ao domínio de saberes socialmente organizados.

Em um artigo intitulado “Para que servem as escolas” (Young, 2009), o autor defende a centralidade do conhecimento, diferenciando “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, que entende ser o objeto do currículo em um projeto social emancipatório: “Há uma conexão entre as esperanças de emancipação associadas à expansão da escolarização e a oportunidade que as escolas oferecem aos/às aprendizes de adquirirem ‘conhecimento poderoso’” (p. 53).

Tais conexões são mais explícitas no livro *O currículo do futuro* (Young, 2000), em que se propõe uma revisão de sua obra desde a NSE e retoma algumas das preocupações centrais dessa sociologia. A definição do currículo como “saber socialmente organizado” é entendida como “ferramenta de análise e uma maneira de conceituar alternativas e suas implicações” (p. 40). Vincula-se, assim, de alguma forma, a um projeto de futuro. A obra se desenvolve em torno dessa definição de currículo, na qual os processos de seleção e organização do conhecimento devem ser o foco do trabalho dos professores. Em vários momentos, educação e ensino aparecem como sinônimos, como por exemplo: “desenvolver uma teoria que possa ajudar os professores a transformar o currículo e, assim, melhorar a experiência de aprendizado dos alunos” (p. 52); “o currículo do futuro deverá ser definido pelo tipo de necessidades de aprendizado que prevemos que os jovens [...] terão” (p. 222); “o saber e o aprendizado são as principais questões da atual crise da escola” (p. 254).

De forma semelhante, os textos políticos americanos focam na seleção e distribuição do conhecimento como um dos entraves à construção de uma educação emancipatória. As questões levantadas por Michael Apple em *Ideologia e currículo* (1982) e reproduzidas em *Educação e poder* (1989) não deixam dúvidas sobre a centralidade do conhecimento: “Por que e como aspectos particulares de uma cultura coletiva são representados nas escolas como conhecimento factual objetivo? [...] Como as escolas legitimam padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis?” (p. 35). Assim, o autor destaca as lutas ideológicas na definição do currículo, tendo como foco as formas de seleção, de distribuição e, portanto, de legitimação de determinados conhecimentos. Na mesma linha da NSE, lança mão da ideia de tradição seletiva de Raymond Williams para denunciar que uma operação ideológica torna o conhecimento de certos grupos sociais (classe e, posteriormente gênero e raça) mais legítimos do que outros. Em uma defesa ainda mais contundente da importância da discussão do conhecimento pela teoria curricular, Apple argumenta que a escola produz não apenas sujeitos que atuarão no mundo econômico, mas conhecimentos que, incorporados à ciência e à tecnologia, funcionarão como capital cultural e econômico.

As propostas de Apple para uma educação emancipatória estão menos radicalmente ligadas ao ensino do que as de Young e da NSE. Em *Educação e poder*, o autor apresenta estratégias que vão além da escola e dos currículos, destacando a importância de instâncias sociais democráticas. No entanto, a questão do conhecimento permanece central nos currículos, tanto no que se refere à crítica do conhecimento dito oficial quanto à proposta de uma educação emancipatória – entendida como o domínio de um repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social. Se a educação não é somente ensino, este é parte importante na discussão do currículo.

Tendo explicitado as diferenças entre as perspectivas que denominei técnica e política, quero agora aproximá-las. Em ambas, ressoa a ideia de que a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta. A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico.

O debate curricular no Brasil foi muito influenciado tanto pelas perspectivas técnicas quanto pelas perspectivas críticas. Na década de 1980, fragmentos da teorização crítica da NSE e da tradição americana passaram a dividir espaço com as abordagens técnicas até então prevalentes. Em fins dessa década e na primeira metade dos anos 1990, as questões em torno do conhecimento praticamente definiam o campo do currículo em termos de objeto. Os diálogos preferenciais incluíam autores como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard, e os temas preferenciais envolviam a relação entre conhecimento científico, escolar, popular e senso comum; a preocupação com aspectos relacionados à seleção e distribuição de conteúdos; e a superação de dicotomias entre teoria e prática e entre conteúdos e métodos (LOPES, MACEDO, 2002). A teoria curricular era relacionada, em grande parte, ao estudo da construção social do conhecimento. As perspectivas técnicas surgiam, no plano teórico, apenas como algo a se contrapor, mas continuavam a influenciar fortemente as políticas educacionais.

Nos campos da filosofia da educação e da didática, desenvolvia-se também a tradição crítica, com a pedagogia histórico-crítica e seus desdobramentos. Embora o diálogo preferencial dessa teorização não fosse com o campo do currículo<sup>3</sup>, destaco-a aqui pelo fato de muitas políticas curriculares, desde os anos 1980, se referirem a ela de forma mais ou menos explícita. Do ponto de vista do meu argumento em torno da centralidade do conhecimento, e mesmo do conteúdo, na teoria curricular, a pedagogia histórico-crítica é exemplar.

Como nas perspectivas críticas, Saviani (2007, 2008) defende que o domínio do saber socialmente acumulado é uma ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social, e, portanto, é função da escola ensinar esse saber – ideia corroborada por Libâneo (2000) e outros estudiosos do campo da didática. O autor traduz conhecimento como conteúdo, inclusive qualificando como crítico-social dos conteúdos seu projeto de pedagogia. Centralmente, a escola deve oferecer ferramentas conceituais – conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de estudo – para que os alunos possam levar a cabo o projeto de construção de uma sociedade mais justa. Não se trata de desconsiderar, por exemplo,

3  
Concebo campo pela definição que usamos (LOPES, MACEDO, 2002) em texto anterior. Não pretendo definir de forma fundacional o que cabe ou não no campo do currículo.



atitudes, convicções e valores, mas de tratá-los como conteúdos, como algo externo aos sujeitos que pode ser ensinado pela escola.

Se a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma radical. Primeiramente, é importante destacar que as relações entre a pedagogia crítica e as tradições pós-estruturais sempre foi, e ainda é, depois de mais de 15 anos de convivência, muito ambivalente (MACEDO, 2012; LOPES, MACEDO, 2012). Além disso, apesar da visibilidade editorial do pós-estruturalismo no campo do currículo, um estudo das teses e dissertações no período de 1996-2002 mostrou que, com exceção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a teoria crítica ainda era referência quase absoluta das pesquisas. Mesmo com o surgimento de estudos de base claramente pós-estrutural, a partir de meados dos anos 1990, o conhecimento ainda se mantém como tema de destaque. Interdisciplinaridade, diferentes conteúdos escolares, planejamento e outros dispositivos pedagógicos estão entre as temáticas privilegiadas nos estudos de matriz pós-estrutural, especialmente até o início dos anos 2000. Talvez isso se dê apenas pela relevância dos nexos entre saber e poder ressaltados por Foucault, ou talvez indique uma escolha do campo em função de um consenso até então partilhado sobre os sentidos de currículo. Vale ressaltar que, nesses estudos, o conhecimento é entendido como prática de significação e, portanto, não se podem pleitear vínculos diretos entre essa discussão e o privilégio do ensino como foco do currículo.

Embora as abordagens pós-estruturais não sejam meu foco neste artigo, não é possível deixar de considerá-las, dados os múltiplos deslizamentos que se vêm produzindo entre elas e as perspectivas críticas. Em relação ao conhecimento, talvez a manutenção do mesmo significativo como um dos focos da teoria curricular tenha favorecido tais deslizamentos (MACEDO, 2006a). Na recente defesa do conhecimento como preocupação central do campo, que vem ganhando força desde o início dos anos 2000, percebe-se claramente a associação entre tais perspectivas. Diferentemente do que acontece com a argumentação de Young (2000, 2009), no Brasil, a matriz crítica, embora prevalente, é mesclada com discussões pós-estruturais. Com isso, mesmo a virada pós-estrutural é deslocada, em alguma medida, para o interior de um quadro onde o conhecimento pode ser defendido como núcleo articulador do currículo. Especialmente relevante, nesse sentido, é a obra de Antonio Flavio B. Moreira, tanto pelo impacto produzido pelas ideias do autor na área, quanto por sua participação no projeto *Currículo em movimento*,<sup>4</sup> que serviu de base para a elaboração das DCN, objeto deste artigo.

Tal como ocorre com Young (2009), que, como já foi dito, defende o compromisso da escola com o ensino de determinados conteúdos, Moreira contrapõe-se ao que qualifica como abandono do conhecimento

como categoria relevante para o campo do currículo. Em linhas gerais, o autor defende que o foco na cultura está deixando de lado um importante compromisso da teoria curricular no sentido de pensar os processos de seleção e distribuição do conhecimento (MOREIRA, 2004, 2005, 2007, 2010).

Embora dialogando cada vez mais fortemente com a NSE e com a perspectiva de defesa da lógica dos campos disciplinares defendida por Muller – citado também por Young –, Moreira destaca algumas preocupações que vão além do conhecimento e dos conteúdos escolares. Trata-as, no entanto, como acessórias para uma educação de qualidade que, segundo ele, “precisa incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea” (MOREIRA, 2010, p. 220). Nesse trabalho, embora ressalte a importância das políticas de reconhecimento, ligadas às discussões de multiculturalismo que vem empreendendo, Moreira defende uma “redistribuição, que corresponde, na sociedade, a uma partilha mais igualitária e justa dos recursos materiais e simbólicos” (p. 220), como centro do projeto de uma educação de qualidade.

A dificuldade de situar o pensamento de Moreira entre as tradições crítica e pós-estruturais não ocorre apenas em relação à temática do conhecimento, mas é nela que adquire um tom mais dramático. Em diferentes trabalhos, o autor argumenta em favor das utopias modernas para a escola, definindo-se como um teórico crítico. Sua descrição da contemporaneidade, no entanto, se dá no quadro das preocupações manifestadas pelo pensamento pós-crítico. Questões em torno da cultura, da fragmentação identitária, do relativismo do conhecimento surgem mescladas com a aposta nessas utopias. Há um deslizamento entre uma descrição que leva em conta os desafios da teoria pós-crítica e a crença em um projeto moderno de superação da crise da sociedade atual. Tal deslizamento é claramente assumido pelo autor quando afirma seu projeto de reconhecimento e redistribuição (PARAÍSO, 2010).

Em seu projeto de defesa dos conteúdos curriculares, Moreira retoma a preocupação com os processos de seleção e distribuição do conhecimento em uma perspectiva sócio-histórica sustentando que conhecimento válido é aquele que se define em terrenos contestados, onde prevalecem relações desiguais de poder. Ele defende a necessidade de “se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (MOREIRA, 2007, p. 287). Indo um pouco mais longe na proposta de critérios para tais processos, recorre a Muller ao argumentar em favor do “conhecimento como conhecimento”, e “não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização e para a promoção do indivíduo”. Sua defesa do conhecimento como um dos “focos” do processo de construção curricular envolve também a aceitação de uma lógica interna

4  
Trata-se de projeto do Ministério da Educação, descrito como um conjunto de ações com o objetivo de “formular uma proposta curricular nacional que [visse] a compor a base nacional comum do currículo da educação básica e que [pudesse] subsidiar e orientar os sistemas de avaliação nacional, a produção de material didático, a formação de professores, a prática docente, na perspectiva da garantia do direito de todos e de cada um aprender” (Brasil, s/d, slide 35). No âmbito desse projeto, foram elaborados os volumes intitulados Indagações sobre currículo.

dos campos disciplinares, o que acaba por aproximar conhecimento e conteúdo, como no trecho a seguir: “insisto no sentido de [...] uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área de conhecimento”. É importante salientar que essa não é a única preocupação do autor; a ela se seguem muitas outras não ligadas ao conhecimento, sempre iniciadas pela expressão “não basta”. Trata-se de preocupações “indispensáveis, [mas] não suficientes”, que não merecem o mesmo destaque dado ao conhecimento, talvez por não serem negligenciadas, na opinião do autor.

O projeto educativo defendido por Moreira está, portanto, visivelmente vinculado ao ensino. Ainda que, em algumas passagens, o ensino seja definido apenas como uma preocupação a mais, ele o vê como central, como algo que garante ao aluno, inclusive, a possibilidade de escolha de seu lugar na sociedade:

...há que se criar oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos saberes e novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor. Há que se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem no plano secundário o intelecto e a aprendizagem. Em última análise, sustento que a revalorização do conhecimento escolar no currículo pode construir instrumento útil para o resgate da tarefa de desencaixe ansiada por Bauman. (MOREIRA, 2007, p. 288)

Os deslizamentos de Moreira entre as teorias críticas e pós-críticas apresentam outra questão que se insinua nessa passagem, ou seja, a dos vínculos entre o domínio de determinados conhecimentos/conteúdos e a formação da identidade via currículo, que abordarei na sequência, tendo como foco as DCN e o documento *Indagações sobre currículo...*, assinado pelo próprio Moreira e por Candau (2007).

Os fragmentos que selecionei da teoria curricular tinham como objetivo sustentar, preliminarmente, meu argumento de que uma parte considerável dessa teoria toma o conhecimento como categoria central – não o conhecimento como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo. Esse movimento tem implicações para a própria definição de educação escolar que acaba subsumida à ideia de ensino.

Com isso, desejei desconstruir certa percepção corrente de que a redução da educação ao ensino é apenas uma decisão de políticas neoliberais que objetivam a diminuição dos custos da educação pelo estreitamento das expectativas da escola. Entendo que ela encontra sustentação em

muitas de nossas discussões pedagógicas, seja em uma matriz mais técnica e liberal, seja em perspectivas críticas. Ambas vinculam os projetos de educação ao ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências –, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada.

Antes de passar a defender que se abandonem tais projetos para a escola e se redefine o currículo de modo a torná-lo capaz de lidar com a diferença, analiso as DCN como um instrumento normativo que ecoa e sedimenta alguns desses fragmentos teóricos na forma de textos híbridos, produtos de lutas políticas para significar o currículo (MACEDO, 2009).

## EXPERIÊNCIAS ESCOLARES, CONHECIMENTO E IDENTIDADE NAS DCN

Retomando agora as DCN, passo a discutir o projeto educativo nela apresentado, sustentando que, como acontece nas perspectivas técnicas e críticas, há uma redução desse projeto ao ensino, com seus efeitos de controle sobre a diferença. Como destaquei em relação à teoria curricular, as DCN também evidenciam em seus fundamentos um compromisso com um projeto educacional e social definido em termos amplos, para além do ensino. O artigo 3º menciona o

...papel indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010b)

A partir do momento em que essa meta mais ampla se desdobra em ações e definições concretas, o projeto educativo passa a ser associado ao ensino, com claro deslizamento entre os dois significantes. No título V, cujo foco é o currículo, esse deslizamento se torna mais frequente. Ganham primazia aspectos didático-metodológicos e discussões sobre a seleção e a organização do conhecimento. A própria definição de currículo talvez seja suficiente para mostrar essa associação:

...experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010b, art. 13)

Tal definição dá um sentido ao currículo semelhante ao que se encontra no documento elaborado pelo MEC como subsídios à elaboração das DCN e no terceiro volume da série intitulada Indagações sobre currículo, cujo tema é “Currículo”. Nos subsídios, o currículo é descrito “como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos” (BRASIL, 2009, p. 45). Ainda que as distinções entre as duas definições explicitem disputas em torno da concepção de conhecimento, interessa-me, inicialmente, a associação entre três termos que se mantêm em ambas: experiências escolares, conhecimento, identidade.

Talvez a própria organização dos fascículos do documento Indagações sobre currículo devesse ser destacada, na medida em que também aponta para essa tríade. Elaborados com perspectivas teóricas diversas, em geral de matriz crítica, os fascículos se centram na aprendizagem (Currículo e desenvolvimento humano), no currículo (Currículo, conhecimento e cultura) e na avaliação (Currículo e avaliação). Em todos, a questão central é o ensino e a aprendizagem de conteúdos e de habilidades cognitivas. O volume “Educando e educadores: seus direitos e o currículo” propõe uma discussão mais ampla do projeto educativo, mas o faz tendo como base a assunção crítica que, como venho destacando, vincula educação ao ensino: “os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho” (ARROYO, 2007, p. 10). Por fim, o fascículo “Diversidade e currículo” reconhece a existência de diferentes culturas e aponta para políticas baseadas na defesa da pluralidade de identidades, muitas das quais baseadas no reconhecimento das culturas negligenciadas pelo currículo e com o foco nos conteúdos de ensino (GOMES, 2007).

Na definição de currículo das DCN, a ideia de que ele contribui para constituir a identidade dos educandos (alunos) não seria despropositada, na medida em que todas as experiências do sujeito o constituem, incluindo a experiência escolar. Em um momento em que as identidades são questionadas e a fragmentação identitária se sobressai, pode-se estranhar a insistência na identidade como base do projeto educativo. Mas não é esse o caminho que quero tomar. O que me interessa é discutir como a identidade se associa a conhecimentos ou conteúdos, ou seja, qual o seu significado em uma perspectiva em que educação e ensino convergem.

Assumindo o documento *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (MOREIRA, CANDAU, 2007) como subsídio para a construção das DCN no que se refere à definição de currículo, recupero suas referências ao tratar da temática da identidade. Citando Silva (1999b), o texto afirma que “discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18). Em outra passagem, após definir currículo como seleção da cultura de acordo com Williams, afirma-se que

“podemos concebê-lo, também, como um conjunto de práticas que produzem significados” (p. 38). A explicação do que são tais práticas remete novamente a Silva (1999a), na obra *Currículo como fetiche*:

Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (apud MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28)

Ainda que considerando alguns deslizamentos entre teoria pós-crítica e teoria crítica na obra do próprio Silva (MACEDO, 2006a), julgo fundamental recuperar a base pós-estrutural em que os vínculos entre currículo e identidade são propostos pelo autor e que estão ausentes das apropriações acima. Ao dizer que as questões curriculares envolvem conhecimento, verdade, poder e identidade, todos esses termos são marcados por uma compreensão de conhecimento e de poder diferente daquela explicitada por Williams e que permite a assunção do currículo como seleção da cultura. Assim, a concepção do currículo como seleção da cultura e também como conjunto de práticas que produzem significados incorpora duas matrizes teóricas diversas. Essa incorporação tem, a meu ver, efeitos que precisam ser explorados.

Desde sua guinada para os estudos pós-estruturais, com base especialmente em Foucault, Silva vem definindo currículo como um dos nexos entre saber e poder e, portanto, um domínio implicado em estratégias de governo e produção de sujeitos particulares. É, no entanto, ao usar metáforas, como prática de significação e representação, para definir o currículo, que o autor aprofunda as relações entre currículo e identidade (SILVA, 1999a). Como prática de significação, a cultura envolve a produção de sentidos dentro de um sistema linguístico. Configura-se como uma prática produtiva, criativa, marcada por relações de poder. Ao produzir sentidos na cultura, os sujeitos buscam obter determinados efeitos de poder, e tais efeitos são mais efetivos quando fixam posições de sujeitos, criam hierarquias e favorecem assimetrias.

Os sistemas de significação dirigem a construção de representações, e o currículo é visto por Silva (1999a) como uma dessas representações, ou seja, um discurso que cria coisas que não são materialmente concretas, mas têm efeitos reais, efeitos de verdade ou efeitos de poder.

É a ideia de que o currículo como significação e representação é capaz de produzir efeitos de poder que permite ao autor sustentar que o currículo produz identidades sociais. As identidades são apenas um dos efeitos de poder, um poder que constrange o que pode ser representado. É nesse sentido que o currículo é nominado por Silva (1999b) como “documento de identidade”.

Nesse quadro teórico, o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito. No entanto, é isso que se diz no documento *Indagações sobre currículo...* e nos sentidos de currículo estabelecidos pelas DCN. Assim, na política vigente, identidades não são efeitos de poder, mas uma espécie de “intenção educativa”, atingida por um “conjunto de esforços pedagógicos” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18). As identidades que se pretende produzir via currículo assumem um caráter de meta (ou objetivo) para a consecução da qual concorrem todas as experiências escolares, mas, principalmente, aquelas mediadas pelos conteúdos.

É verdade que a identidade pensada para o aluno tem como horizonte um projeto político e social mais amplo, de matriz crítica, que almeja uma sociedade plural e múltipla, identitariamente diversa, como indicam os extratos a seguir:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2010b, p. 4)

...a escola pode contribuir para que os alunos tanto construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência, quanto pode contribuir para a formação de indivíduos mais compreensivos, tolerantes e solidários. (BRASIL, 2009, p. 60)<sup>5</sup>

Tal projeto pretende fazer face a um conjunto de mecanismos de exclusão e de deslegitimação da identidade de determinados grupos. Por meio de uma proposta educativa, a escola passa a ter um papel de destaque na reversão dessa exclusão. O parecer do CNE, por exemplo, destaca como um dos balizamentos para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas “o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro” (BRASIL, 2010a, p. 45).

5 Evitarei destacar muitas passagens para cada aspecto analisado para facilitar a leitura. Frequentemente, as passagens se repetem nos Subsídios e na Resolução do CNE, assim como no documento *Indagações sobre currículo...* e, por vezes, até nas próprias diretrizes (neste caso, em formato de artigos e parágrafos).

Nesse sentido, as propostas curriculares se refeririam a uma identidade multicultural, o que é, inclusive, assumido nos documentos:

...trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando o desprestígio de uns e a valorização de outros. É neste contexto que se faz a defesa de uma educação multicultural. (BRASIL, 2009, p. 44)

A defesa de abordagem multicultural que reconheça, respeite e acolha o outro tem sido objeto de críticas, na medida em que assume um tom otimista, desconsiderando, muitas vezes, a complexidade das relações assimétricas que se dão na própria escola. Em texto anterior (MACEDO, 2006b), analisei políticas curriculares brasileiras da época tendo como foco as potencialidades e limites da escola na construção de um ambiente social plural. Neste momento, quero apenas realçar os vínculos entre a formação de identidades plurais proposta como meta nas DCN e o conhecimento visto como instrumento para sua construção.

Na tríade experiências-conhecimento-identidade, as experiências escolares com vistas à construção das identidades dos educandos são marcadas pela centralidade dos conhecimentos e, às vezes, até dos conteúdos. Além da própria definição de currículo que venho abordando, os documentos são explícitos em inúmeras passagens: “cabe à instituição escolar, primordialmente, a distribuição social do conhecimento e a recriação da cultura” (BRASIL, 2009, p. 45). A inserção na vida cidadã, o cidadão multicultural como identidade projetada da política, passa fundamentalmente pela “responsabilidade do ensino fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a inserção mais plena na vida social, econômica e cultural do país” (BRASIL, 2009, p. 47).

O conhecimento é, assim, construído social e historicamente, mas é também ferramenta utilitária. Essa oscilação é percebida ao longo dos documentos, assim como na teoria curricular de matriz crítica. A definição de currículo dos Subsídios, trazida do texto *Indagações sobre currículo...* (MOREIRA, CANDAU, 2007), refere-se apenas a conhecimento, que posteriormente é descrito como seleção da cultura. Na Resolução do CNE (BRASIL, 2010b), surge a expressão conhecimentos historicamente acumulados, referência explícita à tradição da pedagogia histórico-crítica. Mas, em linhas gerais, pode-se considerar que o conhecimento é visto como parte selecionada da cultura, como algo produzido em outro espaço, a ser ensinado na escola. Por isso, não é de se estranhar que o conhecimento assuma um caráter instrumental, técnico. Ainda que a matriz dos documentos analisados seja visivelmente crítica, aqui ficam claras aproximações entre tal matriz e a perspectiva técnica voltada à eficiência social.



O artigo 14 das DCN é explícito em relação às fontes dos conhecimentos historicamente acumulados ou dos aspectos da cultura a serem selecionados:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Se as fontes de conhecimento são numerosas e apontam para tanto para a ciência e a tecnologia quanto para os movimentos sociais como instituições geradoras dos conhecimentos a serem selecionados, os parágrafos seguintes mostram que as primeiras são claramente privilegiadas. O parágrafo primeiro elenca um conjunto de disciplinas em que se destacam ciência, arte e literatura. O parágrafo segundo é ainda mais claro, ao destacar a necessidade de preservar “a especificidade dos diferentes campos do conhecimento”, defendendo que é por meio desses conhecimentos que “se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania”. Além de novamente explicitar a instrumentalidade do conhecimento, qualifica os campos de conhecimento como fundamentais na seleção daquilo a ser distribuído.

A identidade plural projetada pela política é, assim, vinculada ao domínio de conhecimentos sociais selecionados de fontes diversas por critérios que privilegiam certa universalidade do conhecimento. Mais do que essa faceta da universalidade, no entanto, interessa-me destacar o fato de que a definição do currículo como projeção de identidades e o caráter instrumental que o conhecimento ganha na construção dessa identidade são instrumentos poderosos de universalização. Ao longo da história do pensamento curricular, eles vêm construindo um sentido para currículo que busca impedir o surgimento do imprevisto e a manifestação da alteridade. Dessa forma, não apenas nas DCN, mas também nelas, a centralidade do conhecimento e a redução de educação a ensino funcionam como discursos poderosos no sentido do controle da diferença.

## O ENSINO SOB SUSPEITA

Os exemplos que utilizei ao longo deste texto foram retirados da empiria com a qual venho operando em minhas pesquisas. Poderiam ser outros, como os explicitados por Biesta (2006), que defende uma educação para além do ensino. Com isso, quero salientar que, embora não tenha nenhuma possibilidade empírica de generalização, tecerei esses comentários

finais na perspectiva de que o deslocamento da educação para o ensino transcende os textos que analisei.

Partindo do movimento político que gerou as DCN ou dos fragmentos da teoria curricular que destaquei, quero problematizar o fato de o ensino ser visto como tarefa primordial da escola. Tomo isso como fato na medida em que, nos fragmentos que analisei, o conhecimento estava no centro do currículo. Essa hipótese só faz sentido se, além disso, se considerar que o conhecimento é algo pré-dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido. Espero ter demonstrado que, nas perspectivas técnicas e críticas de currículo – que enformam boa parte do debate curricular nos planos teórico e político –, é esse o sentido dominante do termo conhecimento. Ainda que, no Brasil, as políticas e a teoria curriculares recentes reconheçam a importância da fragmentação identitária destacada pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-la ao pensamento do campo, isso se faz em moldes marcados pelo realismo. Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio.

A partir dessa conclusão sobre a primazia do ensino como função da escolarização, quero defender a necessidade de sua desconstrução. Para tanto, entendo ser fundamental redefinir os sentidos de currículo para além do conhecimento. Antes de fazê-lo, deixo claro que não se trata de negar a importância do ensino. Como explicita Biesta (2006), participar de uma comunidade racional em que o ensino acontece, é necessário, mas não suficiente, para justificar a escolarização. A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem dessa comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. Segundo Biesta (2006), para dizer que há educação é preciso mais do que isso: é preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado. Nesse sentido, não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir. A responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é, fundamentalmente, bloquear a hipertrofia da linguagem das comunidades racionais, ou, como defendo neste artigo, bloquear a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo.

Embora a defesa do ensino de conhecimentos socialmente acumulados (ou conhecimentos selecionados da cultura) seja sustentada por um discurso igualitário, não há comunidade racional que se estabeleça sem exclusões. Nos fragmentos que analisei, o currículo é dirigido a todo e qualquer sujeito, um sujeito que passa a ter acesso a tudo o que pode torná-lo aquilo que o projeto educativo propõe. Não há, nesse discurso, uma exclusão aparente; ao contrário, há uma perspectiva igualitária que se contrapõe

às exclusões que existiriam antes da implantação de tal projeto. Com a introdução nas políticas e nas teorias críticas da ideia de pluralidade cultural, a sensação de inclusão total é ainda mais realçada. Em resposta à pretensão de universalismo da seleção proposta pelas perspectivas técnicas ou mesmo críticas, as recentes políticas curriculares no Brasil contrapõem uma identidade cidadã que incorpora a diversidade (MACEDO, 2011).

A promessa de inclusão total apresenta dois problemas relacionados. Por um lado, trata-se de uma ilusão. Por outro, dificulta a desconstrução da ideia de que escolarizar é participar dessa comunidade racional, ou seja, ensinar conhecimentos socialmente acumulados. Ela é ilusória porque não há sistema que se feche sem algo que esteja além dele, sem um exterior que o constitua (LACLAU, 2011). A fixação de uma identidade, o projeto de uma identidade, somente se estabelece pela contraposição a outra(s) identidade(s) que lhe serve(m) de inimigo(s). É o inimigo que fecha simbolicamente o sistema.

No caso dos fragmentos curriculares que destaquei ao longo deste texto, esse inimigo é aquele que não domina os conhecimentos ou mesmo os conteúdos socialmente relevantes. Assim, além de a inclusão não ser total, o excluído – o não-cidadão plural – é tomado numa perspectiva individual. Se a identidade projetada pelo currículo refere-se a todo e qualquer sujeito, o inimigo é um sujeito individual, e o que o caracteriza como tal é o não-domínio de algo que lhe é externo e que pode ser adquirido.

A exclusão se sustenta na retórica da falta. Localizando a falta que constrói a exclusão e o inimigo no domínio do indivíduo, a ilusão de um horizonte sem inimigos é reforçada. Tal reforço constitui a identidade projetada como um discurso altamente hegemônico, um fechamento poderoso que naturaliza a identidade de cidadão plural e o vínculo entre essa cidadania e a participação em uma comunidade racional.

Com isso, torno praticamente impossível o bloqueio da hipertrofia da ideia de comunidade racional ou do conhecimento como núcleo central do currículo. A redução da educação ao ensino seria inexorável. Entendo, no entanto, que a multiplicidade das relações de poder impede totalizações e, portanto, há sempre deslocamentos simbólicos possíveis. O compromisso da teoria curricular, em uma perspectiva desconstrutiva seria, pois, potencializar tais deslocamentos, reinserindo o jogo da diferença em um discurso que se pretende unitário. No que se refere ao objeto deste artigo, seria pôr em suspeita o discurso teórico e político que, em nome da defesa de uma desejada igualdade social e econômica, reduz a educação ao simples reconhecimento. Trata-se de uma tarefa que implica recuperar os sentidos possíveis de currículo, excluídos por sua associação direta ao ensino.

Tenho defendido que uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio

de atos de criação. A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como “o que não é inventado” (DERRIDA, 1989, p. 59). O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BIESTA, Gert J. J. *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm, 2006.
- BLOOM, Benjamin. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7/2010. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 10, 9 jul. 2010a.
- \_\_\_\_\_. Resolução n. 4/2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 jul. 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica. Apresentação realizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica*. Brasília, s.d. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter/463a8adcb22c12fd999053e09f34ccfc.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília, MEC, 2009.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.
- DERRIDA, Jacques. Psyche: inventions of the other. In: WATERS, Lindsay; GODZICH, Wlad. (Ed.). *Reading de man reading*. Minneapolis: University of Minnesota, 1989. p. 25-64.
- FRANKLIN, Barry. *Building the American community: the curriculum and the search for social control*. Nova York: Falmer, 1986.
- GOMES, Nilma. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- \_\_\_\_\_. The Recent movements in curriculum field in Brazil. In: REUNIÃO ANNUAL DA INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES, 2012, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. *Trabalho apresentado...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 106, p. 23-43, 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 285-296, 2006a.

\_\_\_\_\_. Curriculum polices in Brazil: the citizenship iscourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (Org.). *World yearbook of education 2011*. Nova York: Routledge, 2011. p. 44-57.

\_\_\_\_\_. The Notion of crisis and the legitimation of curriculum discourses in Brazil. In: REUNIÃO ANNUAL DA AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES TRABALHO, 2012, University of British Columbia, Vancouver. *Trabalho apresentado...* Vancouver: University of British Columbia, 2012.

\_\_\_\_\_. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006b.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo. *Cadernos de Educação*, n. 25, p. 55-74, 2004.

\_\_\_\_\_. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. O Estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (Org.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 29-48.

\_\_\_\_\_. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

\_\_\_\_\_. A Qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 217-236.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINAR, William F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-posições*, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *O Currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

YOUNG, Michael. *O Currículo do futuro*. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de Cássia C. (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. João Pessoa: Alínea, 2009. cap. 2.

## ELIZABETH MACEDO

Professora associada da Faculdade de Educação,  
da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ  
[bethmacedo@pobox.com](mailto:bethmacedo@pobox.com)

## TEMA EM DESTAQUE

# POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO E POLÍTICAS DOCENTES

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

### RESUMO

*O artigo retoma alguns princípios norteadores das reformas de currículo no país, em especial o das políticas da equidade e do ensino por competência; problematiza aspectos referentes à relação entre modelos de gestão de currículo e profissionalismo docente e desdobra questões relativas às políticas de avaliação de resultados e suas implicações no currículo e nas práticas escolares.*

**CURRÍCULO • TRABALHO DOCENTE • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •  
AVALIAÇÃO**

# CURRICULUM AND EVALUATION POLICIES AND TEACHING POLICIES

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

## ABSTRACT

*This article revisits some of the guiding principles behind the curriculum reforms in Brazil, specially policies of equality and teaching by skills; it further explores aspects of the relationship between curriculum management and the professionalism of teachers and examines issues concerning result evaluation policies and their implications for the curriculum and school practices.*

CURRICULUM • TEACHER LABOUR • TEACHER EDUCATION •  
EVALUATION

**NICIO ESTE TEXTO** com algumas questões suscitadas pelo amplo estudo que Bernardete Gatti, Marli André e eu realizamos sobre as políticas docentes nas três esferas de governo, sob o patrocínio da Unesco e em colaboração com o MEC, em 2011 (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Farei uma síntese que problematiza aspectos referentes à relação entre modelos de gestão de currículo e profissionalismo docente e, posteriormente, desdobrarei algumas questões relativas ao modelo da avaliação de resultados.

Para tanto, começo pontuando brevemente as principais características das orientações curriculares no país.

## **PRINCÍPIOS NORTEADORES DA REFORMA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RETOMADA**

As atuais políticas do ensino básico são herdeiras das reformas de currículo dos anos de 1990. Delas mantiveram os referenciais e parâmetros curriculares nacionais da educação básica e os princípios em que eles se sustentam, assim como delas se nutrem, em grande parte, as orientações curriculares mais recentes. Tal como as reformas educacionais realizadas entre os anos de 1980 e 1990 em vários países do hemisfério norte e também da América Latina, a concepção de currículo adotada pelo sistema educacional brasileiro passa a entender a educação básica como um *continuum* regido pelos mesmos princípios educacionais.

Acompanhando as transformações da nova ordem mundial, as orientações de currículo contribuem para promover a guinada radical das políticas educacionais, a qual viabiliza a mudança do eixo das políticas



voltadas para a igualdade, dirigidas a todos indiscriminadamente – características dos períodos de expansão dos sistemas educativos e da universalização da escolaridade obrigatória – para as políticas da equidade, que conferem atenção a grupos específicos. O currículo, ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar, passa a ser orientado pelo caráter interdisciplinar e transversal do conhecimento e pela necessidade de contextualizá-lo, pela noção de competência, e pela ênfase à diversidade.

Admitindo que há questões candentes na sociedade sobre as quais não há uma organização sistematizada de conhecimentos como nas disciplinas escolares tradicionais mas diante das quais o currículo não se deve mostrar alheio, nele também são introduzidos os temas transversais. Cria-se, assim, em âmbito nacional, um espaço para abordar mais amplamente, nos sistemas de ensino, questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero e sexualidade, meio ambiente e outras, o que enseja o desenvolvimento de estudos, a produção de materiais para serem utilizados na educação básica sobre esses temas e a promoção de cursos de formação docente.

Nas duas gestões do governo Lula (2003-2010), as orientações nacionais de currículo são mantidas, mas novas ênfases e significados lhes são atribuídos.

O direito à educação, avocado nas décadas passadas, basicamente nas dimensões civil, política e social, passa a ser reafirmado na sua dimensão mais ampla, que engloba as demais: a de direito humano universal. Como um direito humano inalienável, e seu fundamento maior, a educação é adjetivada. O direito passa a ser entendido como a uma educação de qualidade. E a educação de qualidade é prerrogativa de todos. A qualidade social da educação, que deve ser a sua resultante, vem impregnada dos pleitos de democratização da sociedade, de participação nas diferentes instâncias de decisão da vida pública e privada, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças.

O direito à educação como direito humano impõe-se também como direito à diferença. A atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação e as clássicas desigualdades de classe são pareadas com diferenças das mais diversas naturezas, sem que umas se sobreponham às outras em ordem de prioridade nas demandas por reconhecimento. A ênfase das políticas de currículo, antes regidas pela igualdade de oportunidades, volta-se à garantia de condições de acesso aos bens sociais e culturais às populações com oportunidades restritas.

## **GESTÃO DO CURRÍCULO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: IMPLICAÇÕES**

### **AS POLÍTICAS DE CICLO**

Uma perspectiva de mais largo prazo das políticas educacionais mostra que, como mantenedores das redes de educação básica, alguns

estados e municípios começaram a adotar políticas mais explicitamente envolvidas com o ideário do direito à educação há várias décadas, ainda que com formulações diversas das atuais.

A partir de meados dos anos de 1980, com a volta do Estado de Direito, disseminaram-se as políticas de ciclos no país. Embora apresentem variações expressivas em razão dos contextos sociopolíticos em que foram formuladas e implementadas, as diferentes iniciativas de governo que introduziram os ciclos partem de alguns pressupostos comuns. A afirmação do direito de todos à educação, que se expressa por vezes no *slogan* “toda criança é capaz de aprender”, não incide diretamente sobre as orientações curriculares. Ela se reflete no currículo por meio da focalização na organização da escola. Tempos e espaços de aprender são flexibilizados com vistas a assegurar que todos os segmentos sociais tenham condições de aprender e de permanecer na escola com aproveitamento por períodos mais longos do percurso escolar. Como condição para que a proposta do ensino em ciclos se efetive, o pressuposto é que haja o envolvimento dos professores, e a exigência é a do trabalho coletivo na sua implementação. Os resultados esperados são a melhoria da qualidade das aprendizagens, menor repetência e menor evasão.

Claude Lessard (2010), ao analisar as formas de regulação das políticas docentes e de currículo no Canadá francês – que também introduziu os ciclos no ensino obrigatório nesse período –, aponta características semelhantes no que se refere à gestão do trabalho pedagógico, igualmente voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à necessidade de assegurar aprendizagens significativas a todos os alunos. Os conteúdos curriculares são pouco precisos, multirreferenciados, e a recomendação é que sejam abordados pelo trabalho diversificado, por meio de projetos e, preferentemente, de forma interdisciplinar, com o intuito de que mais se aproximem da cultura e das condições de aprendizagem do aluno.

Em algumas redes brasileiras chegou-se mesmo a questionar a legitimidade de quaisquer formas de sistematização dos currículos pelos órgãos gestores. Aos professores é dada grande liberdade para organizar o trabalho pedagógico, tanto no que se refere à escolha dos conteúdos quanto às abordagens. Eles recebem apenas orientações muito genéricas, posto que se aposta na reinvenção do currículo pelo trabalho coletivo dos docentes, o que deve ocorrer mediante o diálogo constante com a comunidade escolar. A avaliação do aluno incide sobre os processos de aprendizagem mas há também atenção às condições em que o ensino é oferecido na escola.

Os estudos referentes às políticas de ciclo no Brasil mostram que, segundo os professores, a infraestrutura e o apoio que deveriam acompanhar as propostas de ciclo nunca chegaram a conferir o suporte necessário ao trabalho que eles deveriam realizar. Por trás do desconforto causado pela supressão da possibilidade de retenção dos alunos no decorrer do ciclo, o que se pode depreender é que, na verdade, ninguém sabe o que e como fazer para que os alunos anteriormente retidos no pórtico da es-

cola e que dela se evadiam após múltiplas repetências comecem agora a aprender. O que fica evidente é que o rei está nu: não há uma pedagogia que dê conta satisfatoriamente das novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento, dos processos de inclusão (BARRETTO, MITRULIS, 2001; BARRETTO, SOUSA, 2005).

Oportunamente, Lessard aponta a relação entre esses desafios e o surgimento, nas décadas de 1980 e 1990, das propostas de formação de professores que passam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência, a insistir sobre o professor que reflete sobre a própria prática e que pesquisa sobre ela.<sup>1</sup> Ao mesmo tempo, formulações como as de Perrenoud (1999) – que também foi mentor dos ciclos de aprendizagem em Genebra – procuram aliar fortemente a formação docente ao desenvolvimento de competências. Em ambas as propostas, a referência aos saberes contextualizados é uma constante.

O discurso do professor reflexivo se dissemina amplamente entre nós e é endossado por estudiosos brasileiros, alguns dos quais passam também a encarecer a necessidade de incentivar as pesquisas docentes acerca da sua prática.

O motivo pelo qual o professor é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática é justamente o fato de que a prática coloca problemas para os quais muitas respostas não estão dadas, o que leva essas políticas de currículo a acionar os saberes da experiência, os saberes de contexto, tal como assinala Lessard (2010). O modelo se assenta na profissionalidade docente, ou seja, no conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003). A mudança das representações e práticas docentes, enfim, da cultura da escola, está intimamente ligada ao processo que permite aflorar a identidade do professor. Há também uma exigência de trabalho solidário para fazer frente aos novos desafios da profissão. Não se trata de uma tarefa de que o professor sozinho consiga dar conta. Os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional.

Lessard chama a atenção, porém, para o caráter utópico do modelo e para as suas fragilidades, ainda que este condense um conjunto de princípios historicamente defendidos pelos educadores. Sua capacidade de institucionalização das mudanças é pequena, as estratégias são frágeis e aleatórias, o que leva muitas experiências interessantes a se perderem. Tal como apontam os estudos no Brasil, trata-se de políticas que depositam fundamentalmente sobre os ombros dos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação. A contrapartida pela autonomia que lhes é outorgada é o aumento da sua carga de trabalho e de responsabilidades sem a sustentação devida pelos sistemas de ensino.

Entre nós, as políticas de ciclo muito têm contribuído para promover a regularização do fluxo de alunos em várias redes, possibilitando que

1 Entre elas podem ser enumeradas as de Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2003).

grande número de alunos avance na trajetória escolar. Não obstante, ainda que a elas não possam ser imputados os insatisfatórios resultados de aprendizagem observados na educação básica, tampouco se pode admitir que tenham sido suficientes para alavancar a qualidade do ensino (GOMES, 2005).

### AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

A partir do final dos anos de 1990, em um cenário em que prevalece o desafio da melhoria da qualidade da educação, a formulação de parâmetros curriculares em âmbito nacional contribui, a seu turno, para engendrar um crescente processo de centralização do controle sobre o currículo. Além de assegurar que os nada menos do que 162 milhões de livros didáticos,<sup>2</sup> distribuídos a todas as redes públicas do país pelo Plano Nacional do Livro Didático, estejam afinados com as prescrições do currículo nacional, as suas orientações mais amplas passam também a ser referidas, em maior ou menor medida, nos processos de formação docente, tanto inicial como em serviço.

Entretanto, como já tem sido apontado por muitos estudos, são as avaliações externas, e, em particular, as avaliações padronizadas de rendimento dos alunos, o instrumento preferencial pelo qual as lógicas de funcionamento das redes públicas são incorporadas e passam a ser objetivadas no modelo gerencialista de regulação das políticas públicas de educação, hoje hegemônico. Sua incorporação no país é gradativa e ocorre não sem embates entre concepções divergentes sobre os propósitos da educação e sobre as formas de gestão dos sistemas de ensino pelas diferentes forças sociais, inclusive as que dão sustentação às propostas de governo.

Em 1990, portanto bem antes de serem formulados os referenciais nacionais de currículo, o Ministério da Educação cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, que afere o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio por meio de uma matriz de referência curricular formulada com base no ensino por competência, a qual passa a ser referenciada nos parâmetros curriculares nacionais, uma vez estes instituídos. Na mesma década são criados ainda pelo ministério o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, e o Exame Nacional de Cursos – Enade. Alguns estados também criam sistemas próprios de aferição padronizada do rendimento dos alunos que operam com lógica semelhante à do Saeb no período.

Nos primeiros anos deste século, os PCN são disseminados como uma orientação geral que é traduzida pelas redes escolares por meio de reinterpretações próprias do currículo.<sup>3</sup> As avaliações de sistema, buscando subsidiar as redes de ensino com o propósito de melhoria da qualidade da educação, assumem, tendencialmente, uma conotação mais compensatória do que concorrencial. Os dados colhidos sobre o rendimento dos alunos são utilizados sobretudo para informar decisões relativas aos processos de formação continuada de professores.

Sousa e Oliveira (2010), ao investigarem a utilização dos resultados de avaliação nas redes de ensino de estados que criaram sistemas

2 Disponível em: <<http://undime.org.br/livros-didaticos-reserva-tecnica-e-conservacao-garantem-obras-para-escolas>>. Acesso em: 13 jun. 2012. Estamos, portanto, diante de um dos volumes de publicações maiores do mundo!

similares ao Saeb entre 2005 e 2007, chegam à conclusão de que ela era ainda incipiente, embora tenham identificado iniciativas que procuravam transformar a utilização dos dados em instrumentos de gestão.

A política nacional de avaliação sofre, contudo, incrementos consideráveis na segunda metade da década passada. Além das avaliações amostrais do Saeb, que abrangem alunos das escolas estaduais, municipais e privadas do país, é instituída pelo MEC, em 2005, a Prova Brasil, uma avaliação censitária à qual as redes estaduais e municipais aderem voluntariamente. Ela possibilita situar os resultados da escola em relação à sua rede e à média nacional.

Em 2007 o governo federal cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, que combina dados de rendimento dos alunos com a capacidade demonstrada pela escola de manter o conjunto de seus alunos estudando e com bom aproveitamento. São também estabelecidas metas de rendimento e estipulado um prazo, 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam padrões de desempenho semelhantes aos dos países desenvolvidos. Ao mesmo tempo em que se espera que os resultados de aprendizagem das escolas aumentem nas escalas de medida, a escola é pressionada a assegurar que aos alunos com menor probabilidade de sucesso escolar seja conferida a atenção que lhes é devida para assegurar o seu direito de aprender.

Podem-se identificar traços explícitos das políticas de equidade nessa formulação, como a orientação de, em sociedades desiguais, contemplar a todos, oferecendo mais a quem mais necessita, um princípio que não prive ninguém de ser concebido como apto à cooperação social, defendido por Rawls (apud RIBEIRO, 2012). No campo da educação, dentro dessa perspectiva, Dubet (2008) entende como sendo uma escola justa, nas sociedades contemporâneas, aquela capaz de garantir que todos os que nela ingressam disponham de bens e recursos escolares que lhes assegurem uma “igualdade de base”. Ou, conforme argumenta Crahay (2000), aquela que assegure a todos uma “igualdade de conhecimentos adquiridos”. Os principais componentes do conceito de igualdade de conhecimentos adquiridos seriam: o foco nas aprendizagens, o respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos e a correção das desigualdades escolares, o que supõe a necessidade de reconhecer as diferenças para tratá-las de modo apropriado (apud RIBEIRO, 2012).

Nos termos em que são propostos os indicadores de desenvolvimento da educação, escolas e redes de ensino passam a ser mais pressionadas a apresentar resultados com base nas medidas padronizadas de rendimento. Estas reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de um determinado padrão de qualidade, que não é, contudo, claramente definido. A melhoria da qualidade do ensino tende, assim, a se traduzir, em última análise, no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb.

3 O Parecer CNE/CEB n. 6, de 10/1/2001, e o Parecer CNE/CEB n. 11, de 7/11/2010, que institui a Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, ratificam a interpretação de que a parte diversificada do currículo, mencionada pela Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é particularmente entendida como sendo hoje a variedade de leituras da parte comum do currículo facultada aos sistemas educacionais e às escolas (por meio do seu projeto pedagógico), no regime federativo.

O peso dos indicadores de rendimento do aluno nas políticas da educação básica leva a intensificar os usos das avaliações padronizadas na gestão das redes escolares, inclusive por força da indução da esfera central. O estudo a que se reporta este trabalho (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011) e o realizado em 2010 por Brooke e Cunha (2011) acerca das políticas de responsabilização de resultados em redes públicas brasileiras oferecem fortes indícios de que estão em curso alterações bem mais substantivas do que em anos anteriores nas redes estaduais e municipais no que se refere ao manejo do currículo e às políticas e práticas docentes. Esses últimos autores chamam a atenção para o fato de que a criação dos sistemas de avaliação em alguns estados (e também e em uns poucos municípios) leva essas redes a um esforço de construção de uma base curricular comum própria, no intuito de possibilitar o diálogo dos docentes com o que se espera das escolas. As iniciativas são motivadas pelo desapontamento das gestões diante da falta de impacto sobre a melhoria do desempenho dos alunos, seja da devolução dos resultados das avaliações às escolas, seja da formação continuada.

Ao atribuir forte centralidade aos dispositivos e instrumentos da avaliação, as políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino têm passado a adotar, em maior ou menor medida, processos hierarquizados de gestão do currículo, em que especialistas externos e/ou das próprias redes são encarregados de “unificar” ou “homogeneizar” os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas e o monitoramento da sua execução por meio da avaliação padronizada. Brooke e Cunha (2011) ponderam que, quando esse processo ocorre envolvendo a participação dos professores, ele facilita a construção de consensos sobre os conteúdos a serem ensinados e cria a possibilidade de maior adesão dos docentes ao processo de implementação do currículo. Lembrem, porém, que a implantação gradual do currículo é um processo demorado e que o domínio insuficiente dos conteúdos remete a problemas da formação inicial.

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

As pressões para a melhoria dos indicadores educacionais têm favorecido também a proliferação de sistemas apostilados de ensino. Eles contêm conteúdos, abordagens e modalidades de avaliação, voltados para diferentes disciplinas e anos escolares, e vêm sendo adquiridos por um número crescente de redes de ensino, o que leva alguns gestores a abrir mão da condução pedagógica de suas escolas (ADRIÃO, PERONI, 2009). A

formação docente é voltada exclusivamente para a utilização dos materiais e recursos didáticos disponibilizados, os quais são concebidos, em última análise, como “à prova de professores”.

Entretanto, pouco se conhece sobre os usos efetivos desses materiais pelos docentes e sobre a maneira como estes reconstroem as suas práticas quando submetidos a tais orientações. Embora se registrem bons resultados obtidos nos indicadores de rendimento dos alunos em algumas escolas que os adotam, não há, contudo, evidências controladas dos efeitos dos currículos apostilados em maior escala.

O modelo em que são geradas as “boas práticas”, encontradas frequentemente nas chamadas escolas eficazes, busca, todavia, evidenciar as positivities do estilo de gestão de currículo que rapidamente se dissemina nas redes escolares, como ilustra o estudo de Ribeiro (2012). Escolas eficazes são justamente aquelas que obtêm bons resultados no Ideb e têm baixa evasão e repetência, ou seja, acolhem o conjunto dos alunos e conseguem inclusive que os menos afeitos à cultura escolar obtenham sucesso nas aprendizagens. Elas contam com o envolvimento ativo dos diferentes atores educacionais e geralmente implantam um programa curricular comum, cujos conteúdos são retomados nos processos de formação continuada, o que contribui para auxiliar os professores a superarem dificuldades detectadas pelos resultados da avaliação discente e os subsidia na escolha das formas de abordagem.

O esperado é que as boas práticas se disseminem amplamente entre os sistemas de ensino, levando à reprodução das experiências relatadas. Sabe-se, entretanto, que essas práticas estão fortemente condicionadas a variáveis de contexto como, por exemplo, a própria história institucional da rede ou das escolas; portanto não se reproduzem em larga escala, nem são facilmente replicáveis.

A propósito dessa questão, o estudo de Érnica e Batista (2012) sobre a educação em territórios de alta vulnerabilidade põe em evidência exatamente a importância de algumas das variáveis de contexto. A pesquisa verifica que, em contextos de maior desigualdade e segregação escolar como o das metrópoles – densamente povoadas e urbanizadas que são –, o sucesso de algumas escolas está intimamente relacionado à precarização das condições de trabalho e de ensino em maior número de outros estabelecimentos escolares da região. Os estabelecimentos de ensino que recebem os alunos considerados “indesejáveis” pelas boas escolas terminam por internalizar as dinâmicas sociais do entorno e não conseguem assegurar um ambiente escolar que viabilize o trabalho docente e as aprendizagens. Geralmente apresentam grande rotatividade do corpo docente, ausência de direção, um quadro de anomia. Daí a necessidade de mudar a lógica competitiva que leva à emulação das escolas pelo alcance de melhores resultados afinados com os atuais sistemas de medição, por políticas mais colaborativas, que contribuam para melhorar as condições de ensino em todos os estabelecimentos escolares, posto que a competição não resulta na melhoria do

aproveitamento do conjunto dos alunos. Favorece, antes, o aumento das desigualdades e o déficit de aquisição escolar.

A mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer às crianças e adolescentes e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais, bem como estreitando o escopo do currículo.

A preocupação com a intencionalidade das ações educativas é preterida em favor da prioridade conferida ao manejo dos recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores) e organizacionais (tempos, espaços e materiais didáticos) voltados para o “sucesso” das escolas. E, se os resultados da avaliação não são satisfatórios, não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socio-culturais que entra em pauta e sim a realização de novas avaliações, o que faz que venha aumentando a quantidade de provas a que são submetidos os alunos nas redes de ensino.

Tal como assinala Correia (2010) em relação a Portugal, sanções ou prêmios podem também existir, na medida em que os dispositivos de avaliação passam a se ocupar da qualificação e desqualificação profissional dos agentes educacionais em função do rendimento dos alunos e estão assentados sobre a responsabilização individual dos resultados e a concorrência entre as escolas.

Conquanto a formação docente seja defendida no discurso institucional como parte indissociável de um processo contínuo de construção de uma prática qualificada que conduz à afirmação da identidade e da profissionalidade dos professores, é preciso convir que as orientações marcadamente diretivas das práticas pedagógicas e a obsessão por determinado tipo de resultados tendem a esvaziar o próprio sentido da identidade e da profissionalidade docentes. O acento das políticas na aprendizagem pode ter um papel positivo ao incitar a revisão das propostas educativas nas escolas e chegar mais perto das demandas dos alunos que devem ser atendidas pelo trabalho docente. Mas é muito tênue o limiar que as separa de um pragmatismo que descarta as articulações com o conhecimento teórico e a mediação pedagógica e das finalidades mais amplas da educação.

Currículos excessivamente padronizados, controle acirrado das práticas docentes, um certo voluntarismo embutido no envolvimento dos professores com as propostas da escola e um sem número de avaliações: será essa a pedagogia capaz de dar conta do progresso escolar dos grandes contingentes de alunos que só recentemente passaram a ter uma trajetória educacional de maior duração no país?

Brooke e Cunha (2011), ao discutir a relação entre a avaliação e as políticas de gestão, apontam, por sua vez, para a fragilidade da avaliação externa como instrumento pedagógico e para a dificuldade de fazer uso mais produtivo dos resultados da avaliação, uma vez que ela, no mais das



vezes, não está ancorada em propostas curriculares sistematizadas e que gozem de um consenso compartilhado entre os professores.

Daí a necessidade de contar com currículos mais claramente formulados e que, sem cercear as iniciativas dos docentes, sejam capazes de oferecer um norte mais seguro para as suas práticas.

#### **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO POR COMPETÊNCIA: DOIS INTERDITOS**

O estabelecimento das metas de rendimento e o seu forte poder indutor têm desencadeado pressões das diferentes instâncias dos sistemas educativos para que sejam estabelecidas expectativas de aprendizagem em âmbito nacional, com o propósito de orientar mais diretamente o trabalho das redes de ensino e das escolas sobre o currículo. A incumbência de formular as expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, atribuída ao MEC pelo Conselho Nacional de Educação no final de 2010 (BRASIL, 2010), tem, contudo, esbarrado em dois interditos.

*Primeiro interdito:* as expectativas de aprendizagem remetem, do ponto de vista semântico, aos objetivos do ensino, uma vez que a intencionalidade é um dos atributos indissociáveis da ação educativa. Como os objetivos do ensino têm sido associados, no campo da educação, ao ensino por objetivos e à tradição tecnicista, evita-se mencionar inclusive o próprio termo.

Não há consenso na esfera central sobre esse tipo de orientação do currículo, tampouco entre os especialistas voltados ao ensino das disciplinas escolares. Estes têm se esquivado de se envolver nesse processo. Também não se pode contar com evidências empíricas sobre o que sabe ou deixa de saber a população escolar nas diferentes áreas do currículo, aparte as sequências históricas sobre as aprendizagens em Língua Portuguesa e em Matemática, aferidas mediante as avaliações de sistema, e algumas incursões sobre o rendimento do aluno no ensino de Ciências.

As disciplinas do currículo escolar não são a mera reprodução empobrecida das disciplinas das áreas de referência. Elas são construções culturais produzidas pelos próprios sistemas escolares com propósitos formativos, cujos objetivos estão bem distantes dos propósitos das ciências de referência. Sua função é eminentemente socializadora (CHERVEL, 1990).

Não obstante, no que se refere ao campo das ciências de referência a que se reportam as disciplinas escolares, há que se lembrar que ele cresceu e se multiplicou enormemente no século XX. A historiografia – só para ilustrar – menciona a história social, cultural, das mentalidades, temática, e outras tantas abordagens como a braudeliana, que incorpora a contribuição das várias ciências. O mesmo acontece com os outros campos de conhecimento.

Isso implica que haja muitas escolhas que são feitas sobre as linhas teóricas adotadas no currículo das disciplinas escolares. Pois bem, trata-se de

apostas que, a despeito do relativo consenso de que gozam por terem sido incluídas no currículo prescrito, estão naturalmente sujeitas a questionamentos, e que praticamente não são acompanhadas de estudos que forneçam evidências acerca de como essas abordagens são apreendidas pelos alunos.

Sobre a utilização pelos professores dos materiais e orientações curriculares que recebem, sabe-se alguma coisa, mas não o suficiente. O estudo que fizemos para a Unesco (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011) trouxe, por exemplo, alguns indícios de que os usos feitos pelos professores de propostas estruturadas de ensino adquiridas pelas redes escolares podem ser os mais diversos. Há um bom número de pesquisas sobre a utilização de livros didáticos, mas faltam indicações mais precisas sobre as práticas docentes submetidas às atuais orientações detalhadas dos currículos.

Há que reconhecer, portanto, que possuímos apenas um precário conhecimento sobre o currículo que é de fato praticado na educação básica. Assim sendo, embora haja uma forte mobilização na sociedade em torno da definição de expectativas de aprendizagem ano a ano, sob o argumento de que ela pode contribuir para organizar o trabalho do professor e levar à obtenção de melhores resultados, creio que fixar uma periodização anual do que se espera seja aprendido por toda a população escolar em âmbito nacional pode provocar a produção de um contingente de proporções inimagináveis de alunos que demandam atendimento complementar, nunca bem equacionado nas escolas. Nos PCN do ensino fundamental há indicações genéricas sobre as expectativas de aprendizagem ao final de ciclos de dois anos, e a tradição anterior de várias propostas curriculares dos estados era a de pontuar os anos escolares em que se deviam concentrar certos conteúdos, mas de manter uma linha de continuidade de seu tratamento nos demais.

Por isso é provável que iniciativas descentralizadas de formulação de propostas curriculares por alguns estados, e mesmo por certos municípios, tenham maior probabilidade de se aproximar da realidade da região, das escolas e dos alunos. Ainda que os sistemas municipais de educação criados após 1988 sejam autônomos, há, por sua vez, estados que têm mantido um trabalho articulador das políticas educacionais das redes públicas de ensino em seu território, particularmente no que se refere à formação docente, o qual também poderá abranger o esforço de formulação de uma proposta curricular comum, suprimindo a incipiente capacidade gestora de muitos municípios nesse aspecto.

Sabe-se, entretanto, que esse processo não se estenderá a todas as redes estaduais e chegará a poucas redes municipais, de sorte que a formulação de um currículo básico comum com orientações mais precisas às escolas em âmbito nacional permanece em pauta como demanda.

*Segundo interdito:* a aprendizagem dos sujeitos é equacionada em termos de competências a serem por estes demonstradas mediante os processos avaliativos.

O conceito de competência é polissêmico e controverso e a sua transposição para o currículo tem despertado inúmeras críticas dos estudiosos, tanto no país como no exterior. Elas se apoiam fundamentalmente na vertente que alia a lógica da competência ao caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao “saber fazer” e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial. Segundo Crahay (2006), a noção de competência gestada na empresa teria sido retomada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que a disseminou entre os dirigentes dos sistemas educativos, foi propagada pelos setores de formação profissional e posteriormente pelos de formação geral dos professores, terminando absorvida pelas ciências da educação.

Sobre o ensino orientado pela noção de competência, a proposta é que ele não se reduza à mera reprodução de um saber letrado; deve antes levar o aluno a mobilizar recursos cognitivos os mais diversos para responder adequadamente a uma situação nova, tendo em conta o contexto.

Assim entendida, a noção de competência pode, no dizer de Crahay (2006), seduzir alguns educadores na medida em que parece oferecer resposta à questão da transferência das aprendizagens, já que o propósito de a escola proporcionar aos alunos a aquisição de instrumentos intelectuais importantes na vida social, profissional e privada não tem se realizado a contento. O ensino por competência pretende, pois, suprir o vácuo entre os conhecimentos adquiridos na escola, por intermédio dos quais os alunos se saem bem nas provas, e os conhecimentos mobilizados pela ação, construídos mediante diferentes tipos de aprendizagens, frequentemente entre pares, e efetivamente empregados para tornar significativos os acontecimentos do cotidiano, ainda que possuam menor alcance explicativo que os primeiros.

Inicialmente atrelada a uma abordagem comportamentalista, a noção de competência evolui para formulações mais elaboradas, de inspiração construtivista, que colocam o sujeito no centro do processo da aprendizagem objetivando a sua autonomia crescente e enfatizam não somente o saber fazer, mas os aspectos cognitivo-intelectuais e atitudinais, formulações essas que se expressam na tomada de decisões e na resolução de problemas profissionais de âmbitos muito diversos (DONOSO, CORVALÁN, 2012). Para Perrenoud (1999) – o autor que discute o ensino por competência mais referido no Brasil –, a ideia de competência exige operações mentais de alto nível ao requerer a mobilização de conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação. Rey (apud CRAHAY, 2006) menciona competências de três níveis de complexidade: as de base, que permitem executar uma operação em resposta a um comando (na escola, a responder uma questão ou situação conhecida, sem dificuldade); as de segundo grau, que implicam mobilizar um conjunto de procedimentos de base e de saberes para responder a uma situação nova;

e as de terceiro grau, que demandam escolher e combinar corretamente várias competências de base para abordar uma situação nova e complexa.

Não obstante, como remarca Crahay (2006), a noção de competência tem um frágil estatuto teórico, pois não se pode pensar a problemática da formação empregando um termo que serve para designar todos os aspectos referentes às funções psicológicas superiores, mas que, ao mesmo tempo, anula o conjunto de opções epistemológicas que se referem ao *status* dessas funções e aos seus determinantes.

É provavelmente por isso que os nossos professores têm grande dificuldade de trabalhar com o ensino por competência. Os referenciais teóricos que eles possuem para ensinar se originam basicamente nas ciências de referência em que foram formados; o mais costuma ser contingente, aleatório, incerto. Quem se vale amplamente da noção de competência, na verdade, são os avaliadores.

Conforme argumenta Crahay (2006), no passado o ensino pressupunha que o domínio dos conhecimentos era necessário e suficiente; hoje se reconhece que os conhecimentos são necessários para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas não suficientes. Não há, porém, que menosprezar a sua importância. O ensino pela noção de competência sugere que se faça tábula rasa do passado e relega os conhecimentos a segundo plano!

Evocando Piaget, prossegue o autor que a contextualização dos conhecimentos constitui uma etapa do processo de construção cognitiva; entretanto, a segunda etapa é a sua descontextualização. É preciso, portanto, planejar a contextualização do conhecimento e a descontextualização, ou seja, a sua generalização no processo de ensino. Essa é uma das várias razões pelas quais Crahay convida a abandonar a defesa das competências e reabilitar a noção de campo conceitual, por meio do qual se restaura o conhecimento disciplinar.

Entretanto o autor admite que a escola não pode parar aí. O caráter instrumental, privilegiado pela ideologia economicista, responde por uma dimensão importante da vida em sociedade, porém não pode ter o monopólio da formação escolar, porque nem de longe dá conta da constituição do sujeito, propósito primeiro da educação. Para tanto há de haver um espaço de autodeterminação na sociedade e no tempo que permita a ele se situar na história para melhor se posicionar na contemporaneidade, como advoga Touraine.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. A Educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-134, jan./jun. 2009.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. *A Profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia?* Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 6/2001*, de 30 de janeiro de 2001. Consulta sobre currículos de ensino fundamental e ensino médio. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer n. 11/2010*, 7 de novembro de 2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília, 2010.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 456-592, set./dez. 2010.

CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, p. 97-110, janv./mars 2006.

\_\_\_\_\_. *L'École peut-elle être juste et efficace?* Belgique: De Boeck, 2000.

DONOSO, Sebastián; CORVALÁN, Oscar V. Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 612-639, maio/ago. 2012.

DUBET, François *O Que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antonio Augusto G. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, Cândido Alberto. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

LESSARD, Claude. Governabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: Unesco, IIPE, 2010. p.67-112.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Vanda M. *Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, febr. 1987.

SOUSA, Sandra Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas atuais de avaliação; usos dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-824, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

## ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP – e Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas  
elbasb@usp.br

Recebido em: JULHO 2012 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2012

## TEMA EM DESTAQUE

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO: APORTES À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO  
VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA  
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

## RESUMO

*No âmbito das reflexões sobre as políticas públicas da educação básica, o artigo discute a função do coordenador pedagógico na escola, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Toma como subsídio pesquisa sobre a atividade desse profissional, propondo-se a identificar quem é ele e a analisar como seu trabalho é realizado em escolas de diferentes regiões brasileiras, buscando indicar as possibilidades e limitações que quem ocupa esse cargo enfrenta. O texto pretende demonstrar que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores. Como pano de fundo, apresentam-se as condições de trabalho desse profissional, com destaque à sua formação e atribuições. Busca-se, assim, contribuir para a formulação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos nas escolas de todo o país, exercendo as funções articuladora, formadora e transformadora, algo que já está previsto em lei em muitos dos estados e municípios brasileiros.*

COORDENADOR PEDAGÓGICO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

# THE COOPERATIVE TEACHER: CONTRIBUTIONS FOR THE PROPOSAL OF PUBLIC POLICY

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO  
VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA  
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

## ABSTRACT

*In the context of basic education public policies, the article discusses the role of the cooperative teacher at school, from the perspective of improving the quality of education. Based on research about this professional activity, the aim is to identify who is this professional and also to analyze the work he accomplishes in schools located in different regions of Brazil, pointing up possibilities and limitations that this position present. The text aims to demonstrate that the cooperative teacher plays a key role in the management of school processes, especially in teachers' professional development. As a background, it is shown his working conditions, focusing on his training and assignments. The results of this article can contribute to the formulation of public policies enabling cooperative teachers to be present in all Brazilian schools, carrying out functions of liaison and training, as well as those with a potential to transform the school setting, something already provided by law in many states and municipalities.*

COOPERATIVE TEACHER • TEACHER EDUCATION • EDUCATION  
POLICIES

**E**STE ARTIGO tem como objetivo refletir sobre a função do coordenador pedagógico, no âmbito das propostas de ações a serem desencadeadas por políticas públicas voltadas à educação básica. Como subsídio a essa reflexão, tomamos como ponto de partida uma pesquisa sobre o coordenador pedagógico, realizada pelas autoras (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), que visava a identificar e analisar os processos de coordenação em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras<sup>1</sup>.

Para a realização dessa pesquisa, constituiu-se uma equipe de trabalho, composta inicialmente por três pesquisadoras, duas ligadas à PUC de São Paulo e à PUC de Campinas – autoras deste artigo. Assumindo a coordenação, a equipe procedeu ao levantamento da literatura pertinente e ao estudo do referente teórico, além da definição do desenho da pesquisa.

A pesquisa investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas seguintes capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN). Foram selecionadas quatro escolas por cidade – duas da rede municipal e duas da rede estadual –, e em cada uma delas foram estudados quatro sujeitos: um coordenador, um diretor e dois professores, perfazendo 16 informantes por região e 80 no total. Como instrumentos de coleta de dados, optou-se por questionários e entrevistas, que foram delineados em consonância com os objetivos da pesquisa. Um grupo de colaboradores locais ficou responsável pela aplicação desses instrumentos em suas respectivas regiões e pela elaboração dos relatórios preliminares. A escolha dos colaboradores foi feita com base nos seguintes critérios: ex-

<sup>1</sup> Dada a natureza deste artigo, nem sempre serão feitas referências diretas aos dados empíricos da pesquisa, mas sim às análises e conclusões das autoras sobre o conjunto dos dados coletados.



periência anterior de pesquisa em escola, conhecimento da rede pública de ensino e disponibilidade para envolver-se no trabalho.

Antes da coleta de dados junto às escolas, procedeu-se a um levantamento e à análise, pelas pesquisadoras locais, dos textos legais dos estados e municípios estudados referentes ao coordenador pedagógico por se entender que se trata de um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce – configurações que decorrem, principalmente:

- da estrutura oficial: o que chega do instituído legal para o coordenador e como o coordenador absorve esse instituído para exercer sua função;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação e como o coordenador se posiciona para atender a essa organização;
- do sentido que o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas.

A análise dos dados possibilitou compreender o trabalho dos CP de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CP – considerando as atribuições e expectativas desses parceiros, assim como aquelas previstas em leis e normativas da rede de ensino à qual pertencem.

## AS POLÍTICAS VIGENTES

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), elaborado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, publicado em dezembro de 2010 – recentemente, portanto – situa a pós-graduação *stricto sensu* como última etapa da educação formal, diretamente ligada aos demais níveis de ensino, tendo em vista que seus alunos provêm de etapas de ensino anteriores. Segundo o documento, “o tema da educação básica será objeto de estudo por parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação”. Recomenda-se, entre outras coisas, que o sistema realize estudos sobre formação de professores, padrões mínimos de qualidade, gestão da escola e adequação curricular ao interesse dos jovens.

A criação da Diretoria de Educação Básica na Capes, órgão tradicionalmente voltado à pós-graduação, revela o porte do investimento do governo para desenvolver políticas voltadas à educação de nossas crianças e jovens. O que significam as propostas de ações a serem desencadeadas por uma das instâncias responsáveis pela regulação de ações e criação de políticas científicas no país? Por que tomamos esse ponto de partida para apresentar reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico com vistas a subsidiar a criação de políticas públicas para a educação básica?

Em primeiro lugar, porque entendemos que, ao assumir essa perspectiva, o Plano Nacional de Pós-Graduação, como parte de uma política

educacional da maior relevância, assume uma visão integradora do sistema educacional brasileiro, implicando todas as instâncias governamentais com a educação básica. Ao mesmo tempo, alerta que, sem um investimento nesse nível de ensino, coloca-se em risco a produção científica de qualidade no Brasil. Em segundo lugar, porque, conhecendo o tamanho e a complexidade do sistema da educação básica brasileiro, sobretudo o público, com seus quase 2 milhões de professores, cerca de 54 milhões de alunos e aproximadamente 200 mil escolas (BRASIL, 2010, p. 41), entendemos que os desafios para promover a melhoria na qualidade do ensino nesse segmento são gigantescos, sendo necessário voltar a atenção para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico<sup>2</sup>.

O que temos observado, corroborando achados de muitas outras pesquisas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações, etc. não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola – tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora (ALMEIDA, PLACCO, 2009; PLACCO, SOUZA, 2008, 2010).

Na pesquisa recente sobre o coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), apresentada em suas linhas gerais neste artigo, constatou-se que todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada.

Essa é uma das questões que será abordada neste artigo, em que se pretende mostrar que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador.

O artigo trata ainda das condições de trabalho desse profissional, com destaque para sua formação e atribuições, com base na mesma pesquisa. Busca-se, assim, oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos em todas as escolas do Brasil, exercendo funções articuladora, formadora e transformadora – como previsto em lei

2

O nome adotado para essa função pode variar de acordo com o município, estado ou região: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

## A FIGURA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM SISTEMAS EDUCACIONAIS

A conferência “Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”, realizada em Lisboa, em setembro de 2007, no âmbito do Conselho da União Europeia, enfatizou, no sentido de torná-las concretizáveis, as metas educativas para a melhoria da qualidade da educação. Recomendou-se aos países membros do Conselho que incluíssem, entre suas prioridades, a de “manter e melhorar a qualidade de formação de professores ao longo de toda a sua carreira”, reconhecendo o papel decisivo dos docentes. E reafirmou a posição de que cada escola se constitui uma comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar (CANÁRIO, 2008).

Embora não se tenha feito referência a um articulador para esses processos, julgamos serem necessários interlocutores qualificados para a constituição desse coletivo de aprendizagem e, transpondo para nossa realidade, entendemos que o coordenador pedagógico poderia assumir esse papel.

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil.

Uma experiência recente que mostra a importância de um mediador dos processos escolares e atua na formação de professores da educação básica dentro da escola é a de Nova York, cuja educação nos últimos dez anos melhorou significativamente, como reconhecem especialistas e pesquisadores da área. Um estudo realizado pela Fundação Itaú Social e o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, no período de 2007 a 2010, sobre essa experiência enumerou oito estratégias adotadas pelo sistema público que teriam feito a diferença na transformação dos resultados da educação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Duas dessas estratégias dizem respeito à atuação de profissional com função semelhante à do coordenador pedagógico: “apoio presencial ao professor” e “coordenação de pais”. O apoio ao professor é oferecido por um tutor, ou seja, um profissional com experiência em educação, que pode ser alguém do quadro docente da escola promovido ao cargo ou um prestador de serviços contratado pela escola para esse fim. O estudo conclui que “a formação continuada em serviço, feita no dia a dia da escola, produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores” (op.cit., p. 8). A coordenação de pais é

exercida por um profissional escolhido pelo diretor, levando em conta o perfil adequado para atender à comunidade específica de cada escola. Ele deve conhecer a cultura e os problemas do entorno e deve buscar estreitar os vínculos das famílias com a escola, com vistas a formar parceria.

Esses dois tipos de profissionais têm remuneração diferenciada, bancada pelas próprias escolas, que, via de regra, deixam de fazer algumas aquisições para ter mais dinheiro para remunerá-los. Suas condições de trabalho também recebem atenção e investimento, sobretudo em relação a recursos materiais e apoio do diretor. No Brasil, essas duas atribuições são do coordenador pedagógico, que, como se verá, tem, em geral, remuneração semelhante à do professor e condições precárias de trabalho, além de um excesso de atribuições.

## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO

Não só na história da educação brasileira, como na história de outros países, principalmente nos momentos de implementação de reformas educacionais, sempre se pensou na figura de um profissional para acompanhar essas mudanças nas escolas. Um exemplo é o Plano Langevin-Wallon (MERANI, 1969), elaborado por renomada comissão de educadores franceses visando a reorganização do ensino em seu país após a 2ª Guerra Mundial. O plano não chegou a ser posto em prática, mas é, ainda hoje, uma referência importante nas discussões sobre educação de qualidade. Nele se ressalta a figura do inspetor, vista como necessária para acompanhar o trabalho dos professores nas escolas.

Também no caso do Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar.

Desde os primeiros cursos que abordaram a questão da supervisão pedagógica (e aqui nos valem de depoimentos de professores que os ministraram), ela era discutida em dois níveis: no nível do sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola; nesta última perspectiva, os cursos visavam a formação inicial de profissionais para atuar na orientação pedagógica das escolas.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.

Já na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei n. 4024/1961, artigo 104,<sup>3</sup> apresentavam, todas elas, em suas propostas inovadoras, um profissional, ou uma equipe de profissionais para exercer a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra o coordenador podia realizar um bom trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares.

Nos últimos dez anos, nas redes pesquisadas, a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas. As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

Para essa última função, em particular, as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador.

## A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Dentre as propostas teóricas que têm embasado pesquisas sobre o tema das identidades profissionais, destacamos as ideias do francês Claude Dubar (2005), que tem aprofundado estudos sobre identidade no trabalho. Esse autor postula o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação.

Ao entender que são várias as identidades que assumimos, Dubar (2005) prefere falar em formas identitárias. Para ele, o processo de constituição da identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições

3 Diz o texto do artigo: "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal."

recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito de ser e assumir determinadas formas identitárias. O cerne do processo de constituição identitária para esse autor, portanto, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do coordenador pedagógico, é o trabalho no contexto de uma escola.

Dubar (2005) sintetiza a constituição das formas identitárias como ocorrendo a partir de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreendem as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor.

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Essa definição de identidade e seu processo de construção, imbricado com o contexto, nos induz a questionar as identidades dos coordenadores pedagógicos, sobretudo no que se refere à dinâmica “atribuição” (pelo sistema escolar, pela organização escolar e seus agentes) e “pertença” (pela identificação do coordenador pedagógico com a escola ou com as imagens e representações sobre a coordenação pedagógica). Tarefa complexa, pois, como diz Dubar (2005), para empreendê-la é necessário considerar a heterogeneidade dos processos de “atribuição” e de “pertença”.

O primeiro – atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o sujeito – não pode ser analisado sem que se leve em conta os “sistemas de ação” empreendidos pelo sujeito, constituídos de e por todos os atores em relação, e da legitimidade, “sempre contingente”, das categorias que os identificam. Logo, estudar as identidades implica analisar as relações de força na construção das identificações, em seu processo de atribuição pelas instituições, o que remete à questão: Como se processam as relações de força entre as atribuições e a pertença na identidade profissional dos coordenadores pedagógicos? Que especificidade as representações do seu trabalho assumem na constituição de sua identidade profissional?

A busca de respostas a essas questões foi o que nos permitiu atingir um dos objetivos da pesquisa que serviu de base a esta análise: com-

preender como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de ensino fundamental e médio, analisando as características do perfil delineado em pesquisa anterior e as percepções de coordenadores, diretores e professores quanto a: adesão / rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação do profissional do coordenador pedagógico e dos professores que coordena. Parte-se do pressuposto de que o papel central do coordenador pedagógico é o de formador de seus professores.

Entendemos que os resultados da investigação empreendida oferecem subsídios importantes para o delineamento de políticas públicas que aprimorem a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da escola e das relações escola-comunidade, e, conseqüentemente, qualifiquem o processo ensino-aprendizagem.

## **OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

A pesquisa mostrou que a coordenação pedagógica no Brasil é exercida predominantemente por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos. A maioria tem Magistério do 2º grau e graduação em Pedagogia, e algumas têm especialização em alguma área da educação. O tempo de atuação na escola em que trabalhavam no momento da realização da pesquisa, para 76% dos casos, era de até cinco anos. A maioria declarou ter assumido a função por razões alheias a sua vontade, por convite da direção, indicação de colegas ou transferência de escola.

Segundo a percepção dos coordenadores pedagógicos, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, deve-se considerar que a prática, para eles, refere-se ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. A afirmação se justifica pela importância que os coordenadores pedagógicos atribuem à prática, entendendo-a como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. A maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente.

Pode-se dizer que, de modo geral, os coordenadores pedagógicos entrevistados julgam que têm boas condições de trabalho. No entanto, com exceção das regiões norte e Nordeste, em que se declaram satisfeitos, a maioria considera que é preciso melhorar. As boas condições são justificadas com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar. As boas condições são justificadas com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar, citam as estruturas física e material da escola. Assim, alegam que: o trabalho em equipe é bem

animado, as condições são boas, no âmbito pessoal, mas a estrutura física não é adequada, ou ainda que a estrutura física possa ser considerada boa, faltam muitas coisas para a escola ficar do jeito que a equipe deseja; faltam reformas prediais e professores, falta telefone no setor, falta pessoal e há o recebimento de demandas além de sua função.

Em alguns casos, a função é ocupada por um professor, o que, segundo alguns entrevistados, pode dificultar a legitimação do papel de coordenador pedagógico. Em São Paulo, essa discussão não ocorre na rede estadual, é sempre um docente da escola que assume a coordenação, embora com atribuições definidas em legislação.

Quanto à remuneração, a totalidade dos coordenadores entrevistados a considera inadequada para a função, opinião compartilhada pelos diretores, com o agravante de terem de desenvolver outras atividades em horários alternados. Eles reclamam da diferença salarial entre as redes municipais e estadual que se observa nos diferentes estados.

Apesar disso, todos valorizam a carreira de coordenador pedagógico. A maioria declara que a carreira é boa, pois proporciona qualidade, melhora seus ganhos, é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional. Um obstáculo a isso, segundo eles, é o excesso de atribuições e responsabilidades que recebem das Secretarias de Educação, que não deixa muito tempo para os cursos de aprimoramento, necessários ao seu crescimento profissional, nem sempre oferecidos por esses órgãos. A Clareza da necessidade da formação continuada fica evidenciada na fala de duas coordenadoras entrevistadas:

A sociedade não para e a escola faz parte da sociedade. Nós não podemos parar de nos preparar e de nos aperfeiçoar, para que possamos atender a todas essas crianças em todas as suas dificuldades. (CP1)

Qualquer profissional, principalmente da área da educação, não pode deixar de se atualizar em relação ao que está sendo estudado, ao que está sendo feito e ao que está acontecendo em relação à sua área profissional. (CP2)

Sobre a multiplicidade de atribuições, muitos reconhecem que isso é inevitável no contexto particular de suas escolas, como exemplificam os dois depoimentos a seguir:

Quando você cai na escola - e você cai em um setor pedagógico de uma escola grande como esta - você vê uma realidade muito difícil, com uma comunidade muito difícil, com muita violência, e essas crianças fazem parte dessa sociedade e dessa comunidade tão violenta. Quando isso acontece, você começa a se deparar com outras coisas para resolver. (CP3)



Eu acredito que a escola é o único espaço em que algumas crianças ainda tenham alguém, na comunidade, que olhe por elas. A nossa contribuição acaba sendo muito maior do que imaginamos. Quando nós vemos o aluno voltando e comentando o que acontece com a sua vida pessoal... não é só aprendizagem. (CP4)

Em síntese, a maioria dos coordenadores pedagógicos entende que não tem condições de trabalho adequadas, que precisa se esforçar para trabalhar com o que tem ou ir atrás de recursos; que ganha pouco; que é muito exigida pela Secretaria da Educação e que necessita buscar formação permanentemente – percepção compartilhada com a de alguns diretores.

Essas dificuldades levam a questionar o que manteria os coordenadores pedagógicos na função. Ao que parece que os benefícios da carreira, sobretudo no que se refere ao crescimento pessoal e profissional, sustentam e promovem a identificação com a função. Porém, contraditoriamente, essa adesão também incorpora os atributos negativos, como baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas e demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação. É nesse movimento dialético e permanente que se constituem as identidades profissionais dos coordenadores pedagógicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES

Tendo em vista nossa proposta de subsidiar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, do ponto de vista da ação do coordenador pedagógico como articulador do projeto político pedagógico e formador de professores, julgamos pertinente apresentar as principais conclusões da pesquisa que serviu de base a este artigo.

Em relação à caracterização da função, a maioria dos profissionais entrevistados tem longa experiência em educação, tendo em vista que a faixa etária média é de 46 anos, mas uma vivência curta como coordenadores pedagógicos (até cinco anos de exercício). Assim, de um lado, o processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso na função. De outro lado, o fato de os coordenadores pedagógicos terem pouco tempo nesse exercício e na escola em que estão atuando e de não terem escolhido ingressar na coordenação coloca-os diante de enormes desafios a sua identificação com as atribuições da coordenação, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional.

Os coordenadores pedagógicos da pesquisa valorizam as relações com a direção e os professores, embora muitos relatem, nos depoimentos sobre suas ocupações na escola, a grande dificuldade para realizar o trabalho por falta de material, de local apropriado, de recursos didáticos etc., em uma aparente contradição entre o discurso e a prática.

Quanto à remuneração, todos concordam que é muito baixa, embora existam muitas desigualdades. Por exemplo, as redes municipais pesquisadas, em geral, oferecerem melhores condições de salário e carreira que as estaduais. E na maioria das escolas pesquisadas, o coordenador pedagógico é contratado como professor, não contando, portanto, com um plano de carreira condizente com a importância de sua função.

As dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica.

Ainda que os dispositivos legais das redes das capitais estudadas prescrevam claramente, e extensivamente, o papel do coordenador pedagógico na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o coordenador pedagógico um profissional cuja atuação privilegia a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no projeto político-pedagógico – PPP – e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora.

Evidencia-se, na pesquisa, que o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico, primeiro, porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais.

Entendemos que duas forças atuam nesse processo: as características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e as ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico, por instâncias muitas vezes distantes da escola, que exercem grande poder sobre os educadores. O coordenador pedagógico tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola quanto pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas ou às trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola dever ser e fazer.

Contraditoriamente, exige-se dele que atue segundo o modelo antigo, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e bom comportamento dos alunos.

Nesse processo, aqueles que são profissionais mais velhos, acostumados a outros modos de agir, têm dificuldade de assumir o novo – que, no âmbito do discurso teórico, responderia a todos os desafios e resolveria todos os problemas. Esses aspectos contraditórios levam o coordenador pedagógico a ter dificuldade de exercer a função pedagógica e formativa, cerne de seu trabalho.

No exercício profissional do coordenador pedagógico, predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação à sua função e às necessidades da escola e da educação. Cabe aqui esclarecer um ponto que julgamos de suma importância:

Cada escola tem características pedagógico-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive [...] A realidade de cada escola [...] é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria. (AZANHA, 1983)

Ao aceitarmos tal fato, consideramos que as políticas públicas, ao tratar das atribuições aos profissionais que vão articular as ações dos professores em seus esforços para a melhoria da qualidade da educação, devem, ao legislar sobre as atribuições específicas a esse profissional – o coordenador pedagógico – deixar espaço para a flexibilidade ao atendimento das necessidades de cada escola. Finalmente, devem ser ressaltados:

- a. por terem sido, na maioria das vezes, convidados pelo diretor para o exercício da função, os coordenadores pedagógicos se relacionam com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” neles depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionados para o cargo por concurso, as relações internas na escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/funcionários que não respondam às ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema – diretorias de ensino, secretarias da educação – que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e se terá a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo coordenador pedagógico.
- b. simetricamente ao poder exercido sobre eles, as relações estabelecidas pelos coordenadores pedagógicos com professores, alunos e pais são, também frequentemente, controladoras ou autoritárias, baseadas na relação mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo

fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores, gerando falta de confiança e dificuldade de comunicação.

Essas situações de tensão não foram ressaltadas na pesquisa: direção, coordenador pedagógico e professores não mencionam graves atritos, dificuldades de relacionamento ou comunicação. Contudo, não se tem claro se as relações mesmas de poder impediram que esses aspectos fossem mencionados com a clareza, profundidade e gravidade que podem assumir nas unidades escolares. Quando se fala da adesão do coordenador pedagógico às demandas de professores, alunos e pais, revela-se outra face das relações de poder: se o controle não se dá pela relação mando-obediência, faz-se a conquista ou cooptação do grupo de professores pelo atendimento às suas reivindicações, pelo “pôr-se do lado de”, de modo que “estejamos do mesmo lado”, em certos casos até “do lado oposto ao do diretor autoritário”. Em qualquer das alternativas, o que se instala é o contrário do que se deseja: adesões por conta das relações de poder e que não necessariamente favorecem a implementação do PPP, da melhor gestão da escola, da formação de professores, da melhoria da qualidade da educação, da aprendizagem dos alunos.

Essas questões remetem à formação do coordenador pedagógico e ao fato de que a formação inicial desse profissional precisa ser revista, tomando-se como base os seguintes questionamentos: qual a especificidade da função de coordenador pedagógico e que formação inicial oferece subsídio à sua atuação? Que aspectos devem ser enfatizados no curso, de modo a garantir qualidade à formação do coordenador pedagógico?

Essa formação teria de levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Visto que o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a formação do coordenador pedagógico, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos próprios cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

No que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Contudo, cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público alvo, etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual instância deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função.

Indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobretudo, na formação do coordenador pedagógico, e, por consequência, na formação continuada dos professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica.

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária?

Problemas e lacunas da formação inicial se repetem na formação continuada e mantêm obstáculos à atuação adequada dos coordenadores pedagógicos, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflitos de poder).

Quanto à dimensão formativa na atividade de coordenação pedagógica, todos os coordenadores pedagógicos estudados, assim como seus diretores e professores, entendem que o coordenador pedagógico é o responsável pela formação continuada dos professores. Há pouca clareza do que seja essa formação continuada, pois eles descrevem várias atividades e ações voltadas aos professores, que vão desde apoio e atendimento a pedidos de ajuda até organização de grupos de discussão, coordenação de encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular. Assim, a formação continuada de professores aparece de modo muito diverso e algumas regularidades dizem respeito a dificuldades que o coordenador pedagógico encontra para realizá-la, como: falta de tempo para planejá-la, ou falta de local adequado, ou o fato de acontecer fora do horário de trabalho dos professores ou mesmo em período noturno.

Uma das razões que justificam a não primazia da formação de professores como atividade do coordenador pedagógico – além das já apontadas – é o fato de esse profissional reconhecer que acaba realizando atividades que não deveriam ser de sua responsabilidade como, por exemplo, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, cuidar da entrada e saída de alunos, resolver casos em que crianças se machucam, dentre outras. Sem dúvida, podemos incluir várias dessas atividades no eixo articulação, mas acreditamos que a alienação decorrente desse excesso de atividades – e atividades fora da função – afastam o coordenador pedagógico das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores.

Outra interpretação possível para o fato da formação de professores não ser prioritária nas ações do coordenador pedagógico, ainda que a declarem como tal, é que a percepção que os coordenadores pedagógicos têm de suas características pessoais e profissionais resulta de como eles percebem

aquilo que deles esperam professores, pais e alunos; e daquilo que direção e professores esperam dele e consideram que pais e alunos também esperam.

Os coordenadores pedagógicos avaliam que a formação que mais funciona na escola é a que se relaciona com a prática dos professores, o que é corroborado pelos diretores e os próprios professores. Consideram esse o sentido dessa formação: refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo aspectos cognitivos e afetivos e, também, dialogando com a realidade da escola, ou seja, “coisas práticas”, que podem ser concretizadas tanto por meio de oficinas quanto por meio de projetos a serem executados pelos professores.

A dimensão da prática é também a que os coordenadores pedagógicos mais valorizam em relação à própria formação, o que destaca a importância da sua experiência na execução da função. Consideramos que há o risco de, na valorização excessiva da prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância de teoria que a embasa consistentemente, pois o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando. A valorização explícita e recorrente da prática pelos coordenadores pedagógicos é a pauta dominante nos discursos de professores.

Nesse sentido, os questionamentos podem sugerir que os coordenadores acreditam que a prática diária dá conta das questões que a escola tem que resolver. No entanto, alguns coordenadores pedagógicos ressaltam também que é necessário socializar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação. Os aspectos considerados evidenciam que:

- A constituição identitária dos coordenadores pedagógicos se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os coordenadores pedagógicos assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições.
- Questões relacionadas às políticas públicas sugerem urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicersem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um coordenador pedagógico aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.

AZANHA, J. M. P. *Documento preliminar para a reorientação das atividades da Secretaria*. São Paulo: SEESP, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de pós-graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, 2010.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: CONFERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA 27-28 set. 2007, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa. *Comunicação...* Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-148.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Reforma escolar em Nova York. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 7 (esp. I), jun. 2011.

MERANI, A. *Psicologia y pedagogia: as ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México: Grijalbo, 1969.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O Coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 25-36.

\_\_\_\_\_. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010b. p. 47-62.

### VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Professora titular e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
[veraplacco@pucsp.br](mailto:veraplacco@pucsp.br)

### VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e coordenadora do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas  
[vtrevisan@puc-campinas.edu.br](mailto:vtrevisan@puc-campinas.edu.br)

### LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

Professora doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
[laurinda@pucsp.br](mailto:laurinda@pucsp.br)

Recebido em: JULHO 2012 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2012

## TEMA EM DESTAQUE

# AValiação da Formação de Professores: Uma perspectiva psicossocial

CLARILZA PRADO DE SOUSA  
LÚCIA P. S. VILLAS BÔAS

### RESUMO

*Com o suporte da teoria das representações sociais, este artigo pretende discutir a relevância de uma análise psicossocial da formação e avaliação docentes entendendo-a como um processo que não envolve somente o domínio de conhecimentos e habilidades de uma determinada área, mas que requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da sua formação.*

AValiação • Formação de professores • Psicologia social •  
representações sociais



# EVALUATION OF TEACHER TRAINING: A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE

CLARILZA PRADO DE SOUSA  
LÚCIA P. S. VILLAS BÔAS

## ABSTRACT

*With the support of social representation theory, this article intends to discuss the importance of psychosocial analysis of teacher formation and teacher evaluation, apprehended as a process that involves not only the mastery of skills and knowledge in a specific area, but also the understanding of the processes of making a professional identity, the production of its subjectivity, and relations that teachers develop with the other and with a range of others who take part in their training.*

EVALUATION • TEACHER EDUCATION • SOCIAL PSYCHOLOGY • SOCIAL REPRESENTATIONS

**A**S AVALIAÇÕES DOS SISTEMAS EDUCATIVOS e das instituições de ensino superior – IES – realizadas no contexto brasileiro têm pretendido mediar a relação entre as demandas da sociedade e o controle das possibilidades de acesso a uma educação de qualidade.

A análise do percurso histórico dessas avaliações realizada por Fávero (1977, 1991), Buarque (1986), Martins (1989), Dias Sobrinho (2003), Lima (2005), Marback Neto (2007) e Santos (2008) permite identificar como esse papel mediador foi utilizado na proposição de reformas institucionais e na redefinição de políticas públicas, contribuindo tanto para reforçar os padrões em vigor como para alterar os rumos da educação superior no contexto brasileiro.

Tais estudos evidenciaram ainda como a função avaliativa de diagnóstico, necessária ao ensino superior, tem sido utilizada como uma forma de mediar as atividades de controle social transferindo para a sociedade e para a IES a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino. A avaliação foi, portanto, durante sua trajetória histórica, construindo um tipo de *rationalia* que, por um lado, definiu os critérios de julgamento pelos quais a sociedade devia analisar o ensino superior e, por outro, manteve o controle sobre o que os diferentes governos conceituavam como competência, acesso e qualidade.

Atualmente, a avaliação do ensino superior é regida pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004 que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes –, uma estratégia de análise que envolve dez dimensões relacionadas à política e gestão acadêmica, administrativa e financeira das IES, tendo como referência a missão a

que se propõe a instituição. A estratégia avaliativa proposta envolve ainda autoavaliação institucional e avaliação externa.

Integrando o Sinaes, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade<sup>1</sup> – tem o objetivo de avaliar a qualidade da formação oferecida pelos cursos de graduação por meio de provas padronizadas e comparativas realizadas no início e no final do curso. São provas que procuram definir os domínios cognitivos a serem alcançados pelos estudantes de determinado curso. Tais resultados e, sobretudo, sua divulgação pública reforçam em muito o impacto sobre os perfis dos profissionais a serem formados em determinada área. Ou seja, tais processos avaliativos, ao estimularem e esculpirem políticas de formação, terminam por definir orientações curriculares na medida em que a priorização pela avaliação de determinadas dimensões e determinados temas contribui para a criação de tendências curriculares, prioridades de ensino e critérios de julgamento do estudante, estabelecendo, finalmente, concepções de qualidade profissional. Conforme pontua Sousa:

O aspecto a ser problematizado não é a pertinência de se desenvolverem processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, mas, sim, suas finalidades e, em consequência, o uso a ser feito de seus resultados. Além disso, é fundamental que se considere a avaliação dos profissionais da educação como um dos elementos integrantes da avaliação da escola, analisando-se o trabalho escolar de modo articulado com as políticas educacionais implementadas. Desse modo, impõe-se a sistematização de procedimentos de avaliação de diferentes instâncias dos sistemas educacionais e não, apenas, dos profissionais das escolas e de seus alunos. (2008, p. 89)

Os resultados dessas avaliações e os inúmeros estudos que identificam a importância do professor, dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos na produção de um ensino de qualidade têm induzido à elaboração de políticas de formação, baseada na crença de que a formação, como fator isolado, poderia levar à modificação do ensino e à melhoria do desempenho do aluno. Nesse contexto, surgem os programas de avaliação dos docentes em exercício, ou de ingresso no magistério, com o claro propósito de estabelecer políticas de controle de desempenho.

Em que pese a importância desses processos avaliativos, baseados no domínio cognitivo dos conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos de formação, enfatiza-se aqui que a formação do professor e, conseqüentemente, sua avaliação, têm especificidades que provas que definem domínios estritamente cognitivos não alcançam. Não se rejeita um processo avaliativo que analise domínios cognitivos a serem desenvolvidos nos cursos de formação. Considera-se somente que a análise da formação deve contemplar a compreensão do sujeito estudante – futuro professor – de

<sup>1</sup> A respeito, ver <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>>.

forma menos segmentada. Tal proposição se insere em uma perspectiva psicossocial de avaliação dos processos de formação do professor tendo em vista a elaboração de indicadores preditivos de seu desempenho futuro.

## PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL

Propõe-se aqui a diferenciação, na avaliação do professor, de dois processos: um que trataria da avaliação do professor em formação – em uma IES, em programas de formação continuada de Secretarias de Educação, do Ministério da Educação etc. – e outro, referente à avaliação do professor em exercício.

Para desenvolver uma boa atuação, o professor em exercício, circunscrito a contextos muitas vezes adversos e quase sempre distintos daqueles apresentados durante sua formação, irá exercitar um conjunto de habilidades de modo a articular seus conhecimentos com as condições que lhe são apresentadas. O melhor desempenho será apresentado não necessariamente pelo professor que domina o maior espectro de conteúdos, mas por aquele que, em determinada circunstância, consegue articulá-los a outras variáveis de modo a obter os melhores desempenhos possíveis de seus alunos.

A avaliação do professor em exercício não pode, portanto, ser analisada considerando-se apenas o desempenho do aluno uma vez que este depende de variáveis relacionadas ao contexto, à escola, à família, à formação dos pais, ao nível socioeconômico, conforme evidenciado nos relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb<sup>2</sup> – e da Provinha Brasil.<sup>3</sup>

Nestes termos, o foco da avaliação do professor em exercício deve estar nas articulações que ele estabelece com sua prática e na relação entre o seu desempenho e o contexto. Uma avaliação nesta perspectiva permite orientar melhor o processo de tomada de decisão e o aperfeiçoamento de práticas, funções primordiais de uma avaliação educacional, afastando-se assim de processos meramente classificatórios.

Tal perspectiva, em nossos trabalhos, vem sendo definida como psicossocial porque compreende o sujeito-professor como socialmente constituído e construtor de sua realidade, encontrando suporte na teoria das representações sociais,<sup>4</sup> conforme desenvolvida, sobretudo, por Moscovici (1986) e por Jodelet (1989), e nas proposições teóricas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), André e Placco (2007), Tedesco (2008), Tenti Fanfani (2007, 2008) e Gatti (2010), para citar alguns autores.

Nesse sentido, a avaliação do professor em formação considerada em uma perspectiva psicossocial não envolve somente o domínio cognitivo de uma área de conhecimento, mas requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua

<sup>2</sup> O Saeb, conforme estabelecido pela Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc.

<sup>3</sup> Criada em 2008, a Provinha Brasil constitui-se um instrumento de avaliação que visa a possibilitar a realização de um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade. Dessa forma, a prova é aplicada aos alunos matriculados no segundo ano de escolarização, no início e no final do ano letivo.

<sup>4</sup> Entendidas por Moscovici (1978, p. 28) como um “[...] corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social”, as representações se constituem como um tipo de conhecimento socialmente elaborado e partilhado com o objetivo prático de contribuir para a construção de uma realidade comum a um dado conjunto social.

subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da produção de sua formação. Considera-se que esses processos devem ser levados em conta durante a formação do professor e suas análises evidenciam a qualidade a ser esperada do seu desempenho futuro.

Durante sua formação, os estudantes vão adquirindo o domínio de conteúdos, mas vão também construindo representações plenas de imagens e atitudes em relação ao ensino, ao aluno, à sua futura profissão docente. Tais representações funcionam como filtros seletivos que modificam e reorientam os conhecimentos que estão sendo construídos (KARAVAS, 1995; KARAVAS, DROSSOU, 2010). Assim, o foco da avaliação no processo de formação, e mesmo em seus resultados, deve incluir, em uma perspectiva psicossocial, as condições subjetivas em que está sendo produzida essa formação considerando-se as expectativas e possibilidades de transformação de como esses futuros professores pensam e realizam suas práticas. Com esse enfoque, a avaliação poderia sugerir decisões com vistas a orientar a revisão de processos e condições durante a formação na medida em que é essencial identificar como estudantes, futuros professores, integram os novos conhecimentos ministrados no curso com sua trajetória de vida, como ele se reconhece como professor, como está construindo sua identidade profissional, crenças e valores aos quais ele apresenta forte adesão e que irão orientar sua prática profissional.

Ao distinguir esses dois tipos de avaliação – formação e exercício –, não se pretende, evidentemente, assinalar que, na avaliação do professor em exercício, não se deva também considerar a dimensão subjetiva e sua atuação. O que se reafirma, com essa distinção, é que a avaliação do professor, como de resto toda avaliação educacional, implica selecionar focos e eleger indicadores.

Nesses termos, a distinção procura somente intensificar a opção pela inclusão de uma categoria de indicadores que amplie a possibilidade futura de intervenção, de tomada de decisão e, portanto, de ação possível sobre o desempenho esperado.

Durante o exercício profissional, a avaliação subsidia as atividades de gestão da escola e do sistema de ensino tendo, como sentido, compreender as inter-relações dos conhecimentos, habilidades e atitudes do professor com o contexto em que exercita sua prática. Enquanto que, durante a formação, a avaliação deve oferecer subsídios a IES de modo a permitir modificar e/ou aperfeiçoar a gestão do currículo, mas, sobretudo, deve oferecer alternativas que permitam ressignificar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes – futuros professores. A questão, nesse caso, é levar o futuro professor a refletir e analisar sua trajetória e melhorar seu desempenho acadêmico, tornando-o preditivo da melhoria de sua atuação futura.

Nesse sentido, tanto no contexto de formação, como no de exercício, a função da avaliação não se encerra na identificação daquilo que vai bem e daquilo que vai mal, mas, sim, tem a função de gerar alternativas, de testar hipóteses e favorecer a produção de repertórios de ação propositiva de mudanças, isso porque a avaliação, quando voltada para a compreensão dos processos que estão produzindo determinados resultados, tem a possibilidade de fornecer maior número de alternativas para o desenvolvimento de ações de intervenção.

As avaliações atualmente realizadas nas IES, por meio do Enade, com os estudantes em formação, futuros professores, não têm sido suficientes para subsidiar processos de mudança. Enquanto um censo avaliativo, o Enade descreve e classifica rendimentos, analisa qualidade da formação oferecida nas IES, mas não é gerador de alternativas de ação.

Em estudo realizado pela Comissão Permanente de Autoavaliação – CPA – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, procurou-se levar os resultados do Enade para análise com os professores, coordenadores e diretores de faculdades.<sup>5</sup> A análise realizada envolveu a comparação dos resultados obtidos pelos estudantes com a matriz da prova e os planos de ensino dos professores do curso. Acredita-se que o trabalho propiciou aos professores dos cursos uma boa interpretação dos resultados obtidos. Contudo, é preciso admitir que, apesar do grande esforço realizado, não se obteve significativa ampliação da compreensão do desempenho dos estudantes, do ensino oferecido, além daquele já obtido com os resultados gerais da prova.

Nesse sentido, entendida a importância do Enade e considerando-se os limites de suas possibilidades, que estão bem expressos em seus objetivos que é o de diagnosticar a qualidade e a equidade do ensino superior desenvolvido no país, seria necessário realizar um estudo que gerasse alternativas de ação significativa de modo a subsidiar a priorização do processo de tomada de decisão nas IES por meio de processos avaliativos que busquem compreender como e em quais condições tais desempenhos são produzidos.

A avaliação de formação, que privilegia prioritariamente a dimensão cognitiva e não analisa o contexto e, portanto, a situação em que o desempenho se revela, não é característica somente do Enade, mas também do Documento para Consulta Pública acerca dos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC)<sup>6</sup> que descreve um conjunto de conhecimentos básicos baseado em sete temas gerais e nove temas específicos, além dos temas gerais para os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.<sup>7</sup> Apresenta-se, no quadro a seguir, os temas gerais sugeridos:

5

A respeito, ver Relatório 2007/2008, elaborado sob coordenação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/cpa/>>.

6

Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/matriz.pdf>>.

7

No Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação na gestão de Paulo Renato dos Santos realizou e divulgou a avaliação de professores da educação básica. Encontrava-se, também, em consulta pública uma iniciativa do Ministério da Educação proposta pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, de avaliação de professores. A respeito, ver: <<http://consultaexame-docente.inep.gov.br/index/login>>.

**QUADRO 1**  
**TEMAS SUGERIDOS PELO INEP/MEC PARA O EXAME NACIONAL DE INGRESSO**  
**NA CARREIRA DOCENTE**

|  |
|--|
| <p><b>1. Direito à educação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;</li> <li>• Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação à educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal e a LDB;</li> <li>• Identificar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;</li> <li>• Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às crianças e adolescentes, de acordo com o ECA;</li> <li>• Conhecer o processo histórico que deu origem à atual configuração do direito à educação no País;</li> <li>• Relacionar a legislação educacional vigente com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.</li> </ul> |
| <p><b>2. Políticas educacionais vigentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o desenho e as características de políticas educacionais vigentes no nível nacional, tais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb -, Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;</li> <li>• Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às políticas educacionais vigentes no País;</li> <li>• Relacionar as políticas educacionais vigentes com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.</li> </ul>  |
| <p><b>3. Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os principais conceitos e teorias do desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, cognitivo, linguístico, social, emocional e moral;</li> <li>• Identificar etapas e variações do desenvolvimento dos alunos, de acordo com as principais teorias do desenvolvimento humano;</li> <li>• Reconhecer as formas pelas quais o desenvolvimento dos alunos, nos seus diversos aspectos, afeta sua aprendizagem;</li> <li>• Reconhecer as formas pelas quais os fatores escolares e extraescolares afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.</li> </ul>   |
| <p><b>4. Planejamento pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos, as funções e os componentes do planejamento pedagógico;</li> <li>• Conhecer as funções, os componentes e elementos que caracterizam um currículo;</li> <li>• Conhecer as características e componentes de uma sequência didática;</li> <li>• Reconhecer as relações entre a proposta curricular, a sequência didática e o projeto político-pedagógico.</li> </ul>   |
| <p><b>5. Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;</li> <li>• Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas a alcançar determinados objetivos de aprendizagem;</li> <li>• Identificar rotinas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;</li> <li>• Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem;</li> <li>• Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados;</li> <li>• Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem;</li> <li>• Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a Internet e os vídeos.</li> </ul>  |
| <p><b>6. Avaliação pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos, as funções e os instrumentos de avaliação pedagógica;</li> <li>• Identificar estratégias de avaliação adequadas de acordo com a situação de ensino e os objetivos de aprendizagem;</li> <li>• Utilizar dados de avaliações em larga escala para tomar decisões pedagógicas.</li> </ul>   |
| <p><b>7. Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos e níveis de adaptações curriculares passíveis de serem adotadas para atender alunos com necessidades especiais;</li> <li>• Identificar as adaptações curriculares adequadas para atender alunos com determinadas necessidades especiais.</li> </ul>  |

Embora essa relação temática evidencie aspectos necessários ao ingresso na carreira docente com visível ênfase na valorização do pedagógico ao mostrar que não basta apenas o professor dominar o conteúdo de sua área de especialidade (História, Língua Portuguesa, Matemática etc.), mas que é preciso ter o conhecimento pedagógico que permite ao docente contextualizar de onde ele fala, para quem ele fala e com quem ele fala, importa notar que o aspecto subjetivo não está contemplado revelando, mais uma vez, uma compreensão da formação do professor em uma perspectiva segmentada do sujeito e, de certa forma, “simplista” ao considerar que apenas o domínio do conteúdo produzirá alterações no desempenho docente. Como bem assinala Gatti:

O que se observa, nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, é que elas esposam, em geral, a concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. (2010, p. 4)

A análise do trabalho docente além de contemplar os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos deve considerar também a importância dos aspectos subjetivos, experienciais, que, neste caso, não são complementares, mas nucleares. Em outros termos, as avaliações continuam a desconsiderar tanto o sujeito que se forma, como as condições em que ele se forma e a produção de sua profissionalização<sup>8</sup>, entendida aqui como um processo de articulação que o sujeito estabelece com a profissão, com os conhecimentos da área de educação e, de forma complementar, como os processos que atuam em uma dinâmica social – valores, representações – de modo a orientar o funcionamento de sua formação.

Esses processos construídos pelo professor, que vão dar sentido e orientação à sua prática, podem ser definidos, segundo Tardif (2002), como saberes do trabalho docente e que estão ligados

...organicamente à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. (p. 17)

Os saberes que estruturam a profissionalização docente, específicos da atuação do professor, a serem analisados durante a formação envolvem, em uma perspectiva psicossocial, a compreensão da tríade “sujeito individual” – “sujeito social” – “objeto” (MOSCOVICI, 1978,

<sup>8</sup> Para Barbier (1998), a profissionalização se constitui hoje como um campo de práticas dirigido por uma intenção, que se realiza no contexto da formação. Ainda segundo o autor, a intenção que dirige a produção e transformação de competência são características individuais e coletivas, não dissociáveis, e que se manifestam em uma situação como uma atividade realizada pelo sujeito e situada socialmente.



1986; DOISE, 2002), compreensão esta que perpassa as articulações que o sujeito realiza com suas experiências, em sua trajetória de vida, com o objeto de sua ação, trata-se, portanto, da organicidade que confere ao processo de construção social de sua profissão. São os elementos que estabelecem a inter-relação desta tríade e que definem a construção do sujeito que devem ser considerados nos processos de formação.

Reconhece-se que uma das dificuldades que talvez explique a pouca preocupação com tais elementos seja o de como avaliá-los. Realmente, a avaliação de tais saberes exige a utilização de uma estrutura teórica e a realização de pesquisas qualitativas para o desenvolvimento de um instrumental adequado que dê conta desses aspectos subjetivos.

## A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR COMO OBJETO DE ANÁLISE

A formação do professor e a análise dos saberes da docência vêm sendo discutida por vários autores. Reconhece-se os esforços de Schon (1983), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gatti (1992), Nóvoa (1995), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999), Tavares (2002), Placco (2005), André (2006), Marcelo (2009), dentre outros, para identificar a complexidade que envolve esta formação.

Analisando as propostas apresentadas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), Cunha (2004) oferece uma categorização ampla que permite identificar todos os aspectos que vêm sendo priorizados no momento:

**QUADRO 2**  
**CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES OU DOS PROFESSORES**

| TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991)   | PIMENTA (1999)  | GAUTHIER ET AL. (1998)   | SAVIANI (1996)   |
|---|---|--|--|
| 1. saberes da formação profissional<br>2. saberes das disciplinas<br>3. saberes curriculares<br>4. saberes da experiência | 1. saberes da experiência<br>2. saberes do conhecimento<br>3. saberes pedagógicos | 1. saberes disciplinares<br>2. saberes curriculares<br>3. saberes das Ciências da Educação<br>4. saberes da tradição pedagógica<br>5. saberes experienciais<br>6. saberes da ação pedagógica | 1. saber atitudinal<br>2. saber crítico-contextual<br>3. saber específico<br>4. saber pedagógico<br>5. saber didático-curricular |

Fonte: Cunha (2004).

A observação do quadro acima, proposto pela autora, revela que, no âmbito da formação, há uma concentração em saberes que deveriam abranger os conteúdos pedagógicos e as áreas específicas, os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os procedimentos didáticos das áreas de conteúdo e os relativos aos contextos

gerais e específicos. Saviani (1996), entre os autores citados, é o único que assinala o saber atitudinal.

Embora não se questione a importância da dimensão cognitiva, considera-se que a inobservância das dimensões afetivas, sociais, atitudinais que permitem analisar o sujeito em seu processo de formação profissional e no contexto de suas experiências vividas gera, como afirma Tedesco (2008), uma desigualdade social quando ações políticas, desconhecendo o sujeito da ação educativa, em contextos sociais de grande pobreza, propõem políticas de massa sem a preocupação com o sujeito que irá executá-la. Nas palavras do autor:

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de masa, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos. (TEDESCO, 2008, p. 6)

Ao tratar da dimensão psicossocial dos processos de formação do professor indaga-se, também, que tipo de sujeitos as mudanças econômicas, políticas e culturais do contexto atual estão produzindo. Tenti Fanfani (2008) assinala que o processo de globalização tem provocado uma “erosão social”, aprofundando a ausência de sentido, anulando perspectivas a longo prazo e arraigando visões individualistas e fundamentalistas. Estas visões moldam uma sociedade que se concentra no presente e com ruptura com o passado conflitando com a profissão do educador cuja proposta constitutiva é a preparação para o futuro e a construção do futuro cidadão a partir de um saber acumulado pelas gerações de onde advém a importância de atuar sobre processos constituidores do sujeito durante a formação, processos estes que têm sido desconsiderados na maioria dos estudos da área de educação e de formação do professor.

Esta é uma das questões básicas para a qual a perspectiva psicossocial pode contribuir por meio de uma abordagem multirreferenciada de modo a compreender como avaliar tais processos durante a formação docente e, conseqüentemente, atuar sobre eles. Nesse sentido, é preciso

avançar na construção de uma proposta avaliativa que permita analisar o professor no contexto de sua experiência vivida, de sua prática e de seu projeto de futuro, favorecendo a compreensão das relações entre teoria e prática nos currículos dos cursos de formação docente de modo a oferecer uma alternativa para avaliação da formação que ultrapasse uma visão predominantemente cognitiva de análise.

Uma proposta de avaliação que incorpore a dimensão psicossocial permite evidenciar uma compreensão de sujeito que se constitui socialmente e é constituído a partir dos contextos sociais que vivencia. A partir dos níveis de análise propostos por Doise (2002), por exemplo, é possível a analisar a articulação do sujeito individual, com suas experiências e trajetórias, do sujeito social, com as dinâmicas sociais, com as inter-relações posicionais, ideológicas, valorativas e representacionais presentes nestas dinâmicas. Somente considerando o sujeito é que se poderá dar sentido ao vago discurso existente na área educacional sobre a relação teoria e prática. Trata-se de uma aposta e de um desafio ou, conforme expressão de Charlot (2006), de uma “aposta epistemológica”.

Os estudos que vem sendo desenvolvidos no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed)<sup>9</sup> do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>10</sup> têm pretendido analisar como estudantes dos cursos de pedagogia e de licenciaturas, futuros professores, estão se construindo como sujeitos a partir dos processos de alteridade e de profissionalização que conduzem à ação educativa, o que passa pela compreensão de como esses universitários interpretam a sua formação, o seu futuro trabalho e pelo entendimento de como os cursos de formação docente, por meio de seus currículos, estão construindo seu espaço social formativo.

Trata-se, portanto, de estudos dos processos psicossociais da construção da profissionalização dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas tendo em vista a elaboração de indicadores e de uma proposta de avaliação da formação do professor.

## A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A teoria das representações sociais não é único aporte que permite uma análise psicossocial da formação de professores e que possibilita a formulação de uma proposta de avaliação da formação para além de seu aspecto de mensuração. Trata-se, no entanto, da vertente teórica que vem sido desenvolvida nos estudos do CIERS-ed/DPE/FCC justamente com a perspectiva de constituir processos de avaliação que considere a comple-

<sup>9</sup> <http://www.fcc.org.br/pesquisa/ciers.html>.

<sup>10</sup> Trata-se do Programa de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, *Representações sociais de estudantes de educação e de licenciatura sobre o trabalho do docente* desenvolvido por uma rede internacional de pesquisadores, sob o tema da profissionalização. A pesquisa, realizada de forma longitudinal, iniciou-se em 2006 com cerca de 3000 estudantes dos primeiros anos de diferentes licenciaturas do Brasil, da Argentina e de Portugal. A respeito ver Sousa, Pardal e Villas Bôas (2009) e Sousa e Villas Bôas (2011).

xidade da ação humana e que permita, aos gestores, tomarem decisões para o aperfeiçoamento das práticas e da formação.

É preciso ressaltar que o terreno no qual as representações sociais surgem e se firmam é o espaço social. As representações sociais podem permitir a adaptação do indivíduo, a partir de uma ação ou comunicação sobre o cotidiano, objetivando o saber que, por sua vez, retorna ao senso comum provocando processos de modificação de sua ação em seu ambiente. Portanto, estudar as representações sociais permite conhecer as contradições que o indivíduo, ou o grupo, quer ajustar. Elas são constituídas por meio da capacidade representacional do sujeito que é, ao mesmo tempo, psicológico e social e, também, por meio dos processos de comunicação e das práticas sociais.

Dessa forma, a compreensão do sentido destas funções leva a crer que a teoria das representações sociais, ou o conjunto organizado de proposições que compõem o campo das representações sociais, possibilitará desvelar o pensamento e os comportamentos dos futuros professores, assim como fornecerá subsídios para um novo direcionamento do esforço docente.

É a representação social que um indivíduo compartilha com seu grupo, sua percepção a respeito do movimento de transformação de sua realidade, suas dificuldades pressentidas e esboçadas, que merecem uma análise sistemática para que, sendo entendidas, dar bases aos educadores para buscarem uma transformação em sua ação formativa. Para resumir essa abordagem, faz-se referência a Marková:

Moscovici tem expressado, com frequência, a ideia de que a Teoria das Representações Sociais definem e delimitam o campo da psicologia social e que a psicologia social deveria se tornar a antropologia da cultura moderna. Primeiramente, os fenômenos sociais humanos são sempre fenômenos em transformação e, desta forma, o conceito de mudança social é fundamental em psicologia social. Diferentemente de qualquer outra teoria de psicologia social o conceito de mudança social é central à teoria das Representações Sociais. Segundo, e em decorrência do primeiro, a Teoria das Representações Sociais fornecem bases epistemológicas para o estudo de mudança social e para coerência conceitual da psicologia social fragmentada como ela existe hoje. Terceiro, quase todos os fenômenos em psicologia social se referem à comunicação simbólica, conhecimento popular e ação social. Esses fenômenos têm uma dupla orientação. Eles estão imbricados na cultura e na história e, portanto, têm uma tendência em direção à estabilidade. Ao mesmo tempo, eles se mantêm vivos através de atividades, tensões e conflitos de grupos e indivíduos que se apropriam, inovam e criam novos fenômenos. (2008, p. 234, tradução nossa)

Opondo-se ao conceito predominante na psicologia, que reduzia o papel do sujeito a uma posição de passividade segundo a qual o conhecimento é produto de um processo intra-individual, em que o social intervém de forma secundária, a teoria das representações sociais dá ênfase ao papel ativo e criativo do sujeito social que se constrói na relação com a sociedade.

Para Moscovici (1978, 1986), em realidade, é na vida com os outros que pensamento, sentimento e motivação humanos se desenvolvem. Nesse sentido, a psicologia social, utilizando-se de seus próprios métodos, deve se tornar um tipo de antropologia da cultura moderna. Tal definição de objeto necessita superar a clivagem tradicional entre, de um lado, análises oriundas da psicologia e centradas no indivíduo e, de outro, análises econômicas e sociológicas que abordam a sociedade. Esses dois tipos de análises, apesar das tensões existentes entre elas, devem se manter ligadas uma a outra.

A realidade das relações entre o individual e o social necessita de modelos ternários fazendo intervir o outro na construção desta realidade. As negociações com o outro, com outros indivíduos e grupos, se desenvolvem, ao mesmo tempo, dos dois lados. Daí a importância das representações sociais constituindo uma parte importante da realidade social. Trata-se de uma possibilidade de estudo do devir encontrada pela psicologia social.

O estudo das representações sociais necessita que se coloquem, em relação, os sistemas cognitivos complexos do indivíduo com os meta-sistemas de relações simbólicas que caracterizam uma sociedade: vemos funcionar dois sistemas cognitivos, um que processa associações, inclusões, discriminações, deduções, quer dizer, o sistema operatório, e outro que controla, verifica e seleciona com a ajuda de regras, sejam estas lógicas ou não; trata-se de um tipo de meta-sistema que retrabalha a matéria produzida pelo primeiro (MOSCOVICI, 1978). O autor incumbe precisamente os psicólogos sociais de estudar as relações entre essas regulações societais e os funcionamentos cognitivos para responder à seguinte questão: quais sistemas de comunicação característicos de uma sociedade atualizam, ou favorecem, quais funcionamentos cognitivos e em quais contextos específicos?

A educação, quando marcada por um enfoque da psicologia demasiado individualista, sem a compreensão do significado que têm as regulações societais na constituição do sujeito, possibilita uma ilusão da compreensão de um sujeito que poderia existir sem a sociedade ou, como afirma Moscovici (1986), uma espécie de Adão que sofre apenas influências sociais, não se constituindo socialmente.

Os estudos psicossociais estabelecem uma visão ternária em interação e mediação constante, qual seja: sujeito individual – sujeito social – objeto. Para Lautier (2001), é justamente esta interação que,

embora dificulte o trabalho analítico, impede que se tenha a tentação de analisar o comportamento de um estudante ou de um professor, somente em uma perspectiva psicológica ou unicamente sociológica.

Essa interação e mediação constante é, em uma perspectiva psicossocial, o processo pelo qual se constrói a realidade, se estruturam os saberes e se permite “questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana” (MOSCOVICI, 1986, p. 26).

A construção da realidade, fruto desta mediação que caracteriza a natureza social de processos interpessoais e, inclusive, dos intra-individuais, evidencia que: a. não existe algo como um conhecimento “liberto” produzido por um sujeito “livre” do outro, da história e da pertença; b. que o sujeito comum pode ser sujeito do conhecimento e saber bem sobre o que fala; c. que história e suas estruturas não existem independentemente dos sujeitos (JOVCHELOVITCH, 2008). Nesse sentido, a análise da formação docente centra-se tanto na compreensão desses processos de mediação, quanto na compreensão de como eles se realizam no contexto da formação e no pensamento do estudante, futuro professor, sobre o seu trabalho.

Esses aspectos nos levam às seguintes questões: Como os estudantes fazem uso da informação que recebem nos cursos de educação (pedagogia e licenciaturas) para compreender a profissão docente? Como articulam as informações transmitidas pela ciência da educação com suas experiências? Como os estudantes, futuros professores, constroem os saberes que irão orientar sua conduta?

Em função das experiências, da ideologia, de seus valores e mesmo de seu sistema conceitual, os sujeitos selecionam, organizam e legitimam, em seu grupo, as informações que recebem em seus cursos. Assim, conhecer os saberes que orientam os estudantes, futuros professores, implica compreender que todos saberes são “expressivos”, representam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, tríades constituídas no cotidiano e que “projetam identidades, valores e modos de vida em campos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 260), mais ainda, “...estudar saberes significa estudar o conjunto de práticas, relações e contextos concretos em que o saber, enquanto ação social ocorre” (p. 261).

Estes saberes, caracterizados pela dependência do “quem fala”, do “como se fala”, do “do que se fala”, do “por que se fala” e do “para quem se fala” (JODELET, 1989; JOVCHELOVITCH, 2008) evidenciam contextos e condições distintas de produção dos saberes e, como tais, têm sido o foco de estudo de vários autores da psicologia social como, por exemplo, Moscovici (1978, 1986), Farr (1987), Jodelet (1989), dentre outros.

As representações sociais de estudantes dos cursos de educação (pedagogia e licenciatura) sobre o trabalho docente permitem desvelar como estes compreendem e explicam o sentido desse trabalho, os fato-

res que conduzem a um bom desempenho, o padrão de alteridade que constitui sua relação com o aluno, os vínculos que mantém com sua futura profissão, a definição de sua identidade social, as expectativas que têm em relação ao futuro profissional e os saberes que os constituem enquanto professor.

Considerando que as representações sociais possibilitam a formação de todos os sistemas de saber e expressam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos (JOVCHELOVITCH, 2008), reconhecer como estas expressões se transformam de um grupo para outro, de um contexto para outro, é fundamental para a compreensão de como o conhecimento científico, veiculado nos cursos de educação (pedagogia e licenciatura), se transformam em saberes da docência, em representações sociais da docência, de modo a orientar a atuação dos estudantes, futuros professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de análises psicossociais da formação e do exercício da docência contribuem para a melhoria de seus processos avaliativos e permitem identificar como as condições institucionais, econômicas, sociais, materiais e políticas, sendo intrínsecas ao processo de formação do conhecimento e também dando forma à sua estrutura interna (JOVCHELOVITCH, 2008), concorrem para construção da profissionalização docente. Enfrentar essa questão é fundamental para evitar que o professor seja visto como agente quase isolado na obtenção de um ensino que contemple equidade e qualidade.

Evidentemente que, com isso, não se desconsidera a necessidade de uma formação docente que inclua os conteúdos objetivos do currículo, bem como as melhorias nas condições estruturais, salariais, de apoio e de regulação do exercício da docência. O que se pretende enfatizar é que, para além desses importantes aspectos, deve-se também conhecer como o futuro professor pensa a sua profissão de modo a propor ações que o levem a aperfeiçoar seu trabalho. E, nesse sentido, a perspectiva psicossocial surge como uma abordagem diferencial para a compreensão da formação e do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Uma década de pesquisas sobre formação de professores*. 1993-2003. 2006. Mimeografado.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PLACCO, Vera M. N. de. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- BARBIER, Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In: SYMPOSIUM DU RÉSEAU DE RECHERCHES ET FORMATION (REF), sept. 1998, Toulouse.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Orientações gerais para o roteiro de autoavaliação das instituições*. Brasília, Inep, 2004.

- BUARQUE, Cristovam. *Uma ideia de universidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p.7-18, n. 31, jan./abr. 2006.
- CUNHA, M. I. Globalização, educação e formação docente. *Educação e Linguagem*, São Paulo, n. 9, p. 99-116, jan./jun. 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.
- FARR, R. M. The Science of mental life: a social psychological perspective. *Bulletin of the Psychological Society*, n. 40, p. 1-17, 1987.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Da universidade modernizada à universidade disciplinada*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GAUTIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GATTI, Bernardete A. A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 39-47, jul. 1992.
- \_\_\_\_\_. Avaliação de professores: comentários a partir do texto de Charlotte Danielson. In: SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA AGENDA EM DISCUSSÃO, 24 maio 2010, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro.
- JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os Contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KARAVAS, Evdokia. Understanding the gap between teachers' theories and their classroom practices: an investigation of teachers' attitudes towards error correction and their classroom error correction behavior. *English Language Teacher Education and Development (ELTED)*, v. 1, p.17-19, spring 1995. Disponível em: <<http://www.elted.net/issues/volume-1/index.html>>. Acesso em: maio 2012.
- KARAVAS, Evdokia; DROSSOU, Maria. *Are student teachers' beliefs amenable to chance? A study of EFL student teachers' beliefs before and after teaching practice*. Athens: Faculty of English Studies University of Athens. Disponível em: <<http://my.enl.auth.gr/gala/ppts/Karavas-Drossou.ppt>>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- LAUTIER, Nicole. Les Enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives Documentaires en Éducation*, Paris, n. 53, p. 61-68, 2001.
- LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2005. (Biblioteca de Ciências Sociais)
- MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper, 2007.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais*. São Paulo: Vozes, 2008.
- MARTINS, Benedito Carlos. *Ensino superior brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. L'Ère des representations sociales. In: DOISE, W. (Org.). *L'Étude des representations sociales*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 34-80.
- \_\_\_\_\_. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.



NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PIMENTA, S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, Vera Maria de Nigro Souza. Professor universitário e as dimensões da formação do professor: contrapontos a uma prática estabelecida. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 14, n. 26, p. 151-154, 2005.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SANTOS, Maria Inês. *Avaliação externa da educação superior*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, D. *The Reflective practioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/jago. 2011.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Retratos da escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TAVARES, M. R. *Auto-estima: o que pensam os professores?* 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TEDESCO, J. C. Son posibles las políticas de subjetividad? In: TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 53-64.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/jago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio 2012.

\_\_\_\_\_. (Comp.) Introducción: Mirar la escuela desde afuera. In: \_\_\_\_\_. *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 11-26.

## CLARILZA PRADO DE SOUSA

Pesquisadora do CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
[csousa@fcc.org.br](mailto:csousa@fcc.org.br)

## LÚCIA P. S. VILLAS BÔAS

Pesquisadora do CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Metodista de São Paulo  
[lboas@fcc.org.br](mailto:lboas@fcc.org.br)

Recebido em: JUNHO 2012 | aprovado para publicação em: JULHO 2012

## TEMA EM DESTAQUE

AS NOVAS  
PROPOSTAS  
CURRICULARES  
E A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA

MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

## RESUMO

*O artigo focaliza propostas curriculares em processo de implantação em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, à luz das novas políticas curriculares que transitam nos contextos mais amplos do campo educacional e que se apoiam em discursos em torno do significativo desempenho escolar, retratado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Analisa também os discursos de produção da performatividade e dos novos modelos de gerência da vida escolar e do trabalho docente.*

Este texto é fruto de pesquisa realizada com financiamento do programa *Prociência*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Uerj/Faperj e do programa *Jovem cientista do nosso estado*, da Faperj.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • CURRÍCULO • AVALIAÇÃO • PRÁTICAS ESCOLARES

# NEW CURRICULUM PROPOSALS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

## ABSTRACT

*The article focusses curriculum proposals being introduced in a school in Rio de Janeiro city, in light of new curriculum policies that have to do with broader contexts in education and are underpinned by discourses being produced around significant school performance as portrayed by the Basic Education Development Index. The article also analyzes discourses of production of performance and new school management and teaching management models.*

EDUCATIONAL POLICIES • CURRICULUM • EVALUATION • EDUCATIONAL PRACTICE

**O** ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS que se realizam no espaço escolar deve ter como pano de fundo – conforme nosso entendimento – o contexto macrossocial e político que dá sentidos à sua organização. Assim, antes de analisar a experiência de implantação de novas propostas curriculares que observamos em uma escola da rede pública de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, vamos falar um pouco da trajetória histórica de algumas mudanças, da produção de novos discursos e visões a respeito dos fins sociais da educação e dos constantes esforços na construção de novos consensos – em particular a partir dos anos de 1980, quando a questão da educação escolar assume, no mundo ocidental, configurações que fazem emergir novas determinações, regulamentos, posturas, códigos e a produção de múltiplas políticas curriculares.

Ao confrontar a prática pedagógica com espaços mais amplos da organização educacional, em face do discurso da mudança e das demandas sociais em torno da escolarização de massa, encontramos novos atores, como os gestores da educação, grupos políticos e estudiosos do tema, todos articulados em suas coletividades. Cabe, então, dar destaque às relações entre as mudanças no campo da educação escolar e os processos políticos encetados em espaços macrossociais.

Ernesto Laclau (2005) mostra que, na construção de um projeto político hegemônico, constitui-se um discurso apoiado em uma cadeia de significantes equivalentes, tendo em vista a necessidade de articulação de diferentes demandas sociais insatisfeitas e a crescente dificuldade do sistema político de absorvê-las de modo diferencial. Nessa articulação se busca, então, alcançar a unificação de diversas demandas sociais em

um sistema estável de significação. Nesse contexto estão em foco certos “significantes privilegiados que condensam em torno de si a significação de todo um campo antagônico” (LACLAU, 2005, p. 114), o que lhes possibilita exercer um papel articulador e fazer emergir em torno deles uma nova hegemonia. O grande desafio é encontrar os “pontos nodais” para construir um consenso político.

No contexto da educação escolar, houve um esforço continuado de articulação de significantes para operar na formação de subjetividades afinadas com um projeto político que pretendia se tornar hegemônico. Ao mesmo tempo, era preciso vinculá-los às diversas demandas sociais por escolarização de massas e qualidade da educação. Estamos, então, diante de uma história de políticas que se modelaram em torno de “significantes privilegiados”, mas que, por sua forma de construção, pelos antagonismos que tiveram de articular, estabeleceram soluções parciais e provisórias, assim como a hegemonia que se estava construindo.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR E POLÍTICAS CURRICULARES

As primeiras indagações feitas ao sistema escolar acerca dos impasses da escolarização de massa no Brasil – como em todo o Ocidente –, a partir do século XX, referiam-se à reprovação maciça e à grande evasão de alunos das séries iniciais do ensino primário (MAINARDES, 2007). Estes passaram, então, a representar “pontos nodais”, que se constituíram em torno de significantes como fracasso escolar e desigualdade de oportunidades educacionais.

Os inúmeros levantamentos estatísticos que serviam de base às reformas indicavam uma situação crônica de desigualdade de oportunidades escolares, que os altos índices de reprovação e evasão escolar denunciavam (NOGUEIRA, 1990).

Na busca de respostas àquelas indagações, Forquin (1995) mostrou – baseado em pesquisas educacionais – que os obstáculos ao prosseguimento dos estudos estavam relacionados à origem social dos alunos, e não ao talento individual. Constatações como essa alimentaram a discussão sobre os déficits culturais de certos grupos sociais e a inadequação de currículos escolares pautados nos códigos culturais de uma elite social erudita (BOURDIEU, 1999).

Em torno dessas questões objetivas, diversos grupos e demandas políticas se articularam no sentido de realizar reformas educacionais que garantissem melhores resultados escolares. Os significantes privilegiados eram a reprovação e a evasão.

Nos anos de 1980 e 1990, ocorreram em todo o mundo aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos e nas relações internacionais, fortemente apoiadas por reformas políticas dirigidas a estabelecer um novo pacto entre Estado e capital e uma

nova cultura institucional (BALL, 2001). Abriu-se, então, um amplo leque de possibilidades e virtualidades no campo da cultura. Um conjunto de tecnologias políticas acompanhou a produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer; o deslocamento de valores; novas formas de constituição de subjetividades; a criação de múltiplas identidades que foram produzindo e instituindo modos de convivência, relações socioculturais e redes de informação e de poder ressignificados.

Nesse período, observou-se também, em diversos países, um grande crescimento do número de matrículas escolares e, ao mesmo tempo, a extensão da obrigatoriedade escolar. Para Duru-Bellat (2003), não se pode deixar de levar em conta as mudanças ocorridas na distribuição global da educação e de observar os efeitos das políticas de ampliação da oferta escolar.

No entanto, é preciso ter em vista que a ampliação de oportunidades teve seus limites. Bourdieu e Champagne (1999) estudaram o que passou a constituir, no final do século XX, uma nova forma de exclusão ou “eliminação branda”, que se processa ao longo da trajetória escolar, e produz os “excluídos do interior”. Esse fenômeno está alicerçado nas modificações relativas ao valor econômico e simbólico dos diplomas e na circunstância de que as “escolhas” mais decisivas – para alcançar o acesso às boas escolas e faculdades – devem ser feitas cada vez mais precocemente.

Assim, em um momento de construção de uma nova ordem social, marcada pela aceleração das mudanças sociais, tecnológicas e culturais e por uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local, ocorrerá uma ampla reestruturação dos sistemas educacionais, coerente com essas transformações.

Lingard (2004) aponta para a interconexão, em termos globais, das políticas educacionais, mas observa que elas são “mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educacionais nacionais e locais” (p. 59). Trata-se de processos de hibridização que acompanham os fluxos multidirecionais da globalização. A tensão entre homogeneidade e heterogeneidade é um contraponto que sobrevive a esses processos que transitam no esforço da generalização de visões e práticas educacionais.

Ainda segundo Lingard (2004), as políticas educacionais foram se tornando um elemento da política econômica e, por isso, devem ser associadas às demandas de formação de um novo trabalhador, afinado com as novas perspectivas do mercado.

Observando as disputas em relação aos sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990, Ball (2004) sustenta que, apesar da ênfase no discurso da “educação para todos”, as instituições educacionais se expandiram como mais uma oportunidade de negócios, ganhando a dimensão da competitividade econômica e de formação de uma mentalidade adaptada às exigências de flexibilidade, próprias das formas contemporâneas de organização dos sistemas econômicos e políticos.

Por trás do discurso da qualidade e da eficiência, o Estado articula a emergência de uma nova cultura institucional, de novos perfis de atuação, de novas subjetividades reguladas por gestores que buscam um novo “arranjo organizacional mais nivelado, voltado para a produção de resultados estipulados de forma clara, ao menor custo possível” (LINGARD, 2004, p. 62). Essas mudanças trazem para o campo da educação demandas diferenciadas, a partir de significantes privilegiados como “resultados” observados e níveis de “desempenho escolar”.

Coerente com esse fluxo de mudanças e os novos requerimentos no campo da educação, Lopes (2004) chama a atenção para a centralidade do currículo nas políticas educacionais do mundo globalizado.

Nosso interesse na produção de textos que fundamentam novas políticas curriculares nos conduziu ao projeto do Núcleo Curricular Básico Multieducação, lançado pela Prefeitura do município do Rio de Janeiro em 1996, e à proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda em sua versão preliminar, apresentada em novembro de 1995, pelo Ministério da Educação.

A proposta curricular do Multieducação é enunciada como meio de “preservar a unidade do sistema e garantir a todos os seus alunos o acesso aos mesmos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio ou discriminação” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 217). Apregoa-se a interdisciplinaridade, baseada na articulação de quatro princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com quatro núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação), mas se mantém a divisão das disciplinas escolares que tradicionalmente compõem o currículo básico do ensino fundamental.

Embora se afirme o caráter democrático dessa proposta curricular, que seria resultado de uma ampla discussão entre a Secretaria Municipal de Educação –SME –, as Coordenadorias Regionais e os professores e professoras da rede, constatamos o desconhecimento ou desinteresse dos docentes em relação a ela, em nossa pesquisa de caráter etnográfico, realizada em 1996, em uma escola pública da rede municipal (TURA, 2000).

O que quero destacar na rápida apresentação desse documento é a visível articulação de diferentes significantes, por vezes antagônicos – nos termos de Laclau (2005) – que circulavam no espaço acadêmico e em outros espaços da organização do sistema de ensino e que representavam tanto demandas de atendimento da diferença cultural presente na cidade, quanto demandas ligadas aos múltiplos interesses das comunidades epistêmicas e aos diferentes discursos políticos.

Depois de 1996, outros textos foram produzidos – nos âmbitos federal e municipal –, atualizando esses anteriores e regulamentando o proposto pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esse conjunto de documentos, determinações, contestações, recontextualizações e reinterpretações compõe aquilo que se apresenta atualmente como a base das políticas curriculares da rede pública do município do Rio de Janeiro, apoiada agora em novos significantes – como competência e desempenho – que articulam o discurso sobre aquilo que se pretende afirmar como indispensável na busca da qualidade da educação.

Ressalte-se que a qualidade da educação pode ser entendida como um significante de ampla circulação e, ao mesmo tempo, como um “significante vazio” (LACLAU, 2011), pois condensa e articula uma infinidade de sentidos – muito deles antagônicos – de tal forma que acaba por apresentar sentidos precários, provisórios, instáveis e reversíveis ou, pela ambivalência das demandas que se articulam, uma “impossibilidade estrutural de significação” (p. 68).

Os significantes “reprovação” e “evasão” perderam espaço no discurso das diretrizes e guias curriculares, e em seu lugar emergiram os significantes “competência” e “desempenho”, que dão sustentação àquilo que se busca alcançar nas propostas curriculares, como analisaram Macedo (2002) e Bernstein (2003). Em seus estudos, esses autores destacam o que se pode perceber como um deslizamento de sentidos desses dois significantes que vem se espelhando, no Brasil, nos resultados das avaliações externas no campo da educação. O que está em jogo, portanto, são mudanças nas demandas por educação básica, que estão ligadas, segundo Bernstein (2003, p. 93), “às novas tecnologias do mercado e à administração de subjetividades”, ou, segundo Macedo (2002, p. 141), “às demandas postas à escola por um novo perfil de mercado produtivo”.

Na mesma linha de análise, Santos (2004) fala de uma cultura do desempenho regida por uma nova lógica tecnicista da administração escolar e que utiliza tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. Nesse novo contexto de auditoria e avaliação dos sistemas educacionais e de um discurso que se organiza a partir de signos legitimadores, é importante destacar – por sua importância na produção de argumentos e matrizes de pensamento veiculados pelas instâncias oficiais nos anos de 1990 – aqueles que viabilizaram a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Desde 2005, o Saeb aplica a Prova Brasil a um conjunto cada vez mais amplo de escolas urbanas e rurais, cujas médias de desempenho subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Acompanhando essas políticas, o município do Rio de Janeiro lançou, em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – IDE-Rio –, que se baseia em uma avaliação externa municipal denominada Prova Rio. A esta se associa um conjunto de novas propos-



tas curriculares e novos modelos de organização escolar, como as Escolas do Amanhã e os Ginásios Cariocas.<sup>1</sup>

Observando o cotidiano de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, constatei a forte presença de novas propostas e determinações, que surgem a todo momento. Destacam-se os projetos de aceleração da aprendizagem e de correção do fluxo escolar, que são organizados em parceria com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Para Falcão et al. (2011), que estudaram várias dessas parcerias entre o setor público e o privado, elas correspondem à visão pós-moderna do Estado e a uma nova concepção da administração pública, e acompanham as mudanças econômicas, sociais e políticas da sociedade. Eles notam que as parcerias estão presentes em áreas nas quais se observa a “incapacidade de gerenciamento e execução por parte da administração pública” (p. 154).

No Rio de Janeiro, a parceria firmada entre a Secretaria de Educação e o Instituto Ayrton Senna, em 2009, envolveu diagnóstico inicial e a capacitação dos professores da rede para a implantação dos programas *Se liga* (de alfabetização para alunos defasados nos primeiros anos do ensino fundamental) e *Fórmula da vitória* (para alunos do 6º ano do ensino fundamental com dificuldade de leitura). Em 2010, a parceria foi ampliada com o programa *Acelera Brasil* (para alunos alfabetizados do ensino fundamental, mas, atrasados). Finalmente, em 2011, foi implantado o programa *Ponto de partida*, para atender o elevado número de alunos do 6º ano que não estavam alfabetizados.

Ainda em 2010, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, foi organizado o projeto *Autonomia carioca*, com o objetivo corrigir a defasagem idade-série de mais de 7 mil alunos de 7º e 8º anos da rede. Para isso, 330 professores da rede municipal foram capacitados pela metodologia Telessala, da Fundação Roberto Marinho. No período de um ano letivo foram oferecidos aos alunos com atraso de dois ou mais anos os conteúdos de todas as disciplinas dos 7º, 8º e 9º anos por meio de recursos audiovisuais.<sup>2</sup>

## NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES: A ESCOLA DO CENTRO

A Escola do Centro – EC (nome fictício dado à escola que foi o lócus de minha investigação de cunho etnográfico, realizada em 2010-2011) situa-se na região central da cidade do Rio de Janeiro, tendo sido erguida nos anos de 1960, e pertence à rede pública municipal. Atende majoritariamente alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

Considerada uma escola de bom padrão, agrega professores/as que já trabalham ali há muitos anos e têm grande experiência docente. Muitos trabalham em dois turnos. A diretora está nessa função há 23

1 Para informações dos dois projetos, consultar: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo?search-type=acoes>>.

2 Ver <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1331556>>.

anos e, antes disso, lecionava na escola. Nota-se certo padrão de pertencimento a esse espaço pedagógico e uma certa estabilidade de concepções sobre a instituição e seus alunos.

Atualmente, estão matriculados na escola 970 alunos e alunas na faixa etária de 7 a 18 anos – não há turma do 1º ano e existe apenas uma turma do 2º ano. A maioria dos alunos provém de famílias carentes moradoras nas favelas do entorno.

Relato a seguir três fatos que chamaram minha atenção na observação do cotidiano da escola e que, acredito, possibilitarão ao leitor penetrar no ambiente sociocultural dessas crianças e jovens.

O primeiro fato foi um campeonato de bolinhas de gude, promovido pelo Grêmio Estudantil, que estava em curso quando cheguei à escola, com a participação de meninos e meninas (estas últimas em menor número). No espaço exíguo da escola, os jogos tinham lugar em uma área de terra de 2m por 1m. As disputas ocorriam no horário do recreio e o clima era de muita animação. Pelo que pude observar, esse jogo trazia artefatos das culturas locais para o interior da escola e, por isso, entendi como muito positiva a atitude da diretora por ter autorizado o evento.

O segundo fato foi o número de meninas grávidas – eram cinco, na época. Mais tarde, fiquei sabendo que os próprios pais estimulavam as filhas, sobretudo as mais bonitas e bem feitas de corpo, a engravidar, para não vê-las correr o risco de se tornarem mulheres de traficantes de drogas!

O terceiro fato está ligado à ocupação de um dos morros próximos da escola, onde moravam muitos alunos e alunas, por uma Unidade de Polícia Pacificadora – UPP<sup>3</sup>. Foi um momento de grande tensão entre alunos e professores, impedidos de se concentrar no trabalho, por causa do barulho dos helicópteros sobrevoando muito baixo e perto da escola. No dia seguinte à ocupação, uma aluna do 7º ano chegou chorando muito, com a notícia de que o irmão havia morrido em uma troca de tiros ocorrida próximo de casa – o que provocou grande comoção entre os colegas.

Esses fatos trazem imagens do ambiente de vida e do local de moradia dos alunos e alunas da EC e nos possibilitam uma primeira aproximação de suas culturas.

Nos últimos dois anos, a escola apresentou desempenho insatisfatório, sobretudo das turmas do 6º ao 9º anos, nas avaliações externas (Prova Brasil e Prova Rio), o que significou uma queda no Ideb e uma posição frágil no IDE-Rio. Esses resultados surpreenderam os professores por se contraporem à sua visão da EC como uma escola de bom padrão. Além disso, a “busca da excelência”, que tem orientado as ações do trabalho docente (BALL, 2000), foi frustrada, uma vez que a avaliação deixou os docentes mal posicionados pelos sinalizadores de competência.

3  
As UPPs têm ocupado áreas de comunidades faveladas do município do Rio de Janeiro, em que estão organizados grupos ligados ao tráfico de droga. As UPPs têm realizado um trabalho constante de policiamento nesses locais e conseguido fazer com que esses grupos marginais se desloquem para outros lugares da cidade ou do estado.

É esse o contexto que se pode destacar como explicativo do mal-estar docente da EC. Ele traz as marcas do que Afonso (2001) identificou como a emergência de um Estado avaliador, apoiado em um corpo regulatório que, no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio, pretende promover, segundo ele, “um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas [...] através de uma avaliação externa” (p. 26). Associado a isso, esse Estado tenta responsabilizar professores e gestores da educação escolar pelos resultados alcançados pelos estudantes.

Assim, contraditoriamente, concede-se autonomia às unidades escolares para que cumpram metas propostas por organismos externos ao ambiente pedagógico, dando curso a um processo de homogeneização da educação escolar pela imposição de um padrão de práticas pedagógicas, a despeito do discurso que apregoa o atendimento às peculiaridades locais (ROSAR, KRAWCZYK, 2001), prescrito na proposta curricular do *Multieducação*.

Na promoção desse *ethos* competitivo, o município do Rio de Janeiro confere prêmios aos docentes pelo bom desempenho dos alunos. Na EC, ouvi várias vezes professores e professoras queixosos dizendo que, além de ter de arcar com o ônus do fraco desempenho dos alunos e das alunas, amargavam agora a frustração de não receberem o 14º salário, reservado aos laureados.

Foi o histórico de fraco desempenho de boa parte dos alunos da EC que levou a Secretaria Municipal de Educação a propor, ao grupo de gestores, professores e ao coordenador pedagógico, mudança em suas práticas educativas. Em março de 2010, a diretora da escola participou de reuniões na Secretaria para apresentar seu plano de metas.

O chamado *Plano de ação para a melhoria do desempenho escolar* estipulava metas relativas às avaliações externas que compõem o Ideb e o IDE-Rio e às avaliações internas que se realizariam nos conselhos de classe no 4º bimestre de 2010 e no 1º e 2º bimestres de 2011. Estabelecia ainda que todos os professores participassem da revisão do projeto político pedagógico da escola, e que se desenvolvessem projetos conjuntos com o Grêmio Estudantil e com o Conselho Escola Comunidade – CEC. Entre outras ideias, sugeria a criação do *Clube de leitura*, o projeto *Contação de histórias*, para o 2º e 3º anos, e a *Ciranda de livros* e *Roda de poesia*, para os alunos e as alunas do 4º e 5º anos, com monitores e roda de poesia.

Essas atividades e projetos foram pouco desenvolvidos, pois, como pude observar, o acúmulo de tarefas tanto pela equipe de direção e o coordenador pedagógico quanto pelos professores e pelas professoras não deixava muitas brechas para isso.

Até 2010, o corpo administrativo da EC era bastante reduzido. Havia apenas um inspetor para os dois prédios que compõem a escola. Em 2011, foram contratados mais três, por iniciativa da Secretaria de

Educação, motivada pelo trágico acontecimento da entrada de um rapaz armado em outra escola da rede, que deixou várias vítimas, entre mortos e feridos, e foi muito divulgado pela mídia.

Contudo, como pude observar, o número de profissionais ocupados em funções pedagógicas e administrativas ainda é insuficiente, como pude observar, os recursos pedagógico-didáticos são limitados e as turmas muito grandes – em média, são 40 alunos por sala. A escola enfrenta também sérios problemas de disciplina envolvendo adolescentes, o que requer muita atenção da equipe gestora. Além disso, há as demandas da Secretaria da Educação que, a todo momento, envia às escolas da rede novas tarefas administrativas a serem executadas em prazos muito curtos.

Entre os projetos desenvolvidos na escola, destacava-se o *Sala de leitura*. Essa sala de leitura tinha um bom acervo de livros e materiais didáticos, e a professora responsável pelo trabalho ali desenvolvido também organizava a participação das crianças e dos jovens em outros projetos, como a *Mostra de dança* e o *Festival da canção das escolas municipais – Fecem*.<sup>4</sup> Ela também desenvolvia atividades de leitura e escrita com alunos e alunas que participavam do projeto *Nenhuma criança a menos*,<sup>5</sup> que atendia no contraturno crianças com dificuldades de leitura e escrita ou com defasagem idade/ano escolar.

A escola contava também com a presença de dois estagiários, um que cursava História, tinha formação em Informática, e trabalhava no *Nenhuma criança a menos*; e outro, graduando de Geografia, que auxiliava na parte administrativa. Contava ainda com uma voluntária no *Sala de leitura*.

Pude observar adolescentes estimulados a participar das atividades realizadas na escola, especialmente daquelas que se apresentavam como extraclasse. Alguns que estudavam no turno da manhã ficavam no horário da tarde para participar dos ensaios para o Fecem e a *Mostra de dança*, por exemplo. Para esses eventos, dois ex-alunos da escola – que atuavam profissionalmente em atividades artísticas – se dispuseram a realizar os ensaios das danças, juntamente com a professora de *Sala de leitura*.

Em 2010, havia na escola duas turmas de aceleração dentro do projeto *Autonomia carioca*, da Fundação Roberto Marinho, que atendia alunos do 7º e 8º anos com defasagem idade/ano escolar. Estes desenvolviam uma atividade escolar do tipo dois em um, ou seja, em um período letivo, cumpriram os programas do 8º e 9º anos, e no final do ano obtiveram o diploma do ensino fundamental.

Na proposta, cada turma tem um professor que ensinava todas as disciplinas do currículo, o que causava estranheza. Na EC, as professoras que assumiram esse programa em 2010 eram titulares de Matemática e de Espanhol.

A professora de Matemática comentava as estratégias que usava para as suas aulas de Inglês e o impacto de trabalhar conteúdos tão dife-

<sup>4</sup> O Fecem é um festival de música aberto à participação de estudantes da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Após uma seleção interna, com participação do grupo docente e a audiência e torcida dos/as alunos/as, um grupo de alunos da Escola do Centro participou desse festival e alcançou o terceiro lugar. A Mostra de Dança está relacionada a uma atividade que se realiza durante o ano letivo em algumas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro e existe uma seleção regional das melhores danças e uma apresentação no final do ano letivo das dez melhores danças da rede municipal.

<sup>5</sup> O projeto da SME/RJ *Nenhuma criança a menos* foi criado para acompanhar alunos/as e escolas com baixos resultados na Prova Rio. Faz um trabalho com livros, leituras e uma série de atividades que são indicadas para diferentes etapas escolares. Ele foi realizado na EC em 2010. Em 2011, a atividade foi substituída por um projeto de aceleração de aprendizagem, do Instituto Ayrton Senna.

rentes daqueles que trabalhava na disciplina – “árida”, segundo ela – que tradicionalmente lecionou. A professora de Espanhol falou dos esforços e da busca de auxílios para trabalhar conteúdos como de Matemática, História e Geografia.

No início de 2011, surpreendeu-me a existência de oito turmas de aceleração de aprendizagem na EC. Nessas oito turmas estavam inscritos 240 alunos, o equivalente a 25% do total dos matriculados na escola. Cinco dessas turmas pertenciam ao *Autonomia carioca*, que, nesse ano, se propôs a abrir turma também para alunos do 6º ano do ensino fundamental. As outras três turmas eram de realfabetização, dentro de um projeto da Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna. As turmas eram identificadas como de Realfabetização 1 (projeto *Se liga*), Realfabetização 2a (projeto *Ponto de partida*) e Realfabetização 2b (projeto *Fórmula da vitória*).<sup>6</sup>

Em relação ao grupo de professores e professoras das turmas regulares, durante o tempo que estive na escola, era muito frequente a preocupação com as defasagens dos alunos e das alunas em relação aos conteúdos disciplinares e com as dificuldades recorrentes no campo da leitura e escrita. Muitos falavam da necessidade de fazer “adaptações” do que estava proposto como currículo escolar, do conteúdo dos livros didáticos e também dos Cadernos Pedagógicos, editados pela Secretaria de Educação, com propostas de trabalho para serem realizados pelos professores.

Estamos diante do fenômeno “recontextualizações por hibridismo”, estudado por Lopes (2008). Trata-se da necessidade sentida pelos docentes de fazer reinterpretações e ressignificações dos textos curriculares para adequar a proposta curricular às possibilidades oferecidas pelas escolas, assim como aproximá-las dos estudantes e de suas múltiplas culturas.

Um exemplo de recontextualização por hibridismo na EC era o trabalho de um professor de Ciências, que trazia para a escola textos, imagens e objetos para proporcionar aos alunos e às alunas a possibilidade de realizar experiências, mesmo na sala de aula, visto que não se dispunha de um laboratório.

De qualquer forma, parecia que, especialmente em 2011, coexistiam duas escolas na EC: uma escola de aceleração e outra convencional; porém, todos os professores e professoras eram confrontados com aquilo que se tornou uma marca da EC: o mau resultado dos alunos nas avaliações externas.

Em várias situações, na tentativa de explicar o mau desempenho dos alunos da EC, os professores e as professoras se referiam aos problemas de disciplina para as múltiplas tarefas que deviam realizar e à falta de brechas para tentar inovar e propor ações diferentes.

Nos dois anos que estive na EC, participei de várias reuniões de professores onde eram discutidos problemas ocorridos, passados infor-

<sup>6</sup> Algo que me chamou a atenção foi o fato de a chapa que saiu vencedora na eleição de 2011 para o grêmio estudantil ter o nome de Fórmula da Vitória, apesar de a turma da EC denominá-la Chapa Rosa, porque era uma chapa composta só por alunas.

mes sobre questões da escola e estabelecidos alguns acertos em relação às provas e avaliações.

As situações de avaliação do desempenho escolar foram se multiplicando e a preparação dos docentes para mais essa tarefa ficou sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Constatei o quanto ele ficava assoberbado com as muitas providências, sempre urgentes, a tomar.

Além das avaliações que cada professor tinha que fazer na sua turma, havia uma prova bimestral enviada pela Secretaria de Educação para todas as escolas da rede municipal, com prazos exíguos de aplicação e correção. Havia ainda a Prova Brasil e a Prova Rio.

Para fazer tantas avaliações, vimos, muitas vezes, professores e professoras ensinando, ou melhor, preparando os estudantes para essas provas, atendendo a recomendação da Secretaria. Assim, seu trabalho pedagógico era pautado pelos descritores dessas avaliações externas ou pelos conteúdos disciplinares que fazem parte desses exames. Os Cadernos Pedagógicos são voltados para isso.

No 4º Conselho de Classe do segundo segmento e no Conselho de Classe final do ano de 2010, anotei o que foi informado sobre o desempenho de cada aluno. Ouvi os professores e as professoras discorrerem sobre as dificuldades, os avanços e as questões relativas à vida dos estudantes, o que me possibilitou conhecer muitas histórias.

Nessa ocasião, os índices de desempenho escolar da EC continuavam baixos. Assim, as metas propostas para 2010 não foram alcançadas, e a EC teve de fazer um plano ajustado para 2011.

Essa situação explica o fato de 25% dos alunos estarem envolvidos em projetos de aceleração da aprendizagem e correção de fluxo em 2011. No final desse ano letivo, registrou-se uma pequena melhora nos índices das avaliações. Isso é decorrente, a meu ver, do fato de os alunos e as alunas que participavam dos projetos de aceleração da aprendizagem e correção do fluxo não fazerem as avaliações externas.

## CONCLUSÕES

Apresentei neste artigo projetos curriculares que estão em curso em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro que apresenta baixo desempenho escolar, com todos os problemas decorrentes disso, à luz dos novos discursos produzidos em relação à qualidade da educação que têm como marcadores os resultados obtidos nas avaliações externas e de larga escala.

No que pude observar na Escola do Centro, estão presentes novas formas de controle indireto da ação docente, que fazem com que os indicadores do desempenho estandardizados balizem a atividade pedagógica dos professores e das professoras. A constatação da efetividade

dessas ações e seus efeitos sobre o currículo escolar se inserem, a meu ver, num conjunto de novidades que emergem no cotidiano da EC.

Além disso, verifiquei as inúmeras demandas oriundas da Secretaria de Educação do Município, com prazos curtos para a sua realização e surgidas muito próximas dos Conselhos de Classes, o que tem assoberbado os professores com tarefas a realizar.

Nesse contexto, cabe lembrar também a profusão de avaliações realizadas a cada bimestre – processo que tem contribuído muito pouco para a reordenação do trabalho pedagógico.

Na observação da prática pedagógica da EC foi possível também perceber as muitas experiências vividas pelos alunos e pelas alunas, as múltiplas relações sociais, as diversas culturas convivendo no cotidiano escolar e o escasso diálogo entre os conhecimentos escolares e a vida das crianças e jovens. Realidade que vai ficando distante diante dos múltiplos esforços dos professores e das professoras, e da administração escolar para alcançar a *performance* pretendida pelas novas formas de gestão da educação escolar.

Lendo as propostas do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Roberto Marinho, constatei que ambos utilizam reiteradamente o significante vazio “qualidade da educação” e o significante “desempenho escolar”.

Esses projetos diziam estar se organizando para possibilitar uma melhoria na qualidade da educação escolar, refletida no melhor desempenho escolar daqueles/as alunos/as com dificuldades específicas.

Assim, o que pude constatar foi um deslocamento da centralidade dos significantes reprovação e evasão nas políticas curriculares para uma focalização no desempenho escolar. É como se a eficiência e efetividade da ação da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro se espelhasse nos resultados alcançados pelos alunos e pelas alunas da rede pelas avaliações de larga escala, e seu maior desafio fosse a melhoria desses escores.

Tais discursos começam a interessar uma rede de comunicação mais ampla do que a do ambiente acadêmico e escolar. Certamente, porque as demandas sociais por educação pública têm grande força política. É notório o destaque dado pela mídia aos resultados das avaliações de larga escala.

Nesse contexto, vale observar o que são os prolegômenos do artigo “Em defesa de nossas crianças”, publicado em *O Globo* (LUCCHESI, 2011). O artigo analisa a história da criança de 10 anos que chegou à escola armada, feriu a professora e se matou. Seu autor afirma que:

As esferas de poder tratam a educação mediante um plano de metas e camadas estatísticas, tão deploráveis quanto duvidosas, submetendo alunos e professores a chantagens numéricas, a um plano de metas em que os gestores (que caem na escola de pa-

raquedas e com planilhas de custeio) decidem a frio os rumos de uma escola eficiente, com resultados imediatos, onde a cidadania é tratada com leviandade. (p. 7)

Assim, o novo discurso sobre a educação escolar em circulação em diferentes espaços da vida social é marcado por uma nova medida para o significante “qualidade da educação” que se expressa no Ideb ou, no caso da rede pública do município do Rio de Janeiro, também no IDE-Rio.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-228.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- DURU-BELLAT, Marie. *Les Inégalités sociales à l'école: gènes et mythes*. 2. ed. Paris: PUF, 2003.
- FALCÃO, Joaquim et al. (Org.) *Novas parcerias entre os setores público e privado*. v. 2. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- \_\_\_\_\_. *La Razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas; TORRES et al. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.



- LUCHESE, Marco. Em defesa de nossas crianças. *O Globo*, Rio de Janeiro, 1º caderno, p. 7, 28 set. 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 33-43, ago. 2001.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O Olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**MARIA DE LOURDES RANGEL TURA**

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
*ltura@centroin.com.br*



# OUTROS TEMAS

## OUTROS TEMAS

BOA EDUCAÇÃO  
NA ERA DA  
MENSURAÇÃO

GERT BIESTA

TRADUÇÃO Teresa Dias Carneiro

## RESUMO

*Neste artigo, defendo a necessidade de se reconectar com a questão da finalidade na educação, principalmente à luz da tendência recente de focalizar as discussões na área quase exclusivamente na mensuração e na comparação de resultados educacionais. Primeiramente, argumento por que a questão da finalidade deve sempre ter um lugar na discussão educacional. Depois, exploro alguns motivos pelos quais essa questão parece ter desaparecido da agenda educacional. A parte central do artigo é uma proposta para se tratar da questão da finalidade na educação – ou seja, a que diz a respeito ao que constitui uma boa educação – de uma forma sistemática. A questão da finalidade é complexa e, ao deliberar sobre ela, devemos fazer uma distinção entre as três funções da educação a que me refiro: qualificação, socialização e subjetivação. Na parte final do artigo, dou exemplos de como essa proposta pode ajudar a fazer perguntas mais precisas sobre a finalidade e a orientação dos processos e práticas educacionais.*

Artigo inicialmente publicado em *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009), revisto por Alice Casimiro Lopes (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ).

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • FINALIDADES DA EDUCAÇÃO •  
AVALIAÇÃO

# GOOD EDUCATION IN AN AGE OF MEASUREMENT

GERT BIESTA

TRANSLATED BY Teresa Dias Carneiro

## ABSTRACT

*In this paper I argue that there is a need to reconnect with the question of purpose in education, particularly in the light of a recent tendency to focus discussions about this issue almost exclusively on the measurement and comparison of educational outcomes. I first discuss why the question of purpose should always have a place in our educational discussion. I then explore some reasons why this question seems to have disappeared from the educational agenda. The central part of the paper is a proposal for addressing the question of purpose in education – the question as to what constitutes good education – in a systematic manner. I argue that the question of purpose is a composite question and that in deliberating about the purpose of education we should make a distinction between three functions of education to which I refer as qualification, socialisation and subjectification. In the final section of the paper I provide examples of how this proposal can help in asking more precise questions about the purpose and direction of educational processes and practices.*

EDUCATIONAL QUALITY • EDUCATIONAL AIMS • EVALUATION

## VALORIZANDO O QUE MEDIMOS OU MEDINDO O QUE VALORIZAMOS?

OS ÚLTIMOS 20 ANOS testemunharam um aumento notável no interesse na mensuração da educação ou, no jargão da cultura da mensuração educacional, na mensuração de “resultados” educacionais. Talvez a manifestação mais proeminente desse fenômeno possa ser encontrada em estudos comparados internacionais tais como as Tendências nos Estudos Internacionais de Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (Progress in International Mathematics and Science Studies – PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Programme for International Student Assessment – PISA – DECD). Esses estudos, que resultam em tabelas classificatórias ou *rankings* que se supõe indicar quem é melhor e quem é o melhor, pretendem fornecer informações sobre como os sistemas de educação nacionais funcionam em comparação com outros países e são, portanto, geralmente competitivos em sua visão geral. As conclusões são utilizadas pelos governos nacionais para fundamentar políticas educacionais, quase sempre sob a divisa de “aumento dos padrões”.

Os *rankings* também são produzidos em nível nacional com o objetivo de fornecer informações acerca do desempenho relativo de unidades escolares ou distritos escolares. Eles têm uma lógica complicada, combinando elementos de responsabilização (*accountability*) e de escolha com um argumento de justiça social que diz que todos devem ter acesso à educação

de mesma qualidade. Ao mesmo tempo, os dados usados para elaborar tais *rankings* são empregados para identificar as ditas “escolas mal sucedidas” e, em alguns casos, os “professores mal sucedidos” nas escolas. A ironia desses argumentos é que a responsabilização é com frequência limitada à escolha a partir de um cardápio fixo e, assim sendo, lhe falta a dimensão democrática (BIESTA, 2004a), que a elasticidade da escolha da escola é geralmente muito limitada e a que igualdade de oportunidades quase nunca se traduz em igualdade de resultados por causa do papel de fatores estruturais que estão fora do controle das escolas e dos professores, minando também parte da cultura da “culpa e vergonha” do fracasso escolar (TOMLINSON, 1997; NICOLAIDOU, AINSCOW 2005; HESS, 2006; GRANGER, 2008).

O interesse na mensuração de resultados educacionais não se restringe à construção de tabelas classificatórias. A mensuração de resultados e sua correlação com o “input” educacional também é central para a pesquisa que busca proporcionar uma base de evidências para a prática educacional (BIESTA, 2007a). Os defensores da ideia que a educação deve ser transformada numa profissão baseada em evidências argumentam que apenas pela realização de estudos experimentais em larga escala – em que a “regra de ouro” são as amostras de controle aleatório – e pela mensuração cuidadosa da correlação entre *input* e *output* que a educação será capaz de testemunhar “o tipo de melhoria progressiva sistemática, com o passar do tempo, que caracterizou aspectos bem-sucedidos de nossa economia e sociedade durante o século XX em campos como a medicina, agricultura, transportes e tecnologia” (SLAVIN, 2002, p. 16). Nos Estados Unidos, a nova versão, em 2011, da Lei do ensino fundamental e médio (“Nenhuma criança deixada para trás”) resultou numa situação em que o financiamento federal de pesquisas só está disponível para investigações que utilizem essa metodologia específica, a fim de gerar conhecimento científico sobre “o que funciona”.

Um precursor importante de muitos desses desdobramentos pode ser encontrado na pesquisa sobre eficácia escolar, que desempenhou um papel influente nas discussões acerca da mudança e da melhoria educacional a partir do início dos anos 1980 (TOWNSEND, 2001; LUYTEN et al., 2005). Enquanto a pesquisa inicialmente focalizou as variáveis escolares e administrativas gerais, trabalhos posteriores passaram cada vez mais a prestar atenção na dinâmica do ensino aprendizagem, a fim de identificar as variáveis importantes para tornar a escolaridade mais eficaz. Com isso ocorreu uma mudança em direção a uma visão mais estreita de resultados e produtos relevantes (RUTTER, MAUGHAM 2002; GRAY, 2004). Nos últimos anos, o movimento como um todo parece ter se interessado mais pela questão mais ampla da melhoria escolar em vez de apenas por questões referentes à eficácia (TOWNSEND, 2007). Apesar disso, o movimento da eficácia e melhoria escolar desempenhou um papel importante na admissão de que os resultados educacionais podem e devem ser mensurados.

O aumento da cultura da mensuração na educação tem exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores. Em certa medida, esse impacto tem sido benéfico, pois permitiu que as discussões se baseassem em dados factuais em vez de apenas em suposições ou opiniões acerca do que pode se tratar. Contudo, o problema é que a abundância de informações sobre resultados educacionais tem dado a impressão de que as decisões acerca dos rumos da política educacional e os modelos e a forma das práticas educacionais podem ser baseados apenas em informações factuais. Embora isso esteja acontecendo cada vez mais nas discussões sobre educação devido às comparações internacionais, aos *rankings*, às políticas de responsabilização, à educação baseada em evidências e aos modelos de escola eficaz, há dois (óbvios) problemas nesse modo de pensar.

O primeiro é que, apesar de ser sempre aconselhável usar informações factuais ao tomar decisões acerca do que deve ser feito, o que deve ser feito nunca pode ser logicamente derivado do que é. Esse problema, que na literatura filosófica é conhecido como o problema do “ser/deve ser” e foi identificado primeiramente pelo filósofo escocês David Hume no *Tratado da natureza humana* (1739-1740), significa que, quando estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor – julgamentos acerca do que é educacionalmente desejável. Isso implica que, se desejarmos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável. Em outras palavras, precisamos avaliar os dados e, para isso, como se sabe há muito no campo da avaliação educacional, precisamos nos comprometer com valores (HOUSE, HOWE, 1999; HENRY, 2002; SCHWANDT, DAHLER-LARSEN, 2006).

O segundo problema, que está relacionado com o primeiro e constitui, em certo sentido, seu equivalente metodológico, é o da validade de nossas mensurações. Mais do que a questão da validade técnica das mensurações – ou seja, se estamos mensurando o que pretendemos mensurar –, o problema reside no que sugiro chamar de sua validade normativa. A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (BALL, 2003; USHER, 2006).

Descuida-se facilmente da necessidade de se comprometer explicitamente com valores nas decisões acerca dos rumos da educação, prin-



principalmente nos casos em que os conceitos usados já parecem expressar valores. Um exemplo pode ser encontrado nas discussões acerca da eficácia educacional. Fora o fato de que é difícil defender uma educação que não seja eficaz – o que dá à ideia de eficácia educacional uma plausibilidade *prima facie* –, a “eficácia” é, na verdade, um valor. Isso parece sugerir que um argumento para a escola eficaz ou para a eficácia dos professores é justamente fazer o que estamos sugerindo que se deve fazer. O problema é, no entanto, que a eficácia é um valor instrumental, um valor que diz algo sobre a qualidade de processos e, mais especificamente, sobre sua capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura. Mas, se os próprios resultados forem desejáveis, a questão é diferente – uma questão para a qual precisamos de julgamentos baseados em valores que não são informados por valores instrumentais, mas pelo que podemos chamar, com mais propriedade, de valores últimos: valores acerca de objetivos e propósitos da educação. É por isso que uma educação eficaz não é suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado. Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “eficaz para quê?” e, visto que o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser necessariamente em outra situação ou para outros grupos de alunos, também sempre precisamos perguntar “eficaz para quem?” (BOGOTCH, MIRÓN, BIESTA, 2007).

Para reintroduzir questões de valor e propósito nas discussões sobre educação, principalmente em situações em que a mensuração aparece proeminentemente, precisamos reinserir a questão do que constitui uma boa educação e é nesse sentido que gostaria de contribuir. Farei isso em dois estágios. Na próxima seção, explorarei por que parecemos ter perdido de vista questões sobre valores, finalidades e virtudes da educação. Sugiro que pelo menos parte da explicação tenha a ver com a transformação de um vocabulário educacional em linguagem de aprendizagem. Depois apresentarei meu aporte para a discussão sobre o que constitui uma boa educação. Não o farei especificando quais devem ser os objetivos da educação, mas sugerindo uma estrutura conceitual baseada numa distinção entre a função de qualificação, socialização e subjetivação da educação, que pode nos ajudar a fazer perguntas melhores e mais precisas sobre objetivos e fins educacionais. Ilustro a estrutura com uma breve discussão de dois exemplos: educação para a cidadania e educação matemática, o que não quer dizer que a estrutura só é relevante em relação a questões curriculares particulares. Alego que um foco mais preciso no que constitui uma boa educação é crucial para a forma como abordamos todas as dimensões da educação e, principalmente, para os aspectos com que nos comprometemos mais explicitamente nas questões de valores, como nos

campos da avaliação do ensino, da avaliação educacional e em relação a questões sobre responsabilização (*accountability*).

## A TRANSFORMAÇÃO DO VOCABULÁRIO EDUCACIONAL EM LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM

O pano de fundo deste artigo reside na falta, em muitas discussões educacionais contemporâneas, de uma atenção explícita ao que seja educacionalmente desejável. Há muitas discussões sobre os processos educacionais e como melhorá-los, mas muito poucas acerca do que esses processos supostamente causarão. Em outras palavras, há pouca discussão explícita acerca do que constitui uma boa educação (FISCHMAN et al., 2006; sobre boa pesquisa educacional, ver HOSTETLER, 2005; sobre avaliação responsável, ver SIEGEL, 2004). Por que isso ocorre?

Por um lado, a questão da finalidade da educação pode ser vista como difícil demais de resolver ou até como fundamentalmente insolúvel. Isso é particularmente verdadeiro quando ideias sobre os propósitos da educação são vistas como sendo inteiramente dependentes de valores e crenças pessoais – o que quase sempre quer dizer subjetivos – e sobre as quais nenhuma discussão racional é possível. Quase sempre o que está por trás é uma representação dicotômica de visões acerca dos objetivos da educação em termos de uma visão conservadora *versus* progressivista ou tradicional *versus* liberal. A questão é se tais posições de valores são de fato inteiramente subjetivas e, portanto, se vão além da discussão racional. Mas, mesmo que seja difícil chegar a uma conclusão, pode-se argumentar que, pelo menos em sociedades democráticas, deve haver uma discussão corrente sobre os objetivos e fins da educação (pública) – por mais difícil que essa discussão seja. (Para um relato interessante de tentativa feita pelo Parlamento Escocês sobre essa discussão, ver PIRRIE, LOWDEN, 2004; ver também ALLEN, 2003.)

No entanto, o que é mais provável é que a ausência de atenção explícita aos objetivos e fins da educação leve a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre para que serve a educação. Há que considerar, contudo, que o que aparece como senso comum quase sempre serve aos interesses de alguns grupos (muito) mais do que aos de outros. O principal exemplo de uma visão de senso comum sobre a finalidade da educação é aquele que o que mais importa é o progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares, especialmente Língua, Ciências e Matemática, e é essa visão de senso comum que tem dado mais credibilidade a estudos como TIMMS, PIRLS e PISA. (Ela é construída sobretudo em termos do que chamarei função de qualificação da educação.) Se o conhecimento acadêmico tem, de fato, maior valor do que, por exemplo, as habilidades vocacionais, tudo depende do acesso que esse conhecimento dá a posições particulares na sociedade e isso, como a análise sociológica já

mostrou em abundância, é exatamente como funciona a reprodução da desigualdade social por meio da educação. Portanto, em primeiro lugar, é do interesse dos que se beneficiam do *status quo* manter as coisas como estão e não abrir uma discussão sobre o que a educação pode ser. O que torna a situação ainda mais complicada é que os que estão em posição de desvantagem tendem a apoiar o *status quo* na expectativa (quase sempre equivocada) de que por fim também adquirirão os benefícios atualmente disponíveis para os que estão em posições mais privilegiadas (um fenômeno que, em outros textos, caracterizei como “ansiedade de classe média” (2004a). Um exemplo pode ser encontrado na meta do governo do Reino Unido que diz que 50% da população deve ter acesso à educação superior. Apesar de essa parecer ser uma ambição atraente e emancipatória, é comum esquecer que, uma vez alcançada a meta, a vantagem posicional atual de possuir um diploma superior terá mudado e outros marcadores de distinção – como a diferença entre o diploma de uma “boa” universidade e o de uma “não tão boa”, segundo os *rankings* – aparecerão para reproduzir de outras formas as desigualdades existentes (ROSS, 1991; RANCIÈRE, 1991).

Os motivos para a ausência relativa de atenção a questões sobre as finalidades educacionais não são, contudo, meramente “externos”. Eles também têm a ver com transformações dentro do próprio campo da educação e que estão intimamente ligados a uma mudança no vocabulário usado para falar de processos e práticas educacionais. Como já discuti em outros textos com mais detalhes (BIESTA, 2004b, 2006a), as duas últimas décadas testemunharam uma ascensão notável do conceito de *aprendizagem* com um declínio subsequente do conceito de *educação* (para apoio empírico a essa tese, ver HAUGSBAKK, NORDKVELLE, 2007). A ascensão do que chamei “nova linguagem de aprendizagem” se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem. Isso pode ser constatado no uso da palavra *aprendiz* em vez de *aluno* ou *estudante*. É evidente na transformação da educação de adultos em *aprendizagem de adultos* e na substituição da educação permanente por *educação continuada*. *Aprendizagem* também se tornou um conceito favorito nos documentos de políticas, como, no Reino Unido, *The Learning Age* (DfEE, 1998) e *Learning to Succeed* (DfEE, 1999). O trecho a seguir é um exemplo da nova linguagem da aprendizagem.

Colocar os aprendizes e a aprendizagem no centro da educação e dos métodos e processos de treinamento não é, de forma alguma, uma ideia nova, mas, na prática, o enquadramento estabelecido de práticas pedagógicas na maioria dos contextos formais privilegiou o ensino em vez da aprendizagem. [...] Em uma sociedade de conhecimento de alta tecnologia, esse tipo de ensino-aprendizagem perde eficácia: os aprendizes têm que se tornar proativos e mais autôno-

mos, preparados para renovar seu conhecimento continuamente e reagir construtivamente para mudar constelações de problemas e contextos. O papel do professor se torna um papel de acompanhamento, facilitação, aconselhamento, apoio e orientação a serviço dos próprios esforços dos aprendizes para acessar, usar e, em última instância, criar conhecimento. (Comissão das Comunidades Europeias 1998, p. 9, apud FIELD, 2000, p. 136)

Apesar da onipresença do conceito de aprendizagem no discurso atual da educação, é importante reconhecer que a nova linguagem da aprendizagem não é resultado de um processo particular ou da expressão de uma única agenda subjacente. É sobretudo o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, em parte, até contraditórios. Eles incluem: 1. a ascensão de novas teorias de aprendizagem que deram ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e da compreensão e ao papel mais facilitador dos professores; 2. a crítica pós-moderna à ideia que os processos educacionais podem e devem ser controlados por professores; 3. a chamada explosão silenciosa da aprendizagem (FIELD, 2000) como evidenciada pelo enorme crescimento da aprendizagem informal na vida das pessoas e 4. a erosão do Estado de Bem-estar e a subsequente ascensão das políticas de educação neoliberais nas quais o indivíduo é priorizado em relação a outros fatores, o que muda a responsabilidade pela aprendizagem continuada (ao longo da vida) do provedor para o consumidor, transformando a educação de um direito, em um dever (BIESTA, 2004b, 2006a, 2006b).

A ascensão da nova linguagem da aprendizagem pode ser considerada como expressão de uma tendência mais geral à qual quero me referir – com um termo deliberadamente feio – “learnification” da educação: ou seja, tudo o que se quer dizer acerca da educação em termos de aprendizagem e aprendizes. O foco na aprendizagem e nos aprendizes, evidentemente, não é de todo ruim ou problemático. Entender que a aprendizagem não é determinada pelo *input*, mas depende das atividades de alunos – apesar de não ser uma formulação nova – pode ajudar a repensar o que os professores poderiam fazer para dar maior apoio à aprendizagem dos alunos. Há até possibilidades emancipatórias na nova linguagem da aprendizagem, na medida em que ela pode empoderar indivíduos para assumir o controle de suas próprias agendas educacionais. Mas há também vários problemas ligados a essa nova linguagem – e não se deve subestimar as formas como a linguagem estrutura as formas possíveis de pensar, fazer e raciocinar em detrimento de outras formas de pensar, fazer e raciocinar. Neste artigo, gostaria de enfatizar dois aspectos problemáticos da nova linguagem da aprendizagem. Um é que aprendizagem é basicamente um conceito “individualista”. Ele se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem – mesmo que fundamentado em noções como aprendizagem colaborativa ou

cooperativa. Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. O segundo problema é que aprendizagem é basicamente um termo de processo. Ele denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos.

Isso ajuda a explicar por que a ascensão de uma nova linguagem da aprendizagem tornou mais difícil fazer perguntas sobre conteúdo, propósito e rumos da educação. É importante, nesse contexto, observar que a ascensão de uma nova linguagem da aprendizagem faz parte de um processo mais amplo de “learnification” da educação, um processo que está tendo cada vez mais impacto sobre a política educacional e a própria prática. Podemos constatar isso, por exemplo, na ênfase crescente na educação sobre qualidades e capacidades pessoais, como na estrutura do currículo nacional escocês, *Um currículo para a excelência*, que especifica os objetivos da educação em termos de possibilidade de desenvolvimento de quatro “capacidades”: a do aprendiz bem-sucedido, do indivíduo confiante, do cidadão responsável e do contribuinte eficaz (SCOTTISH EXECUTIVE, 2004) – uma tendência que se inclina a tornar a educação uma forma de terapia mais preocupada com o bem-estar emocional de alunos e estudantes do que com sua emancipação (ECCLESTONE, HAYES, 2008; BIESTA, 2010). O que está desaparecendo do horizonte nesse processo é o reconhecimento de que também importa o que os alunos e estudantes aprendem e para que aprendem – importa, por exemplo, que tipo de cidadãos se supõe que se tornarão e que tipo de democracia se supõe que criarão (BIESTA 2008b) – e que, por esse motivo, a educação pode e, de certa forma, até tem que ser difícil e desafiadora em vez de ser apenas (descrita como) um processo suave que visa a atender às supostas “necessidades” do aprendiz (BIESTA, 2004b, 2001).

Como então podemos trazer de volta questões sobre propósitos e rumos da agenda educacional? Para essa questão me volto em seguida.

## PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO?

Meu objetivo neste artigo não é especificar quais deveriam ser os objetivos da educação. Em vez disso, estabeleci uma tarefa mais modesta de delinear os parâmetros do que acho que deveria moldar as discussões sobre os objetivos e fins da educação, reconhecendo que já há amplo espectro de concepções disponíveis e que, em sociedades democráticas, deveria haver uma discussão constante sobre os propósitos da educação, tanto em relação à educação pública quanto privada. Um modo de desenvolver referências para discutir os objetivos e fins da educação é começar pelas funções reais que o sistema educacional desempenha. Gostaria de sugerir que a educação geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, às quais me referirei como as funções de qualificação, socialização e subjetivação.

Uma das funções mais importantes da educação – de escolas e outras instituições educacionais – reside na qualificação das crianças, jovens e adultos. Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como no caso da capacitação para um trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.). A função de qualificação é, sem dúvida, uma das mais importantes funções da educação organizada e é um argumento importante para a existência de uma educação pública em primeiro lugar. Ela está particularmente, mas não exclusivamente, ligada a argumentos econômicos, isto é, à contribuição que a educação dá para o desenvolvimento e crescimento econômico. Esse é um raciocínio importante que pode ser encontrado em discussões atuais entre governos e organizações de empregados e empregadores sobre o fracasso aparente da educação para fornecer uma preparação adequada para o trabalho, algo que, no Reino Unido, é com frequência chamado de “hiato de habilidades”. No entanto, a função de qualificação não se restringe à preparação para o mundo do trabalho. Proporcionar conhecimento e habilidades aos alunos é também importante em relação a outros aspectos. Aqui podemos pensar, por exemplo, na instrução política – o conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania – ou na instrução cultural na sociedade de modo mais geral. (Se isso é possível de se especificar é, evidentemente, outra questão – e uma questão mais controversa; HIRSCH, 1988; APPLE, 1993).

Passamos, no entanto, para a segunda mais importante função da educação, à qual me refiro como função de socialização. A função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica. Às vezes a socialização é ativamente buscada por instituições educacionais, por exemplo, em relação à transmissão de normas e valores particulares, em relação à continuidade de tradições culturais ou religiosas determinadas ou para fins de socialização profissional. Mas, mesmo que a socialização não seja um objetivo explícito dos programas e práticas educacionais, ela ainda funciona da forma como, por exemplo, foi mostrado pelas pesquisas sobre currículos ocultos. Pela sua função de socialização, a educação insere os indivíduos em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis.

A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individualização ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar

um sujeito. A função de *subjetivação* talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente. Se toda educação realmente contribui para a subjetivação é um aspecto discutível. Alguns argumentariam que nem sempre é esse o caso e que a influência real da educação pode ser restringida à qualificação e à socialização. Outros argumentariam que a educação também sempre impacta o indivíduo – e dessa forma também tem sempre um efeito individualizador. O que mais importa, no entanto – e aqui precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação – é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade – ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais. Alguns argumentariam – e têm argumentado (ver, por exemplo, na tradição analítica, PETERS, 1966; 1976; DEARDEN et al., 1972, e, para uma contribuição recente, WINCH 2005 e, na tradição crítica, MOLLENHAUER, 1964, FREIRE, 1970; GIROUX, 1981) – que qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações.

A principal contribuição que gostaria de dar é sugerir que, quando nos comprometemos com discussões sobre o que constitui uma boa educação, devemos reconhecer que é uma questão “composta”, isto é, que, para responder a essa pergunta, precisamos reconhecer as diferentes funções da educação e os diferentes objetivos potenciais da educação. Uma resposta à pergunta sobre o que constitui uma boa educação deve, portanto, sempre especificar suas ideias sobre qualificação, socialização e subjetivação – mesmo no caso improvável de quisermos argumentar que apenas uma delas importa. Dizer que a questão do que constitui uma boa educação é uma questão composta não é sugerir que as três dimensões da educação podem e devem ser vistas como inteiramente separadas. É o contrário. Quando nos envolvemos com a qualificação, sempre também exercemos impacto sobre a socialização e a subjetivação. De forma semelhante, quando nos envolvemos na socialização, sempre o fazemos em relação ao conteúdo particular – e, assim, nos ligamos à função de qualificação – e teremos um impacto sobre a subjetivação. E quando nos envolvemos com a educação que põe a subjetivação em primeiro lugar, normalmente ainda o fazemos em relação ao conteúdo curricular particular e isso também sempre tem um efeito socializante. As três funções da educação podem, portanto, ser mais bem representadas na forma de um diagrama de Venn<sup>1</sup>, isto é, como três áreas sobrepostas, e as questões

<sup>1</sup> O autor se refere aos diagramas desenvolvidos por John Venn na Matemática que consistem em curvas fechadas simples desenhadas sobre um plano, de maneira a expressar relações tanto de inclusão quanto de intersecção (NT).

mais interessantes e importantes são normalmente sobre as interseções das áreas em vez de ser das áreas individuais, por assim dizer.

As três dimensões da educação precisam ser separadas em termos de nossas lógicas para a educação, isto é, das nossas respostas para a pergunta do que constitui uma boa educação. Nesse caso, é importante explicitar como nossa resposta se relaciona com a qualificação, socialização e/ou subjetivação. O aspecto mais importante é que estamos cientes das três dimensões, do fato de que necessitam de lógicas diferentes e ainda de que, apesar de ser possível haver sinergia, há também potencial conflito entre as três dimensões, principalmente entre a dimensão de qualificação e de socialização, por um lado, e a dimensão de subjetivação, por outro.

Uma questão que não vou poder discutir em detalhes tem a ver com a ideia de em que medida e de que forma é realmente possível fazer uma distinção entre socialização e subjetivação. A resposta a essa pergunta depende de se acreditamos que seja possível ocupar uma posição que esteja para além da tradição. Apesar de críticos pós-modernos terem argumentado que uma posição assim não é mais possível e que devemos, portanto, admitir que a educação para uma autonomia (racional) é apenas uma forma a mais de socialização (moderna, ocidental), tenho argumentado que é precisamente com a ajuda da teoria e da filosofia pós-modernas que ainda podemos fazer uma distinção entre a socialização e a subjetivação, embora ela não esteja mais baseada numa noção de racionalidade ou autonomia, mas ligada à ideia de um tipo de singularidade que vem à luz na capacidade responsável de responder à alteridade e à diferença (BIESTA, 2006a, 2007b, 2008a).

## DOIS EXEMPLOS: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Para tornar minhas propostas um pouco mais concretas, mostrarei brevemente o que o uso dessa estrutura implica para nossas discussões sobre os objetivos e fins da educação. Farei isso em relação a duas áreas curriculares: educação para a cidadania e educação matemática.

Na primeira há uma forte tendência na literatura de confinar (a lógica) da educação para a cidadania à qualificação, fornecendo às crianças e aos jovens o conhecimento, as habilidades e as disposições – conhecidas na literatura como as “dimensões da cidadania” (KERR, 2005) – consideradas essenciais para exercer a cidadania. O foco da educação para a cidadania nessa visão está no desenvolvimento da instrução política – embora possamos nelas encontrar uma vertente ligada aos direitos e deveres dos cidadãos e ao funcionamento do sistema político, por um lado, e, por outro, uma forma mais plenamente desenvolvida de instrução política que enfatiza a capacidade de analisar criticamente a dinâmica de processos e práticas políticos. Frequentemente o acento em um foco exclusivo sobre a qualifi-



cação na educação para a cidadania emerge de um temor pela socialização política explícita: um temor de ser visto como defendendo a doutrinação de um conjunto particular de valores e convicções políticas, quase sempre expressos na ideia de que a educação para a cidadania deve ficar afastada da política partidária. Não obstante, muitos programas de educação para a cidadania são realmente baseados em visões sobre o que constitui um bom cidadão. A abordagem à educação para a cidadania na Escócia, por exemplo (BIESTA, 2008b), afirma claramente que crianças e jovens devem ser capacitados a se tornar cidadãos responsáveis – e assim representa uma visão clara sobre o tipo de conhecimento, habilidades e disposições que os alunos devem adquirir, mas também sobre o tipo de cidadãos que devem se tornar. A proposta de educação para a cidadania na Escócia contém, portanto, claramente uma dimensão de socialização. A Escócia não é o único exemplo de uma abordagem da educação para a cidadania que tem visões claras sobre o tipo de cidadão que aspira criar; muitos programas da educação para a cidadania estão efetivamente baseados em visões pré-definidas do que um bom – o que quase sempre quer dizer um obediente e bem-comportado – cidadão parece ser (BIESTA, LAWY, 2006; LAWY, BIESTA, 2006). A questão, no entanto, não é apenas se a educação para a cidadania deve se ater à transmissão de dimensões de cidadania e, ficar, assim, dentro do domínio da qualificação, ou se deve também buscar criar um tipo particular de cidadão. Há também a questão de se a educação para a cidadania pode e deve contribuir para o que podemos chamar de subjetivação política, isto é, para a promoção de um tipo de cidadania que não trate meramente da reprodução de um modelo pré-definido, mas leve a ação política a sério. A educação para a cidadania que se interesse por essa abordagem orienta-se claramente em direção à dimensão de subjetivação da função educacional. O que esse exemplo deixa claro, portanto, é que há diferentes respostas para a pergunta do que é uma boa educação para a cidadania e o que ela deve ter como objetivo, dependendo se focalizamos na qualificação, na socialização ou na subjetivação. A ideia não é que precisamos escolher entre as três. O conhecimento e o entendimento (qualificação) políticos podem ser um elemento importante para o desenvolvimento de formas políticas de ser e fazer (subjetivação), justamente como um forte foco na socialização em uma ordem de cidadania particular pode realmente levar à resistência, que, em si, pode ser encarada como um sinal de subjetivação.

Embora possa parecer fácil conectar um assunto como educação para a cidadania com os três objetivos da educação, quando nos concentramos em um tema muito mais tradicional, sobretudo um tema que versa claramente sobre a aquisição de conhecimentos, habilidades e compreensão, isso pode parecer ser mais fácil. E mesmo quando consideramos um tema como a Matemática, é possível, e em minha opinião é realmente importante, pensar a proposta para a educação matemática da mesma maneira como tenho feito no que diz respeito à educação para a cidadania. É claro

que há um forte foco na educação matemática na qualificação: o de proporcionar aos alunos o conhecimento matemático, habilidades e, sobretudo, a compreensão matemática, a fim de que se tornem proficientes. No entanto há aqui, também, uma importante dimensão de socialização. Afinal, incluir Matemática no currículo e dar-lhe um lugar de destaque nas avaliações e definições sobre o sucesso educativo já transmite uma mensagem particular sobre a importância da Matemática e, portanto, pode ser considerado como socialização em um mundo em que a Matemática tem importância. A socialização nesse mundo também pode ser um objetivo explícito da educação matemática – e os professores podem querer convencer seus alunos de que o compromisso com a educação matemática é de fato muito importante. Podemos usar esse argumento ainda um passo adiante. A ideia de que a educação matemática trata da transferência de um corpo específico de conhecimentos e habilidades baseia-se em uma particular epistemologia. Se, em vez de considerar a Matemática como um corpo de conhecimentos e habilidades, a compreendermos como uma prática social – com uma história própria e uma particular presença social – poderemos até mesmo começar a desenvolver uma proposta para a educação matemática em que a socialização ganha espaço central. O compromisso da prática social de “matematizar” passa a ser maior do que o da aquisição de um corpo de conhecimentos ou habilidades (BIESTA, 2005; VALERO, ZEVENBERGEN, 2004). Isso, no entanto, não esgota as possibilidades de propostas para a educação matemática, uma vez que também podemos perguntar que tipo de oportunidades um campo como a Matemática deve oferecer aos nossos alunos para a subjetivação, ou seja, para se tornar um tipo particular de pessoa, por exemplo uma pessoa que, pelo poder ou pelo raciocínio matemático, é capaz de assumir uma posição mais autônoma em relação à tradição e ao senso comum. Ou podemos explorar as possibilidades morais da Matemática – como ao tratar da divisão em relação ao compartilhamento ou a perguntas sobre a equidade e a justiça – e, por isso, utilizar o potencial da Matemática para contribuir para a subjetivação.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Neste artigo, tentei argumentar a favor da necessidade de se reconectar com a questão das finalidades na educação. Mostrei que agora vivemos em uma época em que as discussões sobre educação são dominadas pela mensuração e por comparações de resultados educacionais e que essas mensurações parecem orientar grande parte da política educacional e, por esse meio, também grande parte da prática educacional. O perigo aqui é que acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos. No entanto é isso que deve, em última instância, embasar nossas decisões sobre a orientação da educação, e é por isso que argumentei que devemos ressaltar a questão do que constitui uma

boa educação, em vez de apenas prestar atenção à educação eficaz. Tentei indicar por que questões sobre os objetivos e fins da educação parecem ter desaparecido do nosso horizonte e as conectamos com a ascensão da linguagem da aprendizagem e com a “learnification” da educação. Não tentei responder à pergunta do que constitui uma boa educação, porque, no mínimo, estou ciente da pluralidade das visões sobre esse assunto e também convencido da importância de manter a discussão em curso, em vez de fechar a questão prematuramente. Minha contribuição neste artigo consistiu em enfatizar que a questão da boa educação é uma questão composta. Isso significa que, nas discussões sobre a finalidade da educação, precisamos distinguir entre as formas pelas quais a educação pode contribuir para a qualificação, para a socialização e para a subjetivação. Não queria sugerir que é sempre fácil fazer isso e menos ainda que, uma vez articuladas nossas visões sobre para que serve a educação, é fácil medir todos os aspectos. Mas se não formos explícitos sobre nossas visões acerca dos objetivos e fins da educação – se não atacarmos as perguntas quanto ao que constitui uma boa educação – corremos o risco de as estatísticas e os *rankings* tomarem essas decisões por nós. Precisamos, portanto, manter a questão da finalidade – a questão do que constitui uma boa educação – em posição central em nossas discussões educacionais e empreendimentos mais amplos. É importante para a prática diária da escolaridade, assim como é para as instâncias em que nos envolvemos mais explicitamente com a avaliação de nossas próprias práticas educacionais e as realizações de nossos alunos – como no caso da avaliação de alunos, da avaliação de programas e práticas e quando, como educadores, somos chamados a responder por nossos atos e decisões. Em todo caso, uma preocupação com a boa educação, em vez de uma preocupação com uma educação eficaz ou com a aprendizagem como tal, que não tenha qualquer especificação da aprendizagem “do que” ou “para que”, deve ser central em nossas considerações.

## REFERÊNCIAS

- ALLEN, J. Daring to think otherwise? Educational policymaking in the Scottish Parliament. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 3, p. 289-301, 2003.
- APPLE, M. W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. London, New York: Routledge, 1993.
- BALL, S. J. The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BIESTA, G. J. J. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, v. 23, p. 70-82, 2004b.
- \_\_\_\_\_. A new 'logic' of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, v. 60, n. 1, p. 39-59, fev. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Beyond Learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Education, accountability and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, v. 54, n. 3, p. 233-250, 2004a.

- \_\_\_\_\_. George Herbert Mead and the theory of schooling. In: TROEHLER, D.; OELKERS, J. (Ed.). *Pragmatism and Education*. Rotterdam: Sense, 2005. p. 117-132.
- \_\_\_\_\_. How difficult should education be? *Educational Theory*, v. 51, n. 4, p. 385-400, 2001.
- \_\_\_\_\_. Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. In: LEONARDO, Z. (Ed.). *The Handbook of cultural politics in education*. Rotterdam: Sense, 2008a. p. 289-300.
- \_\_\_\_\_. The Education-socialisation conundrum: or: 'who is afraid of education?'. *Utbildning Och Demokrati*, v. 16, n. 3, p. 25-36, 2007b.
- \_\_\_\_\_. What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the scottish curriculum for excellence. *Scottish Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 38-52, 2008b.
- \_\_\_\_\_. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, v. 5, n. 3-4, p. 169-180, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Why 'what works' won't work: evernce-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007a.
- BIESTA, G. J. J.; LAWY, R. S. From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, v. 36, n. 1, p. 63-79, 2006.
- BOGOTCH, I.; MIRÓN, L.; BIESTA, G. Effective for what; effective for whom? Two questions SESI should not ignore. In: TOWNSEND, T. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Dordrecht, Boston: Springer, 2007. p. 93-110.
- DEARDEN, R. F.; HIRST, P.; PETERS, R. S. (Ed.). *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- ENGLAND. Department for Education and Employment – DfEE. *The Learning age: a renaissance for a new Britain*. Sheffield, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Learning to succeed: a new framework for post-16 learning*. Sheffield, 1999.
- ECCLESTONE, K.; HAYES, D. *The Dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge, 2008.
- FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- FISCHMAN, W.; DIBARA, J. A.; GARDNER, H. Creating good education against the odds. *Journal of Education*, Cambridge, v. 36, n. 3, p. 383-398, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- GIROUX, H. A. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University, 1981.
- GRANGER, D. No child left behind and the spectacle of failing schools: the mythology of contemporary school reform. *Educational Studies*, v. 43, n. 3, p. 206-228, 2008.
- GRAY, J. School effectiveness and the "other outcomes" of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, v. 7, n. 2, p. 185-198, 2004.
- HAUGSBAKK, G.; NORDKVELLE, Y. The Rhetoric of ICT and the new language of learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Educational Research Journal*, v. 6, n.1, p. 1-2, 2007.
- HENRY, G. T. Choosing criteria to judge program success: a values inquiry. *Evaluation*, v. 8, n. 2, p. 182-204, 2002.
- HESS, F. M. Accountability without angst? Public opinion and no child left behind. *Harvard Educational Review*, v. 76, n. 4, p. 587-610, 2006.
- HIRSCH, E. D. *Cultural literacy: what every American needs to know*. New York: Vintage Books, 1988.
- HOSTETLER, K. What is 'good' education research? *Educational Researcher*, v. 34, n. 6, p. 16-21, 2005.
- HOUSE, E. R.; HOWE, K. R. *Values in evaluation and social research*. Thousands Oaks: SAGE, 1999.

- KERR, D. Citizenship education in England – listening to young people: new insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, v. 1, n. 1, p. 74-96, 2005.
- LAWY, R. S.; BIESTA, G. J. J. Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, v. 54, n. 1, p. 34-50, 2006.
- LUYTEN, H.; VISSCHER, A.; WITZIERS, B. School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 16, n. 3, p. 249-279, 2005.
- MOLLENHAUER, K. *Erziehung und Emanzipation*. Weinheim: Juventa, 1964.
- NICOLAIDOU, M.; AINSCOW, M. Understanding failing schools: perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 16, n. 3, 229-248, 2005.
- PETERS, R. S. *Ethics and education*. London: Allen & Unwin, 1966.
- PETERS, R. S. (Ed.). *The Concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- PIRRIE, A.; LOWDEN, K. The Magic mirror: an inquiry into the purposes of education. *Journal of Education Policy*, v. 19, n. 4, p. 515-528, 2004.
- RANCIÈRE, J. *The Ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University, 1991.
- ROSS, K. Translator's introduction. In: RANCIÈRE, J. (Ed.). *The Ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University, 1991. p. 7-23.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B. School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, v. 40, n. 6, p. 451-475, 2002.
- SCHWANDT, T.; DAHLER-LARSEN, P. When evaluation meets the 'rough' ground' in communities. *Evaluation*, v. 12, n. 4, p. 496-505, 2006.
- SCOTTISH EXECUTIVE. *A Curriculum for excellence: the curriculum review group*. Edinburgh: Scottish Executive, 2004.
- SIEGEL, H. High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, v. 2, n. 2, p. 219-233, 2004.
- SLAVIN, R. Everence-based educational policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.
- TOMLINSON, S. Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*, v. 7, n. 1, p. 81-98, 1997.
- TOWNSEND, T. Satan or savior? An analysis of two decades of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 12, n. 1, p. 115-130, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Dordrecht, Boston: Springer, 2007.
- USHER, R. Lyotard's performance. *Studies in Philosophy and Education*, v. 25, n. 4, p. 279-288, 2006.
- VALERO, P.; ZEVENBERGEN, R. (Ed.). *Researching the socio-political dimensions of mathematics education*. Dordrecht: Kluwer, 2004.
- WINCH, C. *Education, autonomy and critical thinking*. London, New York: Routledge, 2005.

## GERT BIESTA

Professor of Education da School of Education & Laboratory for Educacional Theory, da University of Stirling, Stirling, Scotland, UK  
[gert.biesta@stir.ac.uk](mailto:gert.biesta@stir.ac.uk)

## OUTROS TEMAS

# POBREZA E MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DO IDEB (2005-2009)

CHRISTINA W. ANDREWS  
MICHIEL S. DE VRIES

## RESUMO

*O artigo apresenta resultados de pesquisa empírica que buscou verificar o impacto da pobreza sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental em mais de 5.500 municípios brasileiros, comparando o desempenho de escolas estaduais e municipais. Foram analisados os dados de 2005, 2007 e 2009 por meio de regressões lineares simples, resíduos de regressões e de correlações parciais. Os resultados mostram que a pobreza tem um forte impacto no desempenho escolar, chegando a explicar até 60% da variação. Os autores discutem os resultados obtidos vis-à-vis às atuais tendências de políticas educacionais, como as políticas fundamentadas em fatores de input e na responsabilização de professores, apontando suas limitações.*

Este artigo apresenta resultados iniciais de pesquisa desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea – Cedec –, com financiamento do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO •  
POBREZA • BRASIL

# POVERTY AND MUNICIPALIZATION OF EDUCATION: THE ANALYSIS OF IDEB RESULTS (2005-2009)

CHRISTINA W. ANDREWS  
MICHEL S. DE VRIES

## ABSTRACT

*This paper presents the results of an empirical research that sought to estimate the impact of poverty on the Brazilian School Performance Index – Ideb – for elementary schools in more than 5,500 Brazilian municipalities, comparing the performance of state and municipal schools. The investigation examines Ideb data for 2005, 2007, and 2009 through simple linear regressions, residue analysis, and partial correlation analysis. The results showed that poverty has a strong impact in students' performance, explaining up to 60 percent of the variation of Ideb scores. The authors discuss the results vis-à-vis the current trend in educational policies, such as those based on input factors and teachers' accountability, pointing out their shortcomings.*

EDUCATIONAL POLICIES • MUNICIPALITIES • POVERTY • BRAZIL

**N**OS DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE A EDUCAÇÃO, uma questão parece ter alcançado o consenso tanto entre estudiosos como entre os formuladores de políticas educacionais: o acesso ao ensino básico já foi praticamente resolvido na maioria dos países em desenvolvimento e agora o desafio para as políticas educacionais é melhorar a qualidade da educação (WINKLER, GERSHBERG, 2000; HANUSHEK, WÖßMANN, 2007). Esse novo consenso teve um profundo impacto sobre as políticas educacionais em todo o mundo – e não só nos países em desenvolvimento ou “emergentes” –, uma vez que as políticas educacionais passaram a dar centralidade à avaliação do desempenho escolar, entendido como principal indicador da qualidade da educação. Nos últimos 20 anos, o Reino Unido e os EUA adotaram estratégias que associaram a responsabilização de professores e gestores a mecanismos de mercado, levando escolas públicas a competir com instituições de ensino privadas por recursos governamentais (RAVITCH, 2010; TOMLINSON, 2005). No Brasil, embora tenhamos alcançado a universalização do ensino fundamental só recentemente, a questão da qualidade da educação também passou a pautar os debates sobre as políticas educacionais.

Essa mudança de enfoque também se refletiu na pesquisa educacional. Nos últimos 20 anos, centenas de estudos foram realizados buscando identificar quais fatores pertinentes à escola teriam impacto sobre o desempenho escolar, mas os resultados foram inconclusivos (HANUSHEK, 2003, 1995). O efeito dos chamados fatores de *input* – qualificação de professores, tamanho das turmas, infraestrutura etc. – sobre o desempenho escolar não se mostrou consistente, variando conforme



o contexto em que os estudos foram realizados e o grau de agregação das variáveis consideradas. No entanto, um fator tem mostrado consistência no que diz respeito a seu impacto sobre o desempenho escolar: as condições socioeconômicas das famílias dos alunos. Um dos mais conhecidos estudos sobre o impacto do *background* socioeconômico no desempenho escolar é o Relatório Coleman, que publicou, nos anos 1960, os resultados de um amplo e detalhado estudo sobre os fatores que afetavam o desempenho nas escolas norte-americanas (COLEMAN et al., 1966). Os pesquisadores aplicaram controles estatísticos para descontar o efeito das características socioeconômicas das famílias e concluíram que as características da escola tinham um impacto muito pequeno sobre o desempenho dos alunos. Ou seja, o *background* socioeconômico da família mostrou ser o fator que melhor explicava o desempenho escolar enquanto fatores como número de alunos por classe, qualificação de professores, equipamento escolar etc. não se mostraram significativos. Desde então, diversos estudos confirmaram os resultados do Relatório Coleman. Curiosamente, porém, as políticas educacionais nos EUA – e também no Reino Unido – têm procurado promover o desempenho escolar por meio de intervenções nos fatores de *input* e, principalmente, por meio da responsabilização de escolas e professores. A situação não é muito diferente em outros países. No caso do Brasil, a partir do surgimento dos indicadores de desempenho, diversos estados e municípios passaram a adotar políticas de responsabilização; no entanto, sabe-se muito pouco sobre o efeito dessas políticas no médio e longo prazo (BROOKE, 2008). De todo o modo, o impacto do *background* socioeconômico das famílias não tem sido levado em consideração nessas políticas.

Outra questão que tem implicações para o debate atual sobre políticas educacionais no Brasil é o papel da descentralização. Alguns analistas têm apontado que a descentralização teria um impacto positivo na qualidade da educação. Para eles, a descentralização pode aumentar a participação e o controle dos pais sobre os serviços educacionais, favorecendo a eficiência técnica e social da educação, especialmente quando combinada com mecanismos de mercado (HANUSHEK, 2003; WEST, 1997; WINKLER, GERSHBERG, 2000). Por outro lado, os críticos dessa perspectiva argumentam que a descentralização da educação, especialmente no mundo em desenvolvimento, tem sido apenas um corolário dos programas de ajuste estrutural promovidos pelo Banco Mundial e que muitas vezes conflitam com a declarada meta do banco de combate à pobreza (BONAL, 2004; CARNOY, 1997; KAMAT, 2002). Críticos das reformas educacionais no Reino Unido e nos EUA, por sua vez, argumentaram que as reformas educacionais nesses países implicaram um maior controle dos governos centrais sobre as escolas, apesar da retórica sobre a promoção da autonomia (TOMLINSON,

2005). Winkler e Gershberg (2000) acreditam que a descentralização pode aumentar a qualidade do ensino nos países em desenvolvimento, mas admitem que é difícil verificar se efetivamente há um impacto positivo. Essa dificuldade tem três razões: em primeiro lugar, os países em desenvolvimento frequentemente carecem de informações sobre o desempenho escolar e de indicadores sobre a qualidade da escola; em segundo lugar, os resultados das políticas educacionais aparecem lentamente em resposta às intervenções, e, finalmente, é difícil controlar os efeitos de “choques externos” (catástrofes naturais, greves de professores, crises financeiras, mudanças na liderança etc.). Por essa razão, os autores decidiram avaliar o impacto da descentralização na educação em alguns países analisando os fatores que caracterizariam as escolas de alto desempenho, tais como uma liderança forte, professores altamente qualificados, dedicação dos funcionários e foco em resultados. Essa abordagem indireta, no entanto, não é satisfatória, pois, como notamos, não existe consenso estabelecido sobre quais características da escola têm um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

A questão da descentralização da educação no Brasil deve ser abordada sob outras premissas. Em primeiro lugar, desde o início do século XX, o governo federal tem um papel pequeno como fornecedor da educação básica no Brasil, atribuição que foi assumida pelos estados. A regulamentação federal sempre esteve presente, mas, a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), estados e municípios ganharam maior autonomia para a elaboração de currículos. Portanto, a descentralização da educação no Brasil pode ser mais bem entendida no Brasil como *municipalização*. O processo de universalização da educação, promovido a partir de 1997 pela política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, criou fortes incentivos para a municipalização do ensino fundamental (BRASIL, 1996a, 1996b). Como veremos em detalhe abaixo, em que pesem os incentivos do Fundef e as determinações da constituição (BRASIL, 1988) e da LDB, a municipalização do ensino fundamental ainda não se completou.

Neste artigo, procuramos avaliar o processo de municipalização do ensino fundamental sob a ótica do impacto da pobreza sobre o desempenho escolar. Colocamos as seguintes perguntas: (a) qual é o impacto da pobreza sobre o desempenho das escolas municipais *vis-à-vis* às escolas estaduais?; (b) há municípios que se destacam pela capacidade de superar as limitações impostas pela pobreza e alcançam um bom desempenho escolar?; (c) fatores de *input* podem explicar o desempenho escolar nos municípios brasileiros? Para responder a es-

sas questões, adotamos três técnicas estatísticas: análise de regressão, análise de resíduos e análise de correlações parciais. Essas questões, porém, não se esgotam em si mesmas: é preciso avaliar os resultados à luz do debate contemporâneo sobre as políticas educacionais. Assim sendo, na próxima seção, apresentamos os resultados das análises estatísticas e sua discussão; na seguinte, refletimos sobre as implicações desses resultados para as políticas educacionais no Brasil, concluindo com algumas observações finais.

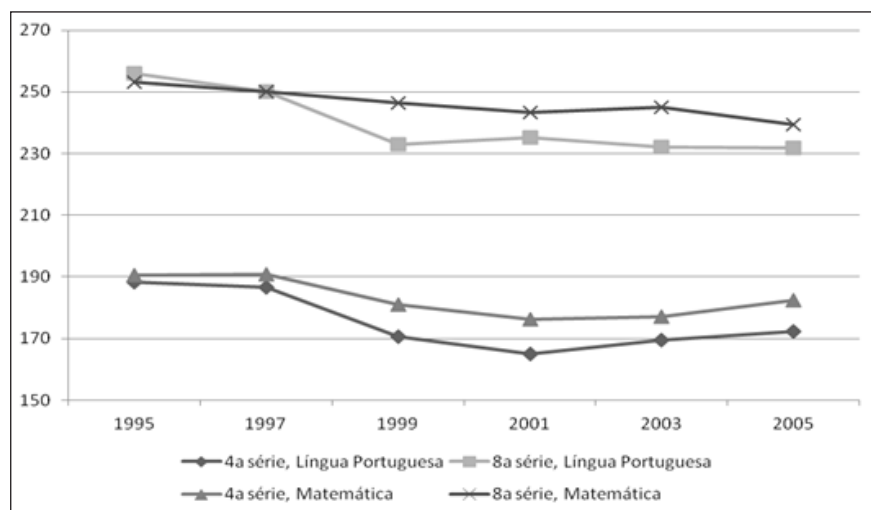
## POBREZA, MUNICIPALIZAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR

O Fundef, que teve início em 1997, mostrou-se um eficiente mecanismo para promover a ampliação das matrículas no ensino fundamental, como mostram os dados antes e após sua implementação. Em 1992, 86,6% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas na escola; em 2007, essa proporção aumentou para 97% (HENRIQUES et al., 2009; SILVA, ALCÂNTARA, 2009). Na região Nordeste, a mais pobre do Brasil, as matrículas nessa faixa etária saltaram de 75% em 1991 para 96% em 2002 (DE MELLO, HOPPE, 2005). No entanto, apesar de o Brasil ter quase alcançado a escolarização universal, estima-se que apenas 60% dos alunos matriculados na 1ª série conclui os oito anos do ensino fundamental (HENRIQUES, GIAMBIAGI, VELOSO, 2009).

Entretanto, o Fundef não teve um impacto positivo sobre o rendimento escolar dos alunos, como mostram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.<sup>1</sup> Como se pode notar no gráfico apresentado na figura 1, o desempenho dos alunos que concluíram a 4ª e a 8ª série declinou após a implementação do Fundef, mostrando uma tendência de recuperação a partir de 2001. Cabe observar que o Fundef promoveu, nos municípios menores e mais pobres, um aumento das matrículas a uma taxa mais acelerada do que aquela observada nos municípios de médio e grande porte (DE MELLO, HOPPE, 2005). Essa informação, por si só, já indica que a queda no desempenho escolar deve-se ao impacto da pobreza. A expansão das matrículas nos pequenos municípios trouxe milhões de crianças de famílias de baixa renda para a escola pela primeira vez. Como veremos abaixo, a queda no rendimento escolar foi maior nas escolas municipais do que nas escolas estaduais, justamente porque foram as primeiras que receberam o maior contingente de alunos de famílias pobres. Isso corrobora o argumento sobre o forte impacto do *background* socioeconômico sobre o rendimento escolar apontado em estudos realizados em outros países (ERMISCH, FRANCESCONI, 2001; LEE, BARRO, 2001; HANUSHEK, 1995; COLEMAN et al., 1966).

1 O Saeb é calculado com base em uma amostra representativa das escolas brasileiras.

**FIGURA 1**  
**DESEMPENHO MÉDIO NO SAEB, 1995-2005**



Fonte: Brasil, 2007.

Graças à disponibilidade dos dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – a partir de 2005, o desempenho educacional já pode ser acessado em praticamente todos os municípios do Brasil. O Ideb é um índice composto, apurado para os períodos da 1ª à 4ª série, da 5ª à 8ª série e ao final do 3º ano do ensino médio. Ele pode variar de 0 a 10, e inclui dois indicadores: a) as notas padronizadas para as provas de Matemática e Leitura (Prova Brasil); e b) a taxa média de aprovação (FERNANDES, 2007). Ao articular esses dois componentes, o Ideb expressa um mecanismo de compensação entre desempenho nos exames e taxa de aprovação. Nesse sentido, uma queda de 10% na taxa média de aprovação deve ser compensada por um aumento de 10% no desempenho médio nas provas para que o Ideb permaneça constante.

O quadro 1 apresenta os resultados do Ideb para o ensino fundamental no Brasil para as três ondas de coleta de dados: 2005, 2007 e 2009, assim como as projeções feitas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, órgão vinculado ao Ministério da Educação. A meta de desempenho do Inep é alcançar uma média nacional geral para o Ideb igual a 6,0 ao final da 4ª série, valor considerado equivalente ao desempenho médio dos estudantes nos países desenvolvidos medido pelo Pisa<sup>2</sup> (FERNANDES, 2008). Os resultados efetivos tanto para as escolas estaduais como para as municipais, com exceção das escolas privadas, superaram as metas estabelecidas para os anos de 2007 e 2009.

<sup>2</sup> O Programme for International Student Assessment – Pisa –, criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE –, avalia o desempenho de jovens aos 15 anos em 65 países. Informações adicionais podem ser encontradas em: <<http://www.pisa.oecd.org>>.

**QUADRO 1**  
**RESULTADOS E PROJEÇÕES PARA O IDEB, 4ª E 8ª SÉRIES**

|                   | IDEB 4ª SÉRIE  |      |      |       |      |      | IDEB 8ª SÉRIE  |      |      |       |      |      |
|-------------------|----------------|------|------|-------|------|------|----------------|------|------|-------|------|------|
|                   | Ideb observado |      |      | Metas |      |      | Ideb observado |      |      | Metas |      |      |
| Ano/Onda          | 2005           | 2007 | 2009 | 2007  | 2009 | 2021 | 2005           | 2007 | 2009 | 2007  | 2009 | 2021 |
| <b>Públicas</b>   | 3,6            | 4,0  | 4,4  | 3,6   | 4,0  | 5,8  | 3,2            | 3,5  | 3,7  | 3,3   | 3,4  | 5,2  |
| <b>Estaduais</b>  | 3,9            | 4,3  | 4,9  | 4,0   | 4,3  | 6,1  | 3,3            | 3,6  | 3,8  | 3,3   | 3,5  | 5,3  |
| <b>Municipais</b> | 3,4            | 4,0  | 4,4  | 3,5   | 3,8  | 5,7  | 3,1            | 3,4  | 3,6  | 3,1   | 3,3  | 5,1  |
| <b>Privadas</b>   | 5,9            | 6,0  | 6,4  | 6,0   | 6,3  | 7,5  | 5,8            | 5,8  | 5,9  | 5,8   | 6,0  | 7,3  |
| <b>TOTAL</b>      | 3,8            | 4,2  | 4,6  | 3,9   | 4,2  | 6,0  | 3,5            | 3,8  | 4,0  | 3,5   | 3,7  | 5,5  |

Obs.: As células sombreadas indicam os anos em que as metas foram superadas.  
 Fonte: Inep (BRASIL, s.d. [a]).

O quadro 2, por sua vez, apresenta o número de municípios no banco de dados do Ideb para a coleta realizada em 2009. Como se pode notar, embora a municipalização tenha avançado até a 4ª série, não avançou significativamente para o período da 5ª à 8ª série. Para o ensino até a 4ª série, a municipalização foi concluída em quase 40% dos municípios; no caso do ensino da 5ª à 8ª série, a municipalização foi concluída em apenas 12,9% dos municípios. A maioria dos municípios continua a oferecer o ensino fundamental por meio de escolas municipais e estaduais tanto para a faixa da 1ª à 4ª série como da 5ª à 8ª série, 52,6% e 47,1% respectivamente.

**QUADRO 2**  
**NÚMERO DE MUNICÍPIOS E TIPOS DE ESCOLAS NO BANCO DE DADOS COM OS VALORES DO IDEB (ANO REFERÊNCIA: 2009)**

| 1ª A 4ª SÉRIE       |                   |                                | 5ª A 8ª SÉRIE       |                   |                                |
|---------------------|-------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------------------|
| Escolas municipais  | Escolas estaduais | Escolas municipais e estaduais | Escolas municipais  | Escolas estaduais | Escolas municipais e estaduais |
| 2.200               | 413               | 2.900                          | 713                 | 2.218             | 2.614                          |
| 39,9%               | 7,5%              | 52,6%                          | 12,9%               | 40%               | 47,1%                          |
| <b>Total: 5.513</b> |                   |                                | <b>Total: 5.545</b> |                   |                                |

Obs.: O censo 2010 registra um total de 5.565 municípios no Brasil (Fundação IBGE, 2010).  
 Fonte: Inep (Brasil, s.d. [a]).

## ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR SIMPLES

Para verificar o impacto da pobreza sobre o desempenho escolar, realizamos análises de regressão simples nas quais os valores do Ideb corresponderam à variável dependente e o nível de pobreza no município, medido pela percentagem de residentes nos municípios vivendo com renda inferior a meio salário mínimo, como a variável independente.<sup>3</sup> Para chegarmos a essa única variável independente,

2 Os dados pertinentes ao Ideb foram obtidos do sítio do Inep (BRASIL, s.d. [a]) e os dados sobre o nível de pobreza nos municípios foram obtidos do sítio do Ipea (BRASIL, s.d.[e]).

testamos por meio de uma análise de componentes principais outras 13 variáveis sociais que poderiam ter um impacto sobre o desempenho escolar. Essa análise resultou em dois fatores: variáveis que expressam a riqueza/pobreza; e índice de desigualdade de Theil. No entanto, não há uma clara correlação linear entre os valores do Ideb e os valores para o índice de Theil, como se pôde observar pelo exame do gráfico de dispersão. Isso se explica pelo fato de que milhares de municípios brasileiros apresentam baixo índice de desigualdade, por serem homogeneamente pobres. Portanto a regressão simples com uma única variável – o nível de pobreza no município – mostrou-se a mais adequada para os propósitos desta pesquisa. Podemos expressar o impacto da pobreza sobre o desempenho escolar por meio da seguinte equação:

$$\text{Ideb}_i(m_4, m_8, e_4, e_8) = \beta_0 + \beta_1 P_i(m_4, m_8, e_4, e_8) + \varepsilon_i$$

onde:

- $\text{Ideb}_i(m_4, m_8, e_4, e_8)$  é o valor previsto para o Ideb para os dois tipos de escola ( $m$  = municipal e  $e$  = estadual) e duas séries consideradas (4ª e 8ª);
- $P_i(m_4, m_8, e_4, e_8)$  é a percentagem de indivíduos pobres em cada município, para os tipos e as séries consideradas;
- $\beta_0$  é o valor da constante, correspondendo ao intercepto da reta;
- $\beta_1$  é o coeficiente que expressa o gradiente da regressão linear;
- $\varepsilon_i$  é o erro estimado.

O quadro 3 apresenta os valores de  $R^2$ , Beta (coeficiente padronizado) e os valores do teste  $t$  para a regressão linear simples correspondente a cada tipo de escola e série de dados.<sup>4</sup> Podemos notar que, em todos os casos, há uma associação linear negativa e significativa entre os valores do Ideb e o nível de pobreza nos municípios, ou seja, quanto maior o número de indivíduos vivendo abaixo no nível de pobreza no município, menor é o desempenho escolar. Os valores de  $R^2$  e Beta mostram que o maior impacto da pobreza no desempenho escolar acontece nas escolas municipais até a 4ª série, sendo que, em 2005, mais de 60% da variação do Ideb pode ser explicada pela variação no nível de pobreza no município. Embora esse impacto tenha diminuído a partir de 2005, ele ainda permanecia forte em 2009 (54%). Em termos gerais, o desempenho escolar das escolas municipais é mais afetado pela pobreza do que o desempenho das estaduais. Esse resultado corrobora o argumento apresentado acima de que a queda no desempenho escolar a partir de 1997 ocorreu devido à incorporação de alunos das famílias mais pobres no sistema educacional.

4 O teste  $t$  indica se os valores para os coeficientes  $\beta$  são significativamente diferentes de zero.

**QUADRO 3**

**RESULTADOS PARA R<sup>2</sup>, BETA E T PARA REGRESSÕES LINEARES SIMPLES: IDEB (VARIÁVEL DEPENDENTE) E % DE INDIVÍDUOS POBRES RESIDENTES NO MUNICÍPIO (VARIÁVEL INDEPENDENTE)**

|                    | Ano  | 4ª SÉRIE       |        |          |       | 8ª SÉRIE       |        |          |       |
|--------------------|------|----------------|--------|----------|-------|----------------|--------|----------|-------|
|                    |      | R <sup>2</sup> | Beta   | t        | N**   | R <sup>2</sup> | Beta   | t        | N**   |
| Escolas municipais | 2005 | 0,606          | -0,779 | -81,563* | 4.326 | 0,447          | -0,669 | -44,396* | 2.439 |
|                    | 2007 | 0,582          | -0,763 | -82,962* | 4.948 | 0,452          | -0,672 | -50,775  | 3.129 |
|                    | 2009 | 0,543          | -0,737 | -76,499* | 4.922 | 0,444          | -0,666 | -49,522* | 3.075 |
| Escolas estaduais  | 2005 | 0,461          | -0,679 | -48,061* | 2.706 | 0,384          | -0,62  | -52,303* | 4.394 |
|                    | 2007 | 0,441          | -0,664 | -49,072* | 3.055 | 0,36           | -0,6   | -52,352* | 4.699 |
|                    | 2009 | 0,343          | -0,585 | -37,367* | 2.681 | 0,305          | -0,553 | -44,568* | 4.522 |

\*p < 0.0001; \*\*N = número de municípios incluídos na análise.

Fonte: Elaboração própria.

**ANÁLISE DE RESÍDUOS**

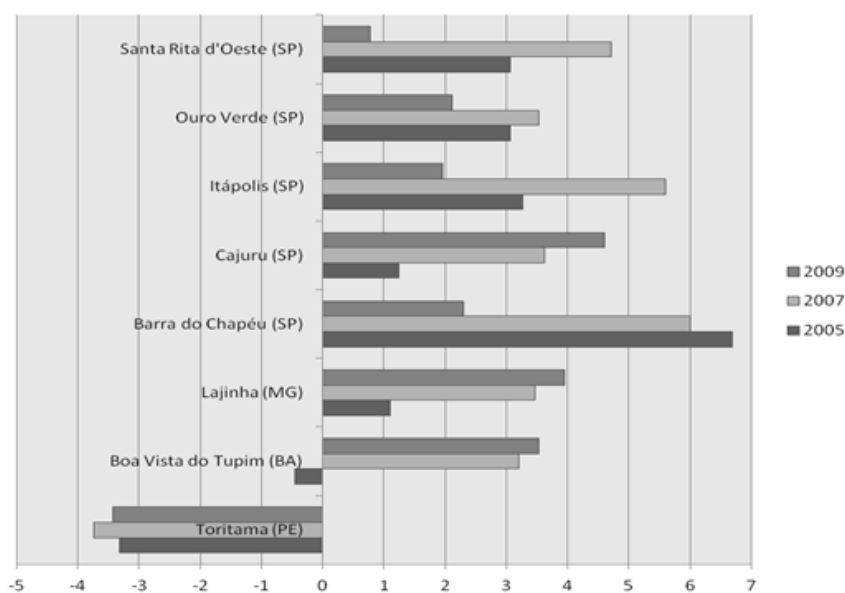
Seriam os municípios capazes de superar as limitações impostas pela pobreza ao desempenho escolar? Com o objetivo de responder a essa questão, analisamos os resíduos da regressão linear para as escolas municipais usando os resultados do Ideb correspondentes à 4ª série. Essa série foi escolhida não só porque mostrou que sofreu o maior impacto devido ao nível de pobreza, mas também porque em muitos locais a municipalização do ensino fundamental só ocorreu até essa série. A técnica da análise de resíduos pode ser usada para identificar os casos com desempenho acima [*outperformers*] ou abaixo [*underperformers*] do esperado em dado contexto (DE VRIES, 2009; DE VRIES, LAKO, 2009). A técnica baseia-se nos atributos de uma população normalmente distribuída, em que 99% dos resíduos padronizados (ZRE) estão situados entre os valores de 2,5 e -2,5; portanto, dentro dessa faixa, as variações observadas são consideradas aleatórias. Os casos com resíduos padronizados acima de 3 e abaixo de -3, porém, são considerados *outliners*; os primeiros correspondendo aos *outperformers* e os segundos, aos *underperformers*.

A figura 2 apresenta os resultados finais da análise de resíduos; foram considerados apenas os municípios que apresentaram valores do ZRE acima de 3 e abaixo de -3 em pelo menos duas ondas de dados. Segundo esse critério, sete municípios podem ser considerados *outperformers*: Barra do Chapéu (SP), Boa Vista do Tupim (BA), Cajuru (SP), Itápolis (SP), Lajinha (MG), Ouro Verde (SP) e Santa Rita d'Oeste (SP). O único município que mostrou um desempenho abaixo do esperado de maneira consiste foi Toritama (PE). Cabe observar que o número de *outperformers* e *underperformers* variou muito de ano a ano. Em 2005, 16 municípios apresentaram ZREs acima de 3, enquanto nove apresentavam ZREs abaixo de -3; em 2007, 35 municípios tiveram um desempenho acima do valor previsto, com ZREs acima de 3, e apenas quatro apresentaram ZREs abaixo de -3; finalmente, em 2009, 31 municípios apresentaram ZREs acima de 3, e três municípios ZREs abaixo de -3. Também se deve

notar que seis dos sete *outperformers* estão localizados na região Sudeste, a mais desenvolvida do Brasil.

O quadro 4 apresenta um quadro comparativo do desempenho escolar e dos parâmetros demográficos e socioeconômicos para os sete *outperformers*. Com exceção dos municípios de Barra do Chapéu (SP) e Boa Vista do Tupim (BA), os demais têm menos de 36% de seus residentes considerados pobres; além disso, todos os *outperformers* são municípios muito pequenos ou pequenos. O nível relativamente baixo de pobreza encontrado entre a maioria dos *outperformers* reforça o argumento de que a pobreza é, de fato, um fator muito importante para a determinação do desempenho escolar.<sup>5</sup>

**FIGURA 2**  
RESÍDUOS PADRÃO PARA MUNICÍPIOS COM DESEMPENHO CONSISTENTE



Fonte: Elaboração própria.

Como foram poucos os municípios que apresentaram desempenho consistente, isso indica que os valores do Ideb também estão sujeitos às flutuações temporárias observadas em testes de desempenho de outros países. Kane e Staiger (2002) notam que os resultados de testes de avaliação de desempenho escolar, além de apresentarem flutuação devido à variação amostral, têm diversas outras fontes de variação. Essas variações “podem gerar flutuações temporárias no desempenho para uma escola inteira, como um cachorro latindo no estacionamento da escola, o mau tempo no dia do exame ou diferenças curriculares que interagem de modo diferente com os tipos de exames usados” (p. 95). Como quase 55% dos municípios no Brasil não têm mais do que três escolas municipais, flutuações temporárias em apenas uma escola podem afetar o valor do Ideb para todo o município.

5

Estamos agora realizando uma investigação qualitativa, visitando todos os oito municípios identificados por meio da análise de resíduos com o objetivo de verificar quais práticas poderiam explicar o bom desempenho observado. Os resultados, especialmente os de Barra do Chapéu (SP) e Boa Vista do Tupim (BA), poderão ajudar os municípios com alto nível de pobreza a melhorarem o desempenho escolar.



**QUADRO 4**  
**MUNICÍPIOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ACIMA DO ESPERADO (ESCOLAS**  
**MUNICIPAIS; RESULTADOS PARA A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL)**

| ESTADO | MUNICÍPIO          | IDEB2005* | IDEB2007* | IDEB2009* | POBREZA** | N. HAB. |
|--------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| SP     | Barra do Chapéu    | 6,8       | 6,9       | 5,4       | 65,47     | 5.244   |
| SP     | Cajuru             | 5,2       | 7         | 8,6       | 15,93     | 23.371  |
| SP     | Itápolis           | 6,3       | 8,1       | 6,7       | 18,31     | 40.051  |
| SP     | Ouro Verde         | 5,7       | 6,4       | 6,3       | 33,82     | 7.800   |
| SP     | Santa Rita d'Oeste | 5,8       | 7,2       | 5,5       | 30,38     | 2.543   |
| MG     | Lajinha            | 4,5       | 6,3       | 7,5       | 35,94     | 19.609  |
| BA     | Boa Vista do Tupim | 2,2       | 4,8       | 5,8       | 80,25     | 17.991  |

\* A média nacional para o Ideb para as escolas municipais até a 4ª série foram: 2005 = 3,4; 2007 = 4; 2009 = 4,4. \*\* Percentual de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a 1/2 do salário mínimo vigente em agosto de 2000. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes.

Fonte: Elaboração própria.

### ANÁLISE DE CORRELAÇÕES PARCIAIS

Até que ponto os fatores de *input*, ou seja, aqueles pertinentes à escola, podem explicar o desempenho escolar no Brasil? Para avaliar essa questão, usamos a técnica das correlações parciais para verificar o impacto do número de professores do ensino fundamental com diploma universitário no município (BRASIL, s. d.[e]) sobre o Ideb, controlando estatisticamente a correlação para descontar o efeito da pobreza. Os resultados, apresentados no quadro 5, mostram que a qualificação dos professores – pelo menos a qualificação que corresponde ao diploma universitário – explica menos de 1% da variação nos valores do Ideb quando o efeito da pobreza é descontado. Isso sugere que o impacto da pobreza seria forte a ponto de neutralizar o efeito de fatores de *input*, comumente associados à qualidade da educação. A discussão sobre o chamado efeito Heyneman-Loxley traz importantes considerações sobre essa questão.

**QUADRO 5**  
**CORRELAÇÕES PARCIAIS PARA VALORES DO IDEB E PORCENTAGEM DE**  
**PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIPLOMA UNIVERSITÁRIO**  
**(CONTROLANDO PARA A VARIÁVEL POBREZA); MUNICÍPIOS ATÉ 50 MIL**  
**HABITANTES**

|                    | Ano  | 4ª SÉRIE  |       | 8ª SÉRIE  |       |
|--------------------|------|-----------|-------|-----------|-------|
|                    |      | R parcial | R2    | R parcial | R2    |
| Escolas municipais | 2005 | 0,077c    | 0,006 | 0,080c    | 0,006 |
|                    | 2007 | 0,091c    | 0,008 | n.s.      | -     |
|                    | 2009 | 0,088c    | 0,008 | 0,063b    | 0,004 |
| Escolas estaduais  | 2005 | 0,054a    | 0,003 | 0,040a    | 0,002 |
|                    | 2007 | 0,065b    | 0,004 | 0,052b    | 0,003 |
|                    | 2009 | 0,069b    | 0,005 | 0,086c    | 0,007 |

(a)  $p < 0,05$ ; (b)  $p = 0,001$ ; (c)  $p < 0,0001$ ; (n.s.) não significante.

Fonte: Elaboração própria.

Heyneman e Loxley (1983), usando dados coletados em 1970, constataram que a qualidade das escolas – mensurada pelos fatores de *input* – era mais importante para explicar o desempenho dos alunos em países de baixa renda do que em países de renda alta. Segundo o argumento dos autores, nos países de baixa renda o efeito das condições socioeconômicas das famílias seria parcialmente compensado pelos fatores de qualidade da escola. Dessa forma, o chamado efeito Heyneman-Loxley seria típico de países menos desenvolvidos e poderia ser explicado pela escassez relativa na oferta de educação: se a educação é um serviço com baixa oferta, os alunos seriam mais motivados, independentemente do nível socioeconômico, resultando em um desempenho acima do esperado para o padrão socioeconômico do país. Baker, Goesling e Letendre (2002), utilizando um *mix* de países de alta e baixa renda semelhante ao utilizado no estudo de Heyneman e Loxley, buscaram verificar se as conclusões desses últimos ainda eram válidas na década de 1990. Os resultados mostraram que o efeito Heyneman-Loxley havia desaparecido e o efeito do *background* socioeconômico das famílias no desempenho escolar foi semelhante ao observado no estudo clássico de Coleman et al. (1966). Os autores observaram que, “para todos os países incluídos na amostra, as variáveis pertinentes à situação socioeconômica das famílias são muito mais significativas na previsão do desempenho escolar do que as variáveis pertinentes aos recursos da escola” (2002, p. 303-304). Além disso, os autores observaram que o efeito observado na década de 1970 provavelmente refletia a desigualdade no acesso à educação. Na verdade, quando há escassez de vagas nas escolas, apenas os alunos em melhores condições socioeconômicas conseguem ter acesso a essas vagas. Uma vez eliminada a escassez, fica evidente o impacto do *background* socioeconômico. Por isso a ideia de que as escolas públicas eram muito melhores no passado deve ser tomada com cautela: a escassez de vagas ocultava o impacto das condições socioeconômicas, o que já não é mais possível após a universalização do ensino fundamental.

### IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Diante desse quadro – o Brasil alcançou praticamente a universalização no acesso ao ensino fundamental e tem como nova meta melhorar o desempenho escolar –, quais políticas seriam mais adequadas? Como foi mencionado, as políticas educacionais, em sua quase totalidade, têm ignorado o impacto do fator socioeconômico no desempenho escolar. Enquanto os EUA e Reino Unido são uns dos poucos países desenvolvidos que adotaram políticas de responsabilização associadas a mecanismos de mercado, o Banco Mundial tem defendido a adoção universal dessas políticas. Em um estudo disponível no sítio da instituição,

Hanushek e Wößmann (2007) propõem que, para melhorar a qualidade da educação, as políticas educacionais devem combinar três estratégias inter-relacionadas: favorecer uma maior concorrência entre as escolas; dar autonomia às escolas e instalar um sistema de responsabilização. Não é possível apresentar aqui uma revisão exaustiva da atual polêmica sobre o uso de mecanismos de mercado em políticas educacionais; para os nossos propósitos, basta apontar dois aspectos do argumento. Em primeiro lugar, se não há evidência empírica de que as características da escola podem melhorar o desempenho escolar – aliás, essa é a conclusão de uma extensa revisão de pesquisas feita pelo próprio Hanushek (2003) – a concorrência entre escolas não faz sentido. Para competir, é preciso pressupor que algumas escolas tenham características superiores a outras. No entanto, como o Relatório Coleman já havia mostrado, as diferenças entre escolas refletem muito mais as diferenças de *status* socioeconômico dos alunos do que as características intrínsecas à escola (COLEMAN et al., 1966). No caso do Brasil e de outros grandes países de renda média – que têm milhares de municípios pequenos e pobres –, a promoção da concorrência entre as escolas é simplesmente inviável devido aos custos de oportunidade envolvidos. Aqui, 54,7% dos municípios têm até três escolas municipais; é evidente que esses municípios não têm recursos – humanos, financeiros, administrativos – para que a concorrência entre escolas possa fazer um mínimo de sentido.

Quanto às outras duas recomendações feitas por Hanushek e Wößmann – a autonomia e a criação de sistema de responsabilização – é difícil argumentar contra as mesmas, pois os termos adquiriram uma conotação positiva diante da opinião pública e mesmo entre alguns especialistas, imunizando-as da crítica. Cabe, porém, notar que, na proposta apresentada por Hanushek e Wößmann, autonomia significa apenas “autonomia para competir”; não se trata de autonomia para adotar práticas de ensino e conteúdos curriculares adequados ao contexto social onde se localiza a escola. Na proposta fundamentada em mecanismos de mercado, a autonomia pressupõe a própria concorrência, pois ela só existe para que “vença a melhor escola”.

As políticas de responsabilização – associadas a mecanismos de mercado ou não – começaram a ser criticadas por especialistas, em especial pelos que avaliaram o programa norte-americano *No child left behind* – NCLB. Ravitch (2010) argumenta que uma das consequências do NCLB foi o estreitamento dos conteúdos curriculares, uma vez que as avaliações de desempenho escolar têm focado nas competências em leitura e matemática; estudos mostraram que diversas escolas reduziram a carga horária de outras disciplinas – como estudos sociais e ciências – para incluir aulas de treinamento para a realização de exames de avaliação estaduais e federais. Outra consequência negativa corresponde às fraudes nos exames de avaliação. No NCLB, as consequências para o baixo desempenho

das escolas podem ser dramáticas: incluem não só a perda de recursos federais, mas também o fechamento de escolas e a demissão de professores; por isso essa política está sendo denominada de *high stakes testing*. Por isso a fraude tornou-se “atrativa”. Segundo Ravitch (2010), as manipulações de resultados em provas de desempenho incluíam desde a recusa em matricular alunos de famílias com baixos indicadores socioeconômicos e a seleção prévia dos alunos que fariam as provas de avaliação, até a fraude pura e simples. Em julho de 2011, a revista *The Economist* publicou um artigo relatando o escândalo das fraudes nos exames de avaliação em escolas de Atlanta, capital do estado da Georgia (EUA). Segundo o artigo, foram identificados vários tipos de fraude.

Alguns professores deram as respostas aos alunos. Alguns preencheram as folhas de respostas. Alguns apontaram as respostas enquanto estavam junto às carteiras dos alunos. Alguns deixaram que alunos com baixo desempenho sentassem junto de alunos com alto desempenho para que copiassem as respostas deles. Um grupo de professores organizou uma festa no fim-de-semana para mudar as respostas [dos exames de avaliação]. (ATLANTA'S, 2011, p. 32)

As fraudes têm consequências bastante amplas, uma vez que erodem a credibilidade dos indicadores de desempenho. Como diz a Lei de Campbell: “Quanto mais qualquer indicador social quantitativo for adotado para a tomada de decisão em políticas públicas, tanto maiores serão as pressões de corrupção e tanto mais o indicador será utilizado para distorcer e corromper os processos sociais que ele deveria monitorar” (CAMPBELL, apud RAVITCH, 2010, location 2947-2955).

A experiência das políticas de responsabilização no Brasil é ainda muito recente para que seja possível avaliar seus resultados de forma conclusiva. No entanto, a adoção de alguns elementos típicos do *high stakes testing* pode implicar consequências semelhantes às já observadas no NCLB. O IDESP, indicador de desempenho escolar adotado para avaliar escolas no Estado de São Paulo, já está sendo usado para distribuir incentivos monetários a professores e funcionários por meio do programa “Bonificação por Resultados” (SÃO PAULO, 2008). De acordo com as diretrizes do programa, cada escola estadual recebe uma meta anual, que é calculada a partir do nível de desempenho esperado de todas as escolas em 2030 (SÃO PAULO, 2011a). As escolas que sofrem o maior impacto da pobreza – ou seja, as que têm os indicadores mais baixos – são justamente as que terão que mostrar um progresso anual mais acentuado (SÃO PAULO, 2011b). Assim como outras políticas de responsabilização, o programa de *Bonificação por resultados* desconsidera o impacto da pobreza e também a variação dos resultados de provas de avaliação, que

podem ocorrer por fatores que fogem do controle das escolas. Por isso o programa corre o risco de confundir os professores e desencorajar a adoção de práticas pedagógicas que só poderão dar resultados a longo prazo.<sup>6</sup>

Apesar do componente redistributivo que caracterizou o Fundef – e que foi mantido no Fundeb, fundo que o sucedeu em 2007 (BRASIL, 2007) –, as políticas educacionais do governo federal também têm dado pouca atenção ao impacto da pobreza sobre o desempenho escolar. O governo federal se comprometeu a investir R\$1 bilhão por ano em um programa destinado a oferecer cursos de graduação a distância para professores do ensino fundamental (BRASIL, s.d.[b]). Programas educacionais tradicionais, porém, não foram expandidos. Em 2009, o *Programa nacional do livro didático* – PNLD –, iniciado em 1929, o mais antigo programa voltado para a melhoria do desempenho escolar no Brasil – gastou R\$577,6 milhões em livros e R\$112,8 milhões para distribuí-los às escolas públicas (BRASIL, s.d.[c]). Pouco se sabe sobre o impacto desse programa no desempenho dos alunos no Brasil, mas há evidências de estudos realizados em outros países sugerindo que a disponibilidade de livros é um fator importante para o desempenho escolar (HEYNENMAN, FARREL, SEPULVEDA-STUARDO, 1981). Fuchs e Woessmann (2004) mostraram que há uma associação positiva entre presença de livros em casa e desempenho escolar. No entanto, as regras do PNLD exigem que os alunos – exceto os matriculados na primeira série do ensino fundamental – devolvam os livros usados ao final do ano letivo; depois de três anos, a escola está autorizada a comprar livros novos e os velhos são descartados. Essas evidências, ainda que incipientes, sugerem a expansão do PNLD, de forma que os alunos possam ficar com seus livros didáticos. Tal programa poderia ser testado em pequena escala e, caso apresentasse resultados positivos, poderia ser expandido para todas as escolas públicas. No entanto, outro problema recorrente é que as políticas educacionais no Brasil geralmente seguem o padrão do “ou tudo ou nada”. Raramente a implantação de políticas educacionais é precedida de “projetos-piloto” visando a testar o impacto de políticas específicas.

Cabe mencionar no contexto desta discussão os programas Condicionais de Transferência de Renda – CTR –, que passaram a se disseminar pelo país em meados dos anos 1990 (ANDREWS, 2004). O Bolsa Família, lançado em 2003 a partir da experiência do Bolsa Escola, é atualmente o maior programa de transferência de renda do mundo, fornecendo subsídios monetários a mais de 12,5 milhões de famílias (BRASIL, s.d.[d]). Segundo as normas do programa, seus beneficiários devem manter os filhos frequentando a escola até os 15 anos; devem também atender a outras exigências relativas aos cuidados com a saúde. No entanto, o impacto do Bolsa Família na taxa de evasão escolar ainda é pequeno. Glewwe e Kasouf (2008) concluíram que o Bolsa Família representou uma diminuição

6 Uma professora da 5ª série da rede estadual de educação do Estado de São Paulo informou-nos que em 2010 ela recebeu mais de R\$ 3 mil como bônus pelo desempenho de sua escola, mas que em 2011 o valor do bônus caiu para R\$ 35,00. Ela ou seus colegas não alteraram suas práticas pedagógicas de 2010 para 2011, mesmo porque o que estavam fazendo foi recompensado inicialmente com o bônus. Diante desse quadro, o que os professores devem fazer para receber o bônus em 2012? Continuar com suas atuais práticas pedagógicas que foram premiadas em 2010? Ou mudar tudo o que faziam antes, porque “fracassaram” em 2011? A mensagem da política de bônus baseada no desempenho anual é altamente dúbia.

de 0,5 pontos percentuais nas taxas de evasão escolar nos primeiros quatro anos do ensino fundamental e de 0,4 pontos percentuais nos últimos quatro anos. Os autores argumentam que o efeito do programa sobre a evasão escolar de crianças das famílias beneficiárias seria até três vezes maior do que o impacto global observado, uma vez que apenas um terço das crianças brasileiras são atendidas pelo programa. Ainda assim, o Bolsa Família teria um impacto pequeno sobre a taxa de evasão escolar: de 1,5 pontos percentuais para a 4ª série e de 1,2 para a 8ª série. Isto sugere que os municípios não estariam fiscalizando o cumprimento das condicionalidades do programa, como requer o governo federal. O Bolsa Família tem sido considerado altamente eficaz na redução da pobreza e da desigualdade, alcançado resultados expressivos principalmente na região Nordeste (HOFFMANN, 2006). No entanto, mesmo se uma melhoria na fiscalização do programa provocasse uma queda significativa nas taxas de evasão escolar, não se pode esperar um impacto semelhante no desempenho escolar medido por provas padronizadas, uma vez que tais programas não afetam as condições culturais associadas à pobreza, em especial a baixa escolaridade dos pais de alunos. No entanto, programas CTR podem ter um impacto positivo no longo prazo, pois se espera que o aumento na escolaridade tenha um impacto positivo na próxima geração, gerando um “círculo virtuoso”. Para tanto, seria necessário que o Bolsa Família fosse capaz de conter de forma significativa a evasão escolar, o que não parece ser o caso até o momento. Como notamos, atualmente, 60% das crianças não concluem os oito anos do ensino fundamental.

Como vimos o desempenho das escolas municipais tem melhorado desde 2005 e algumas das metas estabelecidas para 2009 foram alcançadas antes do esperado. Algumas hipóteses podem ser formuladas para explicar esses resultados. De 2003 a 2009, a pobreza no Brasil diminuiu 45%, principalmente devido à expansão do emprego formal (DANTAS, NERI, 2010). Assim sendo, uma primeira hipótese é que a diminuição da pobreza teve um impacto relativamente rápido sobre o desempenho educacional. No entanto, essa estimativa foi feita com base em dados para as regiões metropolitanas (NERI, 2008, 2009); não se sabe ainda qual foi a diminuição da pobreza nos pequenos municípios.<sup>7</sup> Outra hipótese capaz de explicar a melhoria nos valores do Ideb é que as escolas já se familiarizaram com a estrutura da Prova Brasil (testes de múltipla escolha) e estão treinando os alunos antes da aplicação das provas. Uma terceira hipótese refere-se ao mesmo fenômeno observado nos EUA – a adulteração dos resultados das provas de avaliação. Finalmente, temos a hipótese de que a qualidade do ensino está de fato melhorando e que isso tem se refletido nos resultados das avaliações do desempenho escolar. Nesse caso, essas melhorias educacionais – não sabemos quais – estariam conseguindo romper a barreira colocada pelo *background* socioeconômico dos alunos. É razoável supor que todas as quatro hipóteses sejam parcialmente verda-

7

Segundo dados do censo de 2000, 88,9% dos municípios brasileiros têm até 50 mil habitantes (IBGE, 2011).

deiras, mas não sabemos qual delas teve o maior impacto nos resultados observados desde 2005. Sem estudos adicionais capazes de identificar as razões detrás das melhorias observadas nos últimos anos, a interpretação dos resultados do Ideb e de outros indicadores de desempenho tornar-se-á cada vez mais difícil. A criação do Ideb e sua divulgação para quase todas as escolas no Brasil é fundamental para subsidiar a elaboração de políticas educacionais, mas as autoridades educacionais devem ficar atentas para as limitações e perigos inerentes aos usos de indicadores na formulação de políticas públicas, em especial no que se refere às estratégias baseadas no *high stakes testing*. Seja como for, o impacto do fator socioeconômico no desempenho escolar não deve ser negligenciado.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos o impacto da pobreza no desempenho escolar dos municípios brasileiros, considerando o contexto da municipalização da educação fundamental no Brasil a partir da implementação do Fundef. A análise dos dados mostrou que as escolas municipais, que responderam pela maior parte da expansão das matrículas no ensino fundamental no período considerado, são mais afetadas pela pobreza do que as escolas estaduais. Esse resultado não deve ser atribuído às características das escolas municipais, mas sim ao fato de que o Fundef criou incentivos para que os municípios abrissem novas escolas, aumentando o número de matrículas e trazendo as crianças das famílias mais pobres para dentro do sistema escolar. O Fundef foi bem-sucedido em seu objetivo de promover a universalização da educação, mas seu objetivo complementar – a qualidade da educação – não pode ser alcançado apenas por meio da expansão das matrículas. Isso tem implicações para a municipalização da educação: por si mesma, ela não poderá promover a melhoria do desempenho escolar.

Diante dos resultados do presente estudo, podemos perceber a importância das conclusões do relatório Coleman (1966) para o Brasil e para outras economias emergentes. O Brasil não pode mais ser considerado um país “em desenvolvimento”, mas ainda é um país marcado pela pobreza e pela desigualdade. O contexto socioeconômico brasileiro está hoje mais próximo daquele encontrado nos EUA e em outros países desenvolvidos porque esses países se tornaram mais pobres e mais desiguais nas últimas décadas. Tanto nesses países como no Brasil, o *background* socioeconômico ainda é o principal fator explicativo para o nível de desempenho escolar. Durante 30 anos, a teoria dos recursos humanos sustentou a tese de que a pobreza só poderia ser superada por meio dos sistemas de educação de massa (EASTERLIN, 1981). Atualmente, seus adeptos passaram a argumentar que a pobreza só poderá ser superada com a melhoria da qualidade da educação (HANUSHEK,

WÖßMANN, 2007). No entanto, é preciso reconhecer que a melhoria da qualidade da educação também passa pela superação da pobreza.

O impacto da pobreza no desempenho escolar representa um grande desafio para os governantes brasileiros. Por um lado, as atuais políticas educacionais estão direcionadas para a melhoria dos fatores de *input* ou, o que é mais preocupante, partem do princípio de que a responsabilização de professores é a chave para a promoção da qualidade da educação. No entanto, se o impacto da pobreza não for levado em consideração, as políticas educacionais no Brasil correm o risco de aderir a práticas típicas da “política simbólica”, ou seja, serão elaboradas cada vez mais segundo expectativas da opinião pública do que de acordo com fundamentos objetivos da realidade social (DE VRIES, 2010). Isso tende a limitar as alternativas de políticas públicas. Programas de desenvolvimento econômico local possivelmente teriam um impacto maior no desempenho escolar do que políticas educacionais baseadas em fatores de *input* ou na responsabilização de escolas e professores. No entanto, se permanecer a crença de que os governos devem recorrer apenas a esses tipos de políticas, o leque de possíveis intervenções permanecerá limitado. Em algum momento do debate criou-se a expectativa de que as políticas educacionais devem gerar resultados no curto prazo. Isso induziu governantes a “girar” rapidamente políticas educacionais, descartando as políticas supostamente ineficazes a favor de novidades. Mas a “novidade” um dia deixa de sê-lo e será preciso inventar a próxima.

Que fique claro: a melhoria do desempenho escolar é um objetivo desejável, mas a escola de qualidade é um objetivo mais desejável ainda. Talvez o que esteja ausente nesse debate é a consideração da educação como um direito social, na sua acepção mais fundamental. Todo estudante brasileiro deveria ter o direito a professores qualificados e acesso a livros didáticos, a estudar em um ambiente agradável e a usufruir de outras características associadas às boas escolas. Essas características devem ser promovidas pelos governantes como uma forma de dar oportunidades a cada criança e jovem. Educar é uma atividade complexa e não pode ser levada adiante apenas por meio da manipulação de uma dúzia de insumos em uma função de produção ou por meio da responsabilização de escolas e professores. Em suma, os indicadores de desempenho devem ser encarados como instrumentos auxiliares das políticas educacionais e não como parâmetros a que as políticas devem se submeter irrefletidamente.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, Christina W. Anti-poverty policies in Brazil: reviewing the past ten years. *International Review of Administrative Sciences*, v. 70, n. 3, p. 477-488, 2004.

ATLANTA'S Public schools: low marks all round. *The Economist*, p. 32, 16-22 July 2001.



BAKER, David P.; GOESLING, Brian; LETENDRE, Gerald K. Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, v. 46, n. 3, p. 291-312, 2002.

BONAL, Xavier. Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development*, n. 24, p. 649-666, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 5 out. de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Emenda constitucional n. 14, de 12 setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 13 set. 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 20 dez. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 26 dez. 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 21 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de formação de professores*. Brasília, s.d. [b]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13583&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970)>. Acesso em: 18 set. 2009.

\_\_\_\_\_. *Programas livro-didático*. Brasília: FNDE, s.d.[c] Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em: 31 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ideb*: índice da educação básica. Brasília, s.d.[a]. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Saeb 2005*: primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Relatórios e estatística*: sistema de informações da Senarc. Brasília: MDS, s.d.[d]. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 1º jun. 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. *Ipeadata*. Brasília, s.d. [e]. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2011.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

CARNOY, Martin. Is privatization through education vouchers really the answer? A comment on West. *The World Bank Research Observer*, v. 2, n. 1, p. 105-115, 1997.

COLEMAN, James Samuel et al. *Equality of educational opportunity*: summary report. Washington: Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.

DANTAS, Fernando; NERI, Marcelo. Demos os pobres ao mercado. É hora de dar o mercado aos pobres: entrevista com Marcelo Neri. *O Estado de S. Paulo*, 27 set. 2010. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100927/not\\_imp615802,0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100927/not_imp615802,0.php)>. Acesso em: 28 set. 2010.

DE MELLO, Luiz; HOPPE, Mombert. *Education attainment in Brazil: the experience of Fundef*. Paris: OECD, 2005. (OECD Economics Department Working Papers, n. 424). Disponível em: <<http://www.oecdilibrary.org/oecd/content/workingpaper/556807485718>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

DE VRIES, Michiel S. Between symbolic and evidence-based policies: the Brazilian efforts to increase the quality of basic education. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF ADMINISTRATIVE SCIENCES, 28., July 2010, Bali. Bali: IIAS, 2010.

\_\_\_\_\_. Performance measurement and the search for best practices. In: INTERNATIONAL SPECIALISED CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL INSTITUTE OF ADMINISTRATIVE SCIENCES, 5., 2009, Helsinki. Helsinki: International Institute of Administrative Sciences, 2009.

DE VRIES, Michiel S.; LAKO, Christiaan J. Adapted performance measures and the performance of Dutch municipalities in reducing crime rates. *Journal of Regional Studies and Development*, n. 18, v. 1, p. 29-57, 2009.

EASTERLIN, Richard A. Why isn't the whole world developed? *The Journal of Economic History*, v. 41, n. 1, p. 1-19, 1981.

ERMISCH, John; FRANCESCONI, Marco. Family matters: impacts of family background on educational attainments. *Economica*, n. 68, p. 137-156, 2001.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)*. Brasília: Inep, 2007. (Textos para Discussão n. 26). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4121#>>. Acesso em: 3 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Artigo\\_projecoes.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2008.

FUCHS, Thomas; WOESSMANN, Ludger. *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. Munich: CES-IFO, 2004. (CES-IFO Working Paper, n. 1235). Disponível em: <<http://www.ifo.de/portal/pls/portal/docs/1/1189152.PDF>>. Acesso em: 23 set. 2011.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_sinopse.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm)>. Acesso em: 30 set. 2011.

GLEWWE, Paul; KASSOUF, Ana Lucia. The Impact of the bolsa escola/família conditional cash transfer program on enrollment, grade promotion and drop-out rates in Brazil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36., 9-12 dez. 2008, Salvador. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211140170-pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

HANUSHEK, Eric A. Interpreting recent research on schooling in developing countries. *World Bank Research Observer*, v. 10, n. 2, p. 227-246, 1995.

\_\_\_\_\_. The Failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, n. 133, p. F64-F98, 2003.

HANUSHEK, Eric A.; WÖ MANN, Ludger. *The Role of education quality in economic growth*. Washington: World Bank, 2007. (World Bank Policy Research Working Paper, n. 4122). Disponível em: <<http://library1.nida.ac.th/worldbank/fulltext/wps04122.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fábio; VELOSO, Fernando. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. São Paulo: Campus, 2009.

HEYNEMAN, Stephen; FARREL, Joseph; SEPULVEDA-STUARDO, Manuel. Textbooks and achievement in developing countries: what we know. *Journal of Curriculum Studies*, v. 13, n. 3, p. 226-246, 1981.

HEYNEMAN, Stephen; LOXLEY, William A. The Effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, v. 88, n. 6, p. 1162-1194, 1983.

HOFFMANN, Rodolfo. Transferência de renda e redução da desigualdade no Brasil e cinco regiões entre 1997 e 2004. *Econômica*, v. 8, n. 1, p. 55-81, 2006.

KAMAT, Sangeeta. Deconstructing the rhetoric of decentralization: the state in education reform. *Current Issues in Comparative Education*, v. 2, n. 2, p. 110-119, 2002.

KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas O. The Promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *Journal of Economic Perspectives*, v. 16, n. 4, p. 91-114, 2002.

LEE, Jong-Wha; BARRO, Robert J. Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica*, v. 68, n. 272, p. 465-488, 2001.

NERI, Marcelo. *A Nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008. Disponível em: <[http://www3.fgv.br/ibrecps/M3/M3\\_ANovaClasseMedia\\_Port\\_2.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/M3/M3_ANovaClasseMedia_Port_2.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Crônica de uma crise anunciada: choques externos e a nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <[http://www3.fgv.br/ibrecps/C2008/C2008\\_CronicaTexto2.0Fim.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/C2008/C2008_CronicaTexto2.0Fim.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2010.

RAVITCH, Diane. *The Death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010. Kindle edition.

SÃO PAULO. (Estado). Lei complementar n. 1.078 de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 118, n. 239, seção I, p. 1-17, dez. 2008.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. *Bonificação por resultado: escolas públicas do estado de São Paulo: premiar quem alcança as metas definidas para a melhoria da qualidade de ensino*. São Paulo, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Programa de qualidade da escola: nota técnica*. São Paulo, 2011b. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2010.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2011.

SILVA, Maria de Salet; ALCÂNTARA, Pedro Ivo. *O Direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília: Unicef, 2009.

TOMLINSON, Sally. *Education in a post-welfare society*. 2. ed. Buckingham: Open University, 2005.

WEST, Edwin G. Education vouchers in principle and practice: a survey. *The World Bank research observer*, v. 12, n. 1, p. 83-103, 1997.

WINKLER, Donald R.; GERSHBERG, Alec Ian. Education decentralization in Latin America: the effects on the quality of schooling. In: BURKI, Shahid et al. (Ed.). *Annual World Bank conference on development and accountability of the public sector*. Washington, DC: World Bank, 2000. p. 203-225.

## CHRISTINA W. ANDREWS

Professora Adjunta II da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp – Campus Guarulhos  
[christina.andrews@unifesp.br](mailto:christina.andrews@unifesp.br)

## MICHIEL S. DE VRIES

Professor Titular da Faculdade de Ciências Administrativas, Radboud  
Universiteit Nijmegen – Holanda  
[m.devries@fm.ru.nl](mailto:m.devries@fm.ru.nl)

## OUTROS TEMAS

# EXPLORANDO TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

CRISTÓBAL COBO ROMANÍ  
TRADUÇÃO Tina Amado

### RESUMO

*O estudo trata da necessidade de reforçar o letramento e as novas competências digitais entre as gerações mais jovens. Após rever a literatura internacional, propõe uma definição atualizada do conceito de “competências digitais” e descreve as dimensões, estratégias e instrumentos para analisar e avaliar o desenvolvimento do letramento digital que a nova força de trabalho vai precisar.*

EDUCAÇÃO • TECNOLOGIA • QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL •  
APRENDIZAGEM

# TRENDS FOR 21ST CENTURY EDUCATION

CRISTÓBAL COBO ROMANÍ  
TRANSLATED BY Tina Amado

## ABSTRACT

*This study stresses the need to enhance new informational skills and digital literacy among younger generations. After an international review of literature, it proposes an updated definition of the “e-competencies” concept and describes the dimensions, strategies and instruments to analyse and assess the development of digital literacy required for the coming workforce.*

EDUCATION • TECHNOLOGY • EMPLOYMENT QUALIFICATIONS •  
LEARNING

**O** KNOWLEDGE ECONOMY INDEX – KEI [Índice de Economia do Conhecimento], elaborado pelo Banco Mundial, representa o nível geral de desenvolvimento de um país ou região em relação à economia do conhecimento. O KEI calcula os escores de desempenho de um país com base em quatro pilares: incentivo econômico e regime institucional, educação e recursos humanos, o sistema de inovação e as tecnologias em informação e comunicação –TICs. É interessante que esse instrumento ilustra a maneira pela qual a combinação de tecnologia, inovação e educação desempenham um importante papel na economia (WORLD BANK INSTITUTE, 2008). Deter ou não as habilidades para o uso de novas tecnologias, do conhecimento e da informação define um marco claro para distinguir povos, organizações, países e regiões.

Dois estudos relevantes sobre letramento digital no século XXI foram publicados recentemente. O primeiro, elaborado pela Fundação MacArthur (JENKINS et al., 2009), analisa como adolescentes criam conteúdos de mídia aplicando o letramento tradicional, habilidades de pesquisa, habilidades técnicas e de análise crítica. Ao mesmo tempo, pesquisadores da University College of London (ROWLANDS et al., 2008) concluíram que muitas habilidades de TIC dos jovens têm sido superestimadas. Ambos os estudos destacam que as sociedades pós-industriais baseadas no conhecimento requerem uma força de trabalho competente no âmbito da informática.

As principais ideias desses estudos reforçam a necessidade de melhorar ou criar novas habilidades informacionais e aumentar o letramento digital entre as novas gerações. Os dois trabalhos enfatizam

o uso e exploração do conhecimento, da informação, das novas tecnologias e dos meios de comunicação de massa como as competências básicas dos estudantes no contexto da economia do conhecimento. Esses estudos mostram como é importante repensar o sistema educacional para melhor treinar uma força de trabalho qualificada e adaptável. Esses estudos, assim como os apresentados a seguir, referem-se a educadores e estudantes em todos os níveis e campos do conhecimento.

Este artigo oferece uma análise do sistema educacional especificamente no que se refere à adoção de TICs, fornecendo uma linha de base das tendências significativas que deverão ter impacto no desenvolvimento de competências digitais nos próximos anos. Identifica critérios que deveriam ser considerados na elaboração de políticas e programas visando promover a aquisição de competências digitais pela força de trabalho para o século XXI. Os objetivos do artigo são:

- elaborar uma definição atualizada do conceito de “competências digitais”. A definição recomendada baseia-se numa revisão da literatura. E, ainda, a elaboração dessa definição classifica e descreve os princípios essenciais englobados nesse termo.
- identificar estratégias e instrumentos adotados pela Organisation for Economic Co-Operation And Development for Economics [Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos – OCDE<sup>1</sup>], para analisar e avaliar o desenvolvimento de letramento digital. Em especial, baseia-se nas próximas iniciativas da OCDE relativas à avaliação global de habilidades de TIC.

A rápida evolução da internet, as tecnologias emergentes, a expansão de novas mídias levaram ao fato de que a capacidade de comunicação em massa não é mais exclusiva de jornalistas e empresas de mídia. Ao mesmo tempo, a convergência de mídias contribui para uma profunda redefinição das carreiras no século XXI. Este texto apresenta tendências que se aplicam tanto à educação em jornalismo quanto a um amplo leque de profissões e carreiras da era digital. Para alcançar os objetivos acima expostos, este texto está estruturado nas seguintes seções: conceitualização do termo “competências digitais”; a agenda da OCDE e outras políticas públicas direcionadas para desenvolver uma força de trabalho com competência digital; e discussão dos resultados e conclusões.

A primeira parte apresenta uma revisão de diversas fontes que definem conceitos relativos às competências de TCI. Foram revistos mais de 20 relatórios técnicos e estudos atualizados sobre o impacto das TICs na educação e formação. Essa revisão é breve e não exaustiva, mas sugere importantes diretrizes para as competências digitais. Após a revisão, este estudo propõe uma definição do termo “competências digitais”, descrevendo suas subjacentes dimensões.

<sup>1</sup> “A organização fornece um cenário em que os governos podem comparar experiências de políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar políticas internas e internacionais” ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)).

Na segunda parte relatam-se tendências atuais de políticas públicas europeias relativas ao desenvolvimento de uma força de trabalho bem-informada. Além disso, descrevem-se algumas das orientações, princípios e estratégias que a OCDE recomenda para promover a aquisição das “competências digitais”.

Finalmente, na terceira parte, discutem-se e se analisam-se alguns dos principais desafios para as políticas públicas no campo da educação e formação.

## CONCEITUALIZAÇÃO DE “COMPETÊNCIAS DIGITAIS”

Uma das complexidades da análise de habilidades em TCI é a dificuldade de encontrar uma definição que seja aplicável a diferentes contextos e necessidades. Como nota a OCDE (2005c), a terminologia muitas vezes pouco clara, combinada à multiplicidade de definições existentes (nova economia, e-economia, setor TIC...) significa que esses conceitos mudam segundo o quadro em que são usados.

Em relação à diversidade de terminologias e definições, este estudo segue as diretrizes estabelecidas pelo European Centre for the Development of Vocational Training [Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – Cedefop]. Em 2004, o Cedefop publicou um glossário europeu multilíngue para identificar termos-chave para um entendimento comum das políticas correntes de Vocational Education and Training – VET [educação e formação profissional] – na Europa. Nessa publicação, *skill* [habilidade] é definida como “o conhecimento e experiência necessários para desempenhar uma tarefa ou trabalho específico”. Ao mesmo tempo, o termo *competence* [competência] é definido como “a capacidade de aplicar conhecimento, *know-how*\* e habilidades numa situação habitual ou de mudança”. É interessante que o desempenho em situação de mudança seja enfatizado na definição de competência, que também engloba o conceito de habilidade. É pois importante ressaltar não só a expressão “conhecimento” (tácito ou explícito) nessa definição, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento em outras situações. Os estudantes ou trabalhadores devem poder usar suas habilidades “em um novo ambiente ocupacional ou educacional”.

A classificação de competência proposta pelo Cedefop (TISSOT, 2004) identifica competências básicas como “habilidades e competências necessárias para funcionar na sociedade contemporânea (como ouvir, falar, ler, escrever, e fazer cálculos matemáticos)”; e novas competências básicas, que são referentes a TICs, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, empreendedorismo e habilidades sociais”. Embora não haja uma definição única, comumente adotada das competências em TIC, é importante notar os esforços que são feitos para caracterizar os vários

\* *Knowhow* [“saber como”, literalmente] não tem tradução em português; segundo o dicionário Houaiss, é o “conhecimento de normas, métodos e procedimentos em atividades profissionais, esp. as que exigem formação técnica ou científica”; e, por derivação de sentido, “habilidade adquirida pela experiência; saber prático”. (N. da T.)



tipos de competências digitais. Analisam-se a seguir as definições propostas pela OCDE (2005c) e o European e-Skills Forum [Fórum Europeu de e-Competências], de 2004.

A OCDE distingue três categorias de competências em TIC:

- *especialistas em TIC*: têm a capacidade de desenvolver, operar e manter sistemas TIC. Esta constitui a parte principal de seu trabalho; eles desenvolvem e disponibilizam ferramentas de TIC para os outros;
- *usuários avançados*: são competentes ou avançados em ferramentas de *software*, frequentemente específicos de um setor. As TICs não constituem seu trabalho principal, mas uma ferramenta;
- *usuários básicos*: são competentes de ferramentas genéricas (como Word, Excel, Outlook, Power Point) necessárias para a sociedade da informação, governo eletrônico e vida de trabalho. Aqui, também, TICs são ferramentas, não o trabalho principal. (2005c, p. 6)

Por sua vez, o Fórum Europeu de e-Competências propõe uma definição das competências em TICs, cobrindo três categorias principais. Essa definição foi adotada e aperfeiçoada pelo Cedefop, dentre outras instituições:

- *competências em TIC de profissionais*: as capacidades requeridas para pesquisar, desenvolver, projetar, fazer planejamento estratégico, gerir, produzir, dar consultoria, fazer *marketing*, vender, integrar, instalar, administrar, prover suporte e manutenção de sistemas de TIC, para o benefício de outros;
- *competências em TIC de usuários*: as capacidades requeridas para aplicação efetiva de sistemas e dispositivos pelo indivíduo. Usuários de TIC aplicam os sistemas como ferramentas para seu próprio trabalho que, em muitos casos não é em TIC. As competências de usuário compreendem letramento digital (ou de TIC) básico, a utilização de ferramentas de *software* comuns (genéricos) em um ambiente de trabalho, e o uso de ferramentas especializadas nas principais funções empresariais em um grande número de setores de usuários;
- *competências em comércio eletrônico*: as capacidades requeridas para explorar oportunidades abertas pelas TICs, principalmente a internet, para setores específicos da indústria ou setores da sociedade; para assegurar um desempenho mais eficiente e efetivo dos diferentes tipos de organizações; para explorar possibilidades de novas maneiras de conduzir processos administrativos/empresariais e organizacionais; e/ou para estabelecer novas empresas. As competências empresariais nesse caso são estratégicas e de gestão da inovação, mas não de gestão tecnológica, próprias dos especialistas em TIC. As competências

em comércio eletrônico contêm elementos tanto daquelas dos especialistas quanto dos usuários mas, além disso, contêm um elemento significativo genérico (não específico de um setor) de competências não TIC. (2006, p.31)

O termo usuários (não especialistas) é mencionado em ambas as definições, da OCDE e do fórum. E, em cada uma dessas definições, o significado de usuário (em “usuário básico” e em “competências de TIC de usuários”) parece ser particularmente circunscrito ao uso funcional das TICs. Considerando que o “usuário” é caracterizado como aquele que detém as competências “necessárias à sociedade da informação”, conforme a OECD (2005a) e que detém “letramento digital”, segundo o Fórum Europeu de *e*-Competências (2004), parece necessário buscar uma definição mais precisa e uma melhor compreensão do termo “competências de TIC de usuários”.

## DEFININDO AS METACOMPETÊNCIAS

Com base no glossário do Cedefop (TISSOT, 2004), o termo competência (“a capacidade de aplicar conhecimento, *know-how* e habilidades numa situação habitual ou de mudança”) em relação ao uso de TICs parece oferecer uma abordagem mais rica do que a mera listagem de habilidades (“experiência necessária para efetuar uma tarefa específica”). Em relação a isso, o documento da European Commission [Comissão Europeia], de 2007, menciona a competência digital como uma das oito competências básicas inscritas no Programa de Educação e Formação 2010, apoiado pela Education Council – UE (2006).

A revisão de definições de fontes diferentes (propostas por instituições como Cedefop, OCDE, o Fórum Europeu etc.) torna evidente que há grande interesse no usuário proficiente das TICs (empresário, especialista, usuário avançado etc.), mas que o usuário básico ou não especialista em TIC foi supersimplificado, pois deve deter apenas capacidade para interagir com ferramentas genéricas de TIC. As definições apresentadas acima mostram que o perfil do usuário (não especialista) atual requer uma caracterização mais precisa. Sem dúvida esse perfil de usuário de TICs vai mudar ao longo do tempo, mas por ora tem a ver com aspectos como os de pessoas que combinam capacidades cognitivas (como pensamento crítico, criatividade, capacidade de inovação) e competências práticas (como uso proficiente de TICs e outras ferramentas para a gestão do conhecimento) para adicionar valor. É, pois, necessário desenvolver uma definição nova e mais operacional, adequada ao contexto tanto educacional quanto profissional.

Para este estudo, foi adotado o termo usuário com competência digital, seguindo as diretrizes do Cedefop, que se refere à pessoa que é

capaz de complementar o uso de algumas tecnologias específicas com outras proficiências e conhecimentos. As competências digitais são um conjunto de capacidades e habilidades para explorar o conhecimento tácito e explícito, complementado pela utilização de tecnologias digitais e o uso estratégico da informação. As competências digitais vão além do uso de qualquer TIC específica, incluindo uso proficiente da informação e aplicação do conhecimento para trabalhar individualmente e de forma colaborativa em contextos mutantes.

Para propor essa nova conceitualização do termo competências digitais, foram consultadas numerosas fontes (ONTARIO, 1989; GILSTER, 1997; EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 2003; CEDEFOP, 2004; OECD, 2007; HJØRLAND, 2008; JENKINS, 2008; PERNIA 2008; UNESCO, 2008; BRITISH EDUCATION COMUNICATION, 2009; BOLES, 2009; MEDIA LITERACY, 2008; PEÑA-LÓPEZ, 2009). Sua revisão permitiu detectar cinco conceitos constituintes da expressão competências digitais: consciência digital; letramento tecnológico; letramento informacional; letramento digital; e letramento em mídia. A figura 1 sintetiza esses conceitos.

**FIGURA 1**  
**COMPETÊNCIAS DIGITAIS E OS CINCO PRINCÍPIOS BÁSICOS**



Fonte: Romani (2009).

## DEFININDO OS CONCEITOS BÁSICOS DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

### CONSCIÊNCIA DIGITAL

Esta competência cognitiva (pensamento) será a do usuário que tem consciência das TICs e percebe sua relevância na sociedade da informação. Engloba a familiaridade com as tecnologias e a compreensão de

como elas são, ou potencialmente podem ser, benéficas ou prejudiciais à sociedade. É fundamentalmente um ato de cognição influenciado pelo uso da informação e do conhecimento e a percepção das tecnologias como ferramentas para acrescentar mais valor e inovação a contextos específicos. A consciência digital baseia-se no entendimento (compreensão e crítica) do quadro da sociedade da informação e suas implicações para os dias atuais. Nessa perspectiva, o usuário que possui competência digital tem a capacidade de compreender e adotar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida e usar as TICs como um meio para facilitar o desenvolvimento individual ou coletivo de conhecimentos, habilidades e novas capacidades, tanto na vida social quanto profissional. No entanto, esse entendimento das questões humanas, culturais e sociais relativas às tecnologias e sua prática também incluem um comportamento legal e ético (conhecido como “cidadania digital”).

### LETRAMENTO TECNOLÓGICO

O uso confiante e crítico de meios eletrônicos para estudo, trabalho, lazer e comunicação. É representado pela competência ao interagir com *hardware* e *software*, assim como com suas aplicações para produtividade, em dispositivos de comunicação e aplicativos de gerenciamento. Esse letramento inclui o uso dos principais recursos computacionais, como processador de texto, planilhas de cálculos, bases de dados e ferramentas para armazenamento e gerenciamento da informação. Engloba a compreensão das oportunidades e riscos potenciais da internet e das comunicações por meio eletrônico, em atividades como atividade em rede, partilha de informação, colaboração etc. Também inclui a capacidade de usar serviços na internet (como criar uma conta, compor uma mensagem de *e-mail*, anexar e baixar arquivos, participar de discussões *online*, usar *sites* de redes sociais, criar blogues etc.). As tecnologias envolvidas nesta definição evoluem segundo as transformações tecnológicas (e atualmente incluem ferramentas como telefone celular, computadores, internet, câmeras, entre outros dispositivos digitais). A capacidade de usar essas ferramentas pode ser adquirida em ambientes formais como escolas (European Computer Driving License – ECDL –, ou European Pedagogical ICT Licence – EPICT)\*\* ou por meios informais, em casa, como autodidata, por tentativa e erro, com amigos, manuais etc.

### LETRAMENTO INFORMACIONAL

A competência de compreender, avaliar e interpretar informação de todos os tipos de fonte. O conceito de letramento informacional vai além do mero letramento: além da capacidade de ler com significado, com compreensão crítica, implica – o que é mais importante – avaliar, estabelecer conexões e integrar diferentes informações, dados, conhecimentos de várias fontes. Adquirir esse letramento envolve o domínio de um conjunto de competências básicas. Requer a capacidade de

.. Na Europa, a fundação ECDL fornece habilitação em letramento computacional e a EPICT oferece cursos de formação de professores (<http://www.epict.org>), e, neste ano, acaba de abrir sede no Brasil. (N. da T.).

emitir julgamento informado sobre o que se encontra *offline* ou *online*, identificando fontes, autores e suas diversas abordagens. Ser capaz de avaliar a confiabilidade e qualidade da informação é um aspecto central para decidir qual e quando uma determinada informação é necessária para uma audiência, um contexto ou uma tarefa específica. Em um ambiente no qual os usuários são sobrecarregados de informação, ser capaz de analisar, julgar, avaliar e interpretar informação, inserindo-a em contexto, torna-se uma competência crucial.

Duas competências muito importantes ligadas ao letramento informacional são as de avaliação (refletir para fazer julgamentos sobre qualidade, relevância, utilidade, eficiência, autoridade e oportunidade/conveniência da informação) e de integração (interpretar, resumir, tirar conclusões, comparar e contrastar informação de múltiplas fontes digitais).

## LETRAMENTO DIGITAL

Proficiência ao construir conhecimento novo, com base no emprego estratégico de TICs. Os principais aspectos ligados ao letramento digital são: como obter informação relevante (dimensão instrumental) e como administrar e produzir conhecimento novo (dimensão estratégica). Ser digitalmente letrado envolve usar tecnologias para informação e conhecimento, para acessar, recuperar, armazenar, organizar, gerir, sintetizar, integrar, apresentar, partilhar, trocar e comunicar em múltiplos formatos, textuais ou multimídia. Combinam-se pensamento crítico, criativo e inovador, potencializados pelas competências em gestão da informação. Letramento digital também implica compreender que a gestão e partilha de novos produtos informacionais pode ser enriquecida pelas redes de colaboração, como as comunidades de programas de *open source* [código aberto].

Algumas das competências ligadas ao letramento digital são: definição (usar ferramentas de TIC para procurar, encontrar, identificar, reconhecer a informação desejada); acesso (saber como coletar ou recuperar informação em ambiente digital, capacidade de desenvolver estratégias de busca para localizar informação de uma ou mais fontes); gestão (organizar informações em um ou mais esquemas classificatórios); criação (gerar informação e conhecimento novos ao adaptar, desenhar, editar, inventar, ou representar informação em ambientes TIC); e comunicação (passar informação e conhecimento a vários indivíduos e/ou grupos).

## LETRAMENTO EM MÍDIA

Este letramento tem a ver com o entendimento da forma como os meios tradicionais de comunicação de massa e os digitais estão convergindo, combinando-se e evoluindo para um novo panorama midiático. Algumas das competências e conhecimentos relacionados baseiam-

-se na compreensão do funcionamento das mídias, como se organizam, como estão evoluindo para novos formatos, plataformas e meios de comunicação e interação e, finalmente, a compreensão de como e por que produzem significado (constroem realidade), assim como as consequentes implicações sociais, legais, econômicas e políticas. Esse letramento é necessário para entender o fenômeno da transição digital.

Esse processo de compreensão e uso dos meios de comunicação de massa de uma forma assertiva e não passiva inclui uma visão informada e crítica, ou análise crítica, da natureza da mídia. As competências relacionadas incluem ainda a capacidade de identificar, julgar e discriminar conteúdos e serviços de mídia não solicitados, ofensivos ou prejudiciais, assim como a de usar efetivamente a mídia para exercer os direitos democráticos e as responsabilidades cívicas.

Como se pode ver, esse conceito inclui diferentes processos, conhecimentos, proficiências e aptidões. Mais do que reconhecer os nomes específicos dados a cada um dos elementos descritos acima, o que realmente importa é compreender as competências digitais como um metatermo, que inclui capacidades para além da mera aprendizagem de como manipular a tecnologia computacional.

## A AGENDA DA OCDE E OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A COMPETÊNCIA DIGITAL

Sem maiores distinções de idade, tendência política ou posição social, a maioria das pessoas concordam que é imperativo ajustar o atual sistema educacional ao mundo do trabalho em acelerada mudança. A integração de diferentes tendências como a globalização, a sociedade da informação, a atual crise econômica e a mobilidade profissional tornam essa necessidade uma preocupação coletiva.

A OCDE (2006) salienta a atual correlação entre investimento em capital humano, produtividade do trabalho e o crescimento das nações. Ao mesmo tempo, essa organização internacional refere o descompasso entre as habilidades ensinadas na escola e as competências requeridas pelas companhias atualmente, acrescentando que muitos países estão vivendo *deficits* de competências que estão diretamente afetando a atual, e futura, força de trabalho. Além de uma força de trabalho melhor qualificada, a Unesco et al. (2008) destacam o aprofundamento do capital<sup>2</sup> e a inovação tecnológica como fatores que podem levar à maior produtividade e competitividade nas economias baseadas no conhecimento.

No cenário europeu, a Comissão Europeia aponta para a transformação do mercado de trabalho, a importância do crescimento baseado no conhecimento e a necessidade de treinar uma força de trabalho altamente qualificada:

2  
Aprofundamento do capital:  
"aumento no montante de  
capital real por unidade  
de trabalho" (ATAACK,  
BATEMAN, MARGO, 2004).

Alcançar melhores qualificações por meio de um sistema melhor de educação e treinamento é uma parte essencial da estratégia europeia para enfrentar desafios futuros como o envelhecimento da sociedade e para prover aos altos níveis de emprego e de crescimento sustentável, baseado no conhecimento, premissa central da estratégia de Lisboa. (2008a, p.2)

A próxima década verá a crescente demanda por uma força de trabalho altamente qualificada e adaptável, assim como mais empregos que requerem competências [...] Até 2020, nos 25 países-membros da UE, poderiam ser criados 17,7 milhões de novos empregos não manuais de alta qualificação, em ocupações nas áreas administrativa, de *marketing*, logística e gerência de vendas, administradores de sistemas TIC, profissionais do ensino e técnicos. (2008b, p. 8)

Um importante programa transnacional que representa o interesse europeu em desenvolver uma economia baseada no conhecimento altamente dinâmica e competitiva é a Cúpula de Lisboa. Essa iniciativa marcou uma virada nas políticas europeias de inovação e empreendimento, promovendo a integração de políticas sociais e econômicas com iniciativas práticas para fortalecer a capacidade de pesquisa da Europa, estimulando o desenvolvimento de uma força de trabalho altamente qualificada e facilitando a adoção de tecnologias da sociedade da informação.

A Cúpula de Lisboa desempenhou um papel relevante na conformação da agenda da Comissão Europeia, em 2007, para crescimento e emprego a médio prazo durante a primeira década do século XXI. Esse programa contempla objetivos de alcançar níveis elevados de empregabilidade da força de trabalho europeia. As iniciativas incluem melhorar a qualidade e a efetividade dos sistemas educacional e de formação profissional, investir mais no capital humano, estimular o desenvolvimento de competências essenciais e promover, além da criação de conhecimento novo (pesquisa e desenvolvimento), a inovação, a criatividade e a competência empresarial, entre outras competências transversais. As oito competências essenciais incluídas no documento da Cúpula de Lisboa são:

1. comunicação na língua nativa;
2. comunicação em línguas estrangeiras;
3. competência matemática e competências em ciência e tecnologia;
4. competência informática;
5. aprender a aprender;
6. competências sociais e cívicas;
7. senso de iniciativa e empreendedorismo;
8. consciência e expressão cultural.

No contexto da educação e empregabilidade, é interessante notar a importância que a noção de proficiência em TIC (“competência informática”) alcançou na agenda europeia.

### A PERSPECTIVA DA OCDE

Em relação à agenda europeia, a OCDE também vem enfatizando a importância de desenvolver novas competências e habilidades nas novas gerações.

Bernard Hugonnier, vice-diretor de Educação da OCDE, analisa a integração das TICs na escola, definindo um quadro de referências útil para entender por que políticas de promoção das competências digitais são tão importantes na agenda da OCDE (HUGONNIER, 2008). Em pesquisa da OCDE (2005a), sobre o uso das TICs em sala de aula (alunos de 15 anos), os principais resultados resumiram-se em:

- O acesso a computadores na escola é mais universal do que o acesso a computadores em casa, mas os alunos relatam usá-lo muito mais frequentemente em casa.
- Uma minoria de alunos usa frequentemente programas educacionais no computador.
- Em geral, os alunos se sentem confiantes ao executar 11 tarefas rotineiras no computador e na internet (p. ex., “abrir um arquivo” ou “operar jogos eletrônicos”).
- Pelo menos 90% dos alunos indicam autoconfiança nessas tarefas na Austrália, Canadá, Coreia, Estados Unidos, Islândia, Nova Zelândia e Suécia.

Os resultados indicam aspectos valiosos em relação ao uso de novas tecnologias no contexto educacional, relativos ao perfil do usuário de TICs e os tipos de uso das TICs:

### PERFIL DO USUÁRIO DE TICS

Os alunos são autoconfiantes e avaliam positivamente suas competências em relação às novas tecnologias. Com base nisso, esse aspecto poderia ser considerado pelos professores como uma oportunidade para promover o desenvolvimento de novas competências em TIC. No entanto, é importante evitar que os alunos superestimem suas capacidades, pois isso poderia vir a constituir um obstáculo à aquisição de novas proficiências relativas ao uso de TICs, tais como compreender melhor a noção de propriedade intelectual, capacidade de avaliar a confiabilidade de uma informação, comportamento *online* legal e ético, entre outros.

### TIPOS DE USO DE TIC

As tecnologias digitais são ferramentas ubíquas, não restritas a um contexto de uso específico. Em outras palavras, não é surpreendente



que os alunos as usem mais frequentemente em casa do que na escola. Esse dado não significa que as políticas focalizando a integração de TICs na escola tenham falhado; pelo contrário, pode ser interpretado como o fato de as novas tecnologias estarem evoluindo para outros contextos (domesticação das TICs<sup>3</sup>). Nessa perspectiva, há toda uma nova abordagem a ser explorada em relação às TICs como ferramentas de aprendizagem usadas em ambientes informais.

Com base no relatório da pesquisa da OCDE (2005a), sugerem-se pelo menos quatro indicadores inter-relacionados que influenciam a integração das TICs na educação: o ambiente TIC; a aptidão do usuário em TIC; o uso das TICs; e os efeitos deste uso.

1. *Ambiente TIC*: pode ser definido como as condições técnicas que possibilitam o desenvolvimento e uso das TICs. Alguns dos aspectos mais relevantes aí incluídos poderiam ser:

- *disponibilidade de TICs*: identificação do grau de sua disponibilidade para os usuários;
- *acesso às TICs*: um indicador que combine dados como a razão de alunos por computador conectado à internet.

2. *Aptidão do usuário em TIC*: esta é a propensão do usuário a produzir ou usar TICs. Essa tendência está ligada ao nível de competência digital demonstrado por professores e alunos. Medir a aptidão é uma tarefa difícil em vista da inexistência de dados (tais como uma resposta precisa à pergunta “quão prontos professores e alunos estão para produzir/usar recursos de aprendizagem digital?”). Contudo, poder-se-ia começar pelo treinamento ou nível de competência apresentado por diferentes grupos de usuários com base em dados existentes, como: para professores, horas de treinamento em competências relativas às TICs, por professor, ou pesquisas de atitudes e competências ligadas às TICs, como os dados do Programme for International Student Assessment – PISA [Programa de Avaliação Internacional de Alunos]; para famílias, pesquisas na população em geral sobre atitudes e competências ligadas às TICs.

3. *Uso de TIC*: refere-se ao uso real destas em atividades de ensino e aprendizagem, por professores e alunos, assim como os tipos de TIC usados e com qual objetivo.

4. *Efeitos do uso de TICs*: qualquer tipo de efeito mensurável do uso de TICs na qualidade ou resultados do processo ensino-aprendizagem que possa ser atribuído ao impacto do uso das TICs. Além disso, pode-se supor que um uso intensivo de TICs em geral pode resultar na aprendizagem de competências e habilidades não consideradas nos cenários educacionais tradicionais.

<sup>3</sup> Silverstone (1999, p. 252) nota a domesticação das TICs: “a história recente do uso de computadores em casa mostra que os indivíduos no ambiente doméstico constroem e afirmam sua identidade pela apropriação da máquina em processos de aceitação, resistência e negociação. O que fazem, e como o fazem, depende tanto de recursos materiais quanto culturais”.

Com base nos quatro indicadores inter-relacionados mencionados por Hugonnier (2008), é possível identificar uma perspectiva interessante, que sugere uma mudança no objetivo das políticas que promovem a integração de TICs nas escolas. O vice-diretor de Educação da OCDE propôs um conjunto de critérios e prioridades. Suas sugestões apontam para a necessidade de deslocamento de uma abordagem de acesso e disponibilidade de TICs para uma abordagem focalizada nas atitudes, competências e impactos relativos às TICs. Nessa perspectiva, a atenção é focalizada na qualidade e proficiência no uso de TIC. Para além da aquisição de uma determinada ferramenta digital, o que parece realmente importar é o resultado e os efeitos das TICs no processo de aprendizagem. Hugonnier aponta para os resultados dos alunos como um indicador essencial da efetiva integração das TICs na educação (como a promoção de melhores resultados e o desenvolvimento de competências em TIC).

#### O PISA (2009-2012)

Simultaneamente, a OCDE anunciou que sua avaliação padronizada PISA<sup>4</sup> poderia incluir toda uma nova seção para avaliar as competências cognitivas relacionadas ao uso de tecnologias (competência digital). Com a premissa de que “TICs formam uma parte essencial da vida no mundo moderno”, essa organização internacional preparou-se para aplicar um teste mundial de capacidades em TIC a alunos de 15 anos do mundo inteiro\*\*\*.

Nas primeiras avaliações, a ênfase recaiu nas competências em leitura-e-escrita e em matemática. No entanto, nas de 2009 e 2012, a avaliação de competências digitais foi introduzida como um campo essencial a ser analisado. Em 2003, o questionário aplicado inquiria os alunos sobre quanto eles usavam computadores e se sentiam à vontade usando-os. Em 2009 a avaliação recaiu sobre leitura de texto eletrônico; o objetivo declarado para 2012 era implementar avaliação complementar em áreas focais, como avaliar o desenvolvimento do letramento em novas TICs. A ideia é testar a capacidade dos alunos de responder a diferentes conjuntos de questões relativas ao uso de TICs. Mesmo considerando que essa nova avaliação ainda não foi implementada, os documentos oficiais da OCDE (2005b, 2007) evidenciam sua preocupação sobre o desenvolvimento dos letramentos digitais.

Espera-se que a iniciativa dos PISA 2009 e 2012 possam gerar impactos significativos na agenda política dos países membros da OCDE. Talvez não a curto prazo, mas essa avaliação de âmbito global das capacidades em TICs poderia detonar efeitos como: mais atenção ao desenvolvimento das competências digitais; uma discussão mais ampla sobre a necessidade de padrões transnacionais de competências digitais; uma contínua redefinição desse conceito; e um amplo debate crítico sobre TICs e educação.

4 PISA é uma pesquisa regular de conhecimento e habilidades de jovens de 15 anos. O objetivo é avaliar aspectos de sua prontidão para a vida adulta. Aplicado de três em três anos, teve início em 2000. Na pesquisa de 2003, participaram 43 países, na de 2006, 57 (TURMO, LIE, 2006).

... Na pesquisa de 2009, participaram 65 países, tendo outros 10 realizado a avaliação em 2010. Disponível em: [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236225\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1,00.html); acesso em: jun.2012. (N. da T.)

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No quadro das sociedades pós-industriais, o uso generalizado de TICs provocou uma transformação significativa no mercado de trabalho. A expansão das TICs está configurando um fenômeno muito mais complexo do que a mera computadorização de tarefas. Hoje em dia, se requer, da força de trabalho, altos níveis de educação e habilidades, proficiência no uso das TICs e a capacidade de administrar uma quantidade exponencial de informação e conhecimento. Ao lado da redução de demanda de serviços rotineiros, executados por empregados de baixa qualificação, há um aumento considerável na demanda de trabalhos não rotineiros. Estudos baseados em evidências registram um aumento na procura de empregados altamente qualificados que executem tarefas complexas de natureza cognitiva, analítica e interativa (AUTOR, LEVY, MURNANE, 2003).

Em nosso tempo, a aquisição de competências em TIC está se tornando cada vez mais um requisito essencial e transversal da empregabilidade (CARD, DINARDO, 2002; TORRENT-SELLENS, 2008) que ultrapassou o campo das comunicações e jornalismo. Essas tendências, particularmente notórias nas últimas décadas, sem dúvida continuarão a influenciar o setor educacional. A Cúpula de Lisboa e o PISA constituem duas diferentes iniciativas transnacionais planejadas para fazer face a esse fenômeno.

### PRINCIPAIS ACHADOS

Para propor uma abordagem mais ampla das habilidades em TIC para além do uso instrumental (e básico) das TICs, este estudo propôs o termo usuário competente digital, que se refere à pessoa capaz de complementar o uso de algumas tecnologias específicas com outras proficiências e conhecimentos. As metacompetências digitais são um conjunto de capacidades, competências e habilidades para explorar o conhecimento tácito e explícito, aprimoradas pela utilização de tecnologias digitais e o uso estratégico da informação. As competências digitais vão além do uso de qualquer TIC específica, incluindo o uso proficiente da informação e a aplicação de conhecimentos para trabalhar individual ou coletivamente em contextos de mudança. Foram identificados cinco conceitos básicos que constituem o termo competências digitais: consciência digital; letramento tecnológico; letramento informacional; letramento digital; e letramento em mídia.

Um desafio transnacional a ser enfrentado é como testar e certificar competências digitais informalmente adquiridas. Há discussões a serem feitas e decisões a serem tomadas em relação aos critérios e metodologias sobre a maneira de avaliar a aquisição formal e informal de competências em TIC. Há bastante evidência de pesquisas indicando a dificuldade de avaliar as competências e proficiência de alunos, espe-

cialmente em relação àquelas capacidades em nível mais elevado, que podem levar a resultados mais complexos e imprevisíveis.

Nesse sentido, espera-se que a OCDE e sua iniciativa do PISA contribuam para produzir a informação, os instrumentos e a consciência digital necessários, para melhor compreender as competências digitais e o papel estratégico que escolas e educadores desempenham em seu desenvolvimento.

Entretanto, mesmo considerando que essa iniciativa da OCDE possa contribuir para fomentar um extensivo entendimento do termo competências digitais, é imperioso que elaboradores de políticas e educadores compreendam que o objetivo principal é melhorar a qualidade do uso de TICs e os resultados que os usuários podem alcançar com essas tecnologias. É nesse sentido que Hugonnier recomenda o ambiente TIC, a aptidão do usuário em TIC, o uso das TICs e seus efeitos como princípios estratégicos a serem incluídos na elaboração de políticas públicas no campo da educação e formação profissional.

Cabe notar que, após 10 anos de esforços consistentes para melhorar os resultados educacionais pela infusão maciça de capital nas TICs, pesquisas recentes constataam que o acesso e uso das TICs não são garantia de melhores resultados dos alunos (GOOLSBEE, GURYAN, 2005; LAW, PELGRUM, PLOMP, 2006; NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, 2008).

Todos esses antecedentes enfatizam a necessidade de uma mudança radical na educação. Um número crescente de nações está tentando transformar e atualizar seus sistemas educacionais pelo uso de TICs. Enquanto algumas nações se limitam a levar para as salas de aula computadores e conexão, outras tentam sistematicamente reduzir a distância entre alunos com e sem habilidades em TICs.

Finalmente, esses resultados mostram a necessidade de adotar um amplo leque de melhorias nos sistemas educacionais e em termos de políticas públicas, que devem ir além da aquisição de TICs. A maturidade no uso de TICs só será alcançada mediante grandes mudanças e aprimoramentos. Nesse sentido, a falta de coordenação entre a adoção de TICs e a de estratégias flexíveis e inovadoras de ensino-aprendizagem irá requerer um esforço coletivo por parte de elaboradores de políticas, educadores e empregadores do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ATAACK J.; BATEMAN, F.; MARGO, R. *Capital deepening in United States manufacturing, 1850-1880*. Nashville: Department of Economics, Vanderbilt University, 2004.

AUTOR, D.; LEVY, F.; MURNANE, R. The Skill content of recent technological change: an empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, Massachusetts, v. 118, n. 4, p. 1279-333, Nov. 2003. Disponível em: <<http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/8337.html>>. Acesso em: fev. 2010.

BOLES, D. *The Language of media literacy: a glossary of terms*. Ontario, 2009. Disponível em: <[http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching\\_backgrounders/media\\_literacy/glossary\\_media\\_literacy.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/glossary_media_literacy.cfm)>. Acesso em: fev. 2010.

BRITISH EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY AGENCY – BECTA. *Your child and technology*. Londres: Next Generation Learning, 2009. Disponível em: <<http://www.nextgenerationlearning.org.uk/en/Parents/Resources>>. Acesso em: fev.2010.

CARD, D.; DINARDO, J. E. Skill biased technological change and rising wage inequality: some problems and puzzles. *Working Paper Series National Bureau Of Economic Research*, Massachusetts, v. 20, p. 733-83, Oct. 4 2002. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w8769.pdf>>. Acesso em: fev.2010.

COBO ROMANÍ, C. *Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and international trends*. Oxford: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Department of Education, Oxford University; Cardiff: School of Social Sciences, Cardiff University, Nov 2009. (SKOPE Issues Paper Series, n.13). Disponível em: <<http://www.cardiff.ac.uk/socsi/research/researchcentres/skope/publications/monographs/monograph13.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. *Succeeding in the 21st Century: what higher education must do to address the gap in information and communication technology proficiencies*. Disponível em: <[http://www.nocheating.org/Media/Tests/Information\\_and\\_Communication\\_Technology\\_Literacy/ICTwhitepaperfinal.pdf](http://www.nocheating.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ICTwhitepaperfinal.pdf)>. Acesso em: mar. 2010.

EDUCATION COUNCIL. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 december 2006 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, Brussels, 2006. Disponível em: <[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.

EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING – CEDEFOP. *ICT skills certification in Europe*. Luxemburgo, 2006. (Dossier series, 13) Disponível em: <[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/431/6013\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/431/6013_en.pdf)>. Acesso em: fev.2010.

EUROPEAN COMMISSION. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions: an updated strategic framework for European cooperation in education and training*. Bruxelas: Commission of the European Communities, 2008a. SEC(2008)3047. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: new skills for new jobs; anticipating and matching labour market and skills needs*. Bruxelas: Commission of the European Communities, 2008b. COM(2008) 868 final {SEC(2008) 3058}. Disponível em: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0868:EN:NOT>>. Acesso em: fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Key competences for lifelong learning: a European reference framework*. Bruxelas: Commission of the European Communities, 2007. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_en.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.

EUROPEAN E-SKILLS FORUM. *E-skills for Europe: towards 2010 and beyond (synthesis report)*. Bruxelas: European Commission, 2004. Disponível em: <[http://www.flasco.edu.mx/competencias/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=58&Itemid=1](http://www.flasco.edu.mx/competencias/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=58&Itemid=1)>. Acesso em : fev. 2010.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

GOOLSBEE, A.; GURYAN, J. *The Impact of internet subsidies in public schools*. Chicago: University of Chicago, 2005. (NBER Working Paper n. 9090, JEL n. I2, H2). Disponível em: <<http://faculty.chicagobooth.edu/austan.goolsbee/research/erate.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

HJØRLAND, B. Information literacy and digital literacy. *PRISMA.COM*, São Paulo, v.4, n.7, p. 4-15, Dic. 2008. Disponível em: <[http://prisma.cetac.up.pt/4\\_Information\\_literacy\\_and\\_digital\\_literacy\\_BIRGER\\_HJ%C3%B8RLAND.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/4_Information_literacy_and_digital_literacy_BIRGER_HJ%C3%B8RLAND.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.

HUGONNIER, B. *Workshop of ICT indicators in education*. Santo Domingo, 2008. Disponível em: <<http://www.itu.int/ITU-D/ict/events/dominicanrep08/index.html>>; Acesso em: fev.2010.

JENKINS, H. et al. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. Illinois: MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, 2009. Disponível em: <[http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E}/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E}/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)>. Acesso em: fev. 2010.

LAW, N.; PELGRUM, W.; PLOMP T. (Ed.) *Pedagogy and ICT use in schools around the world: findings from the IEA Sites 2006 Study*. New York: CERC-Springer, 2008.

MEDIA LITERACY. Charter for Media Literacy UK, 2008. Disponível em: <<http://www.medialiteracy.org.uk/user/downloads/charterformedialiteracy.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION – NEA. *Access, adequacy, and equity in education technology: results of a survey of America's teachers and support professionals on technology in public schools and classroom*. Washington, 2008. Disponível em: <<http://sc08.sceducation.org/conference/k12/sat/stem/08gainsandgapsedtech.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. Paris, 2005a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Skills upgrading, new policy perspectives*. Paris, 2006. Disponível: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/8406011E.PDF>>. Acesso em: fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Longer term strategy of the development of PISA*. In: MEETING OF THE PISA GOVERNING BOARD PARIS, 20., 3-5 Oct. 2005b., Reykjavik, Iceland. EDU/PISA/GB(2005)21. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/18/1/35519715.pdf>>; Acesso em: fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *PISA: the OECD programme for international student assessment*. Paris, 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

ONTARIO. Ministry of Education and Training. *Media literacy resource guide*. Toronto: The Queen's Printer, 1989.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. Working Party on the Information Economy. Directorate for Science, Technology and Industry, Committee for Information, Computer and Communications Policy. *New perspectives on ICT skills and employment*. DSTI/ICCP/IE(2004)10/FINAL. Paris 2005c. Disponível: <<http://www.oecd.org/dataoecd/26/35/34769393.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

PEÑA-LÓPEZ, I. *Towards a comprehensive definition of digital skills*. Barcelona: ICTlogy, 2009. ICTlogy#66. Disponível em: <<http://ictlogy.net/review/?p=1771>>. Acesso em: fev. 2010.

PERNIA, E. *Strategy framework for promoting ICT literacy in the Asia-Pacific Region*. Bangkok: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162157e.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

ROWLANDS, I. et al. The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, v. 60, n. 4, p. 290-310, 2008. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/2760600401.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

SILVERSTONE, R. Domesticating ICTs. In: DUTTON, W. (Ed.). *Society on the line: information politics in the digital age*. Oxford: Oxford University, 1999. p. 251-253.

TISSOT, PH. *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. Atenas: European Centre for the Development of Vocational Training, 2004. Disponível em: <[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.

TORRENT-SELLENS, J. Cambio tecnológico digital sesgador de habilidades (e-SBTC), ocupación y salarios: un estado de la cuestión. 2008. (UOC Papers, n.6: TIC y trabajo: hacia nuevos sistemas organizativos, nuevas estructuras ocupacionales y salariales, y nuevos mecanismos de intermediación.)

TURMO, A.; LIE, S. PISA's computer-based assessment of science (CBAS): a gender equity perspective. Oslo: University of Oslo, 2006. In: ANNUAL CONFERENCE: ASSESSMENT AND

EQUITY, Nov. 9-11, 2006, AEA-E, Naples, IT. *Presented...* Disponível em: <<http://www.aeaeurope.net/userfiles/D1%20Are%20Turmo%20&%20Svein%20Lie.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

UNESCO. *ICT competency standards for teachers: towards ICT skills for teachers*. UK, 2008. Disponível em: <<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>>. Acesso em: fev. 2010.

UNESCO et al. *ICT competency standards for teachers*. London, 2008. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=25740&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=25740&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acesso em: fev. 2010.

WORLD BANK INSTITUTE. Knowledge for Development Program. *Measuring knowledge in the world's economies*. Washington, 2008. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/KAM\\_v4.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/KAM_v4.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.

### CRISTÓBAL COBO ROMANÍ

Professor pesquisador do Oxford Internet Institute,  
da Universidade de Oxford – Inglaterra  
[crisobal.cobo@oii.ox.ac.uk](mailto:crisobal.cobo@oii.ox.ac.uk)

## OUTROS TEMAS

# INFLUÊNCIA DO DESEMPENHO EDUCACIONAL NA ESCOLHA DA PROFISSÃO

MARIA CRISTINA NOGUEIRA GRAMANI  
CINTIA RIGÃO SCRICH

## RESUMO

*O artigo estuda a influência do desempenho em Matemática na educação básica na escolha de carreiras no ensino superior. A análise, em duas fases, calcula, na primeira delas, uma eficiência relativa educacional em Matemática para cada unidade da federação, utilizando os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio. Na segunda fase, correlaciona essa eficiência com a procura por cursos no vestibular. Se a correlação for forte e positiva, pode-se dizer que o estado com maior eficiência educacional em Matemática apresenta maior procura por esse curso. Os resultados mostram que os estados com maior eficiência em relação à Matemática também são aqueles onde os estudantes escolhem as carreiras mais diretamente ligadas a ela, em especial as engenharias. Outro resultado, e mais preocupante, sugere que as carreiras relativas à formação de professores na área de exatas, como Física e Matemática, são mais procuradas em estados com menor eficiência em Matemática.*

EDUCAÇÃO BÁSICA • ESCOLHA PROFISSIONAL • RENDIMENTO  
ESCOLAR • MATEMÁTICA



# THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL PERFORMANCE ON THE CHOICE OF CAREER

MARIA CRISTINA NOGUEIRA GRAMANI  
CINTIA RIGÃO SCRICH

## ABSTRACT

*This article addresses the influence of Mathematics performance in basic education on the choice of career in higher education. In Phase 1, this two-phase analysis calculates a relative educational efficiency in mathematics for each Unit of the Federation (i.e. State), using data from the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [National Basic Education System], and the Exame Nacional do Ensino Médio [National Secondary Education Exam]. Phase two correlates this efficiency with demand for courses at university entrance. If there is a strong positive association, it can be stated that the State with greatest educational efficiency in mathematics has a greater demand for this course. Results show that the most efficient States in relation to Mathematics are also those where students choose careers more closely related to mathematics, especially various types of engineering courses. Another more troubling result suggests that careers involving teacher-training in exact sciences, such as Physics and Mathematics, are in greater demand in States with less efficiency in Mathematics.*

BASIC EDUCATION • CAREER CHOICE • ACADEMIC ACHIEVEMENT •  
MATHEMATICS

**M**UITO SE TEM DISCUTIDO na imprensa nacional sobre a escassez de engenheiros no Brasil. Brito (2010) cita que a Confederação Nacional da Indústria calcula que 150 mil vagas de engenheiros não terão como ser preenchidas até 2012. Isso fica ainda mais crítico com a alta na demanda gerada pelo crescimento do País. A mesma reportagem aponta que a evasão nos cursos de Engenharia chega a 80%.

O documento do Instituto Euvaldo Lodi (2006, p. 38) relata que os problemas relacionados à Engenharia são quantitativos e qualitativos. Primeiro, observa-se nos alunos desses cursos deficiências em termos de conhecimentos básicos – principalmente de Física, Matemática e Português. Segundo, o interesse pela área de exatas é muito inferior aos demais cursos, por exemplo, 75% dos alunos dos cursos superiores estão nas ciências humanas.

Além da Engenharia, a demanda por outros cursos também é objeto de estudos. Brito (2007) destaca o baixo número de professores formados nos cursos de Matemática, Física e Química, além do baixo desempenho dos estudantes. Mais recentemente, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) apresentaram resultados de uma pesquisa realizada com alunos do ensino médio, em várias cidades do Brasil, sobre a atratividade da carreira docente. Constataram que a procura por essa carreira tem diminuído consideravelmente, com mudanças no perfil dos que a procuram. Conforme a pesquisa, isso está relacionado a aspectos financeiros, influência familiar, experiência escolar dos estudantes e falta de identificação e adequação de caráter pessoal com a carreira docente.

Outros estudos mostram que diversos fatores podem influenciar a escolha da carreira no ensino superior. Entre eles pode-se citar a família, a comunidade em que o indivíduo está inserido (nível socioeconômico e cultural), a escola (condições físicas) e, em particular, as experiências na aprendizagem das diversas disciplinas, demanda de mercado, oportunidades, aptidão pessoal, personalidade, interesses pessoais, habilidades, entre outros (BORCHERT, 2002; FERRY, 2006; GREFF, MALACARNE, STRIEDER, 2009).

Pouco se encontra, entretanto, na literatura acerca da relação entre desempenho do aluno na educação básica e escolha da profissão. Gramani e Duarte (2011), em recente artigo, relacionam o desempenho das instituições de educação básica com a qualidade alcançada pelas instituições do ensino superior, mas nada mencionam em relação à escolha da carreira.

No que concerne à educação básica, os exames de avaliação do ensino fundamental e médio, implantados há alguns anos pelos governos federal e estadual, têm evidenciado o analfabetismo dos estudantes em Matemática (DRUCK, 2004). E isto pode ser, além de uma das explicações, fruto de necessidade de investimentos em programas que busquem melhorar o ensino da Matemática desde a educação básica, a fim de refletir a mudança no ensino superior.

Este artigo propõe-se a analisar se o bom desempenho especificamente em Matemática ao longo da educação básica influencia a busca por carreiras como Engenharia, Administração, Economia, Arquitetura, Medicina, Direito, Matemática e Física, dado que a Matemática é base teórica para a maioria desses cursos.

Para isso, na próxima parte será analisado o desempenho em Matemática na educação básica por meio de índices de desempenho nessa disciplina e de seus determinantes. A seguir, para analisar as implicações do desempenho em Matemática na escolha da profissão, será apresentado o método seguido. Por fim, serão discutidos os resultados.

## O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### ÍNDICES DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Apesar de o desempenho em Matemática ter melhorado no Brasil em 2009, conforme o Programme for International Student Assessment – PISA –, ainda ocupamos o 53º lugar em um *ranking* de 65 países.

No Brasil existem duas avaliações da educação básica, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – embora outros índices tenham sido estudados (RIBEIRO, RIBEIRO, GUSMÃO, 2005; RIBEIRO, GUSMÃO, 2010).

O Saeb é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep – do MEC, e abrange estudantes das redes pública e privada do país, pertencentes às áreas rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e, também, no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação – UF – e para o Brasil como um todo.<sup>1</sup> A primeira aplicação ocorreu em 1990 e, desde essa data, tem sido feita a cada dois anos, a última tendo ocorrido em 2009.

A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em áreas urbanas. A avaliação possui caráter quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova. Esse caráter expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb, fornecendo as médias de desempenho para o Brasil, regiões e UFs, para cada município e escolas participantes.

Como este artigo busca analisar o desempenho em Matemática tanto em escolas públicas como privadas, serão utilizadas as notas do Saeb como indicador de desempenho em Matemática na educação básica. Mais especificamente, serão consideradas as notas em Matemática do Saeb 2005, 2007 e 2009 (para as 4ª/5ª séries/ano e 8ª/9ª séries/ano e para o ensino médio).<sup>2</sup>

Bonamino e Franco (1999) apresentam as características do Saeb ao longo de quatro ciclos. Os autores mostram os avanços relativos às áreas avaliadas, a confiabilidade referente à amostragem e os aspectos relacionados à centralização e terceirização de questões operacionais.

Além da Prova Brasil e do Saeb, ao fim da escolaridade básica, o desempenho dos alunos é avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, criado em 1998. Podem participar dele alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Uma proposta do Ministério da Educação consiste em utilizar esse exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.<sup>3</sup> A nota do Enem<sup>4</sup> de 2008 também será utilizada neste artigo.

#### DETERMINANTES DO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os trabalhos encontrados na literatura, envolvendo especificamente a Matemática, mostram em geral os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes na disciplina. Por exemplo, Barbosa e Fernandes (2001), em um estudo preliminar, mostram quais são os que atuam em alunos da 4ª série da Região Sudeste, segundo dados do Saeb de 1997. Os fatores estudados foram: ambiente adequado à aprendizagem; qualidade na experiência educacional; motivação e relação

1 Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>; acesso em: maio 2011.

2 Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/busca-por-indicador/?id\\_indicador=131&buscar=Buscar](http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/busca-por-indicador/?id_indicador=131&buscar=Buscar)>; Acesso em: 25 jul. 2012.

3 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem>>; Acesso em: maio 2011.

4 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem>>; Acesso em: 25 jul. 2012.

casa-escola. Para todos eles, evidenciou-se um impacto significativo na proficiência dos alunos. Ainda nessa linha, Cao, Forgasz e Bishop (2005) estudaram a influência dos pais no aprendizado em Matemática de estudantes da China e da Austrália, salientando a importância do fator cultural.

Em relação ao desempenho escolar, Wang (2004) compara o desempenho de estudantes de Hong Kong e dos USA em relação a alguns fatores familiares, tais como, expectativa e nível de educação dos pais; auxílio aos estudos; e tempo gasto em atividades extracurriculares. Soares e Collares (2006) apresentaram estudo sobre os efeitos diretos e indiretos dos recursos econômicos e culturais da família e do envolvimento dos pais. Se todos esses artigos apontam fatores determinantes do desempenho dos estudantes, não se encontram na literatura, no entanto, estudos acerca das implicações do desempenho conquistado na educação básica, algo que será apresentado na próxima seção.

## IMPLICAÇÕES DO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NA ESCOLHA DA PROFISSÃO

A fim de verificar a influência do aprendizado em Matemática durante a educação básica na escolha de profissões, a análise foi dividida em duas fases. A primeira consiste em medir o desempenho do aluno na educação básica e, a segunda fase, em correlacionar esse desempenho com a busca por vagas nas diversas áreas do ensino superior, tal como segue.

### FASE I: DESEMPENHO DO ALUNO EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Essa fase teve como objetivo analisar a eficiência educacional de cada estado brasileiro (incluindo o DF) com relação à disciplina Matemática, ou seja, buscou-se responder à seguinte questão: Quais estados possuem os melhores alunos em Matemática? Por eficiência educacional entende-se a relação entre as notas obtidas no Enem e as notas de Matemática obtidas ao longo da educação básica, por meio do Saeb. O estado com a melhor relação foi considerado o mais eficiente em Matemática. Duas hipóteses foram utilizadas neste artigo.

*Hipótese 1:* Um estado com notas muito baixas ao longo da educação básica (por meio do Saeb) também possuiria nota baixa no Enem. Esta hipótese pode ser demonstrada fazendo a correlação entre as notas do Saeb para os três níveis da educação básica (4<sup>a</sup>/5<sup>a</sup> série/ano, 8<sup>a</sup>/9<sup>a</sup> séries/ano e 3<sup>a</sup> série do ensino médio) com a nota do Enem. Em todos os casos a correlação encontrada foi positiva e forte, conforme mostra a tabela 1.

**TABELA 1**  
**CORRELAÇÃO ENTRE AS NOTAS DE MATEMÁTICA DO SAEB**  
**(PARA 2005, 2007 E 2009) E AS NOTAS DO ENEM DE 2008**

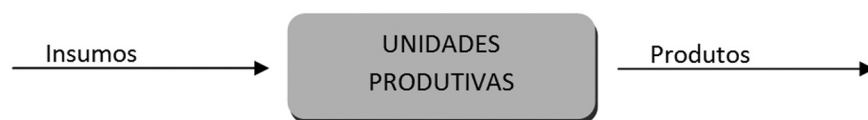
| SAEB | MATEMÁTICA<br>SÉRIE/ANO | ENEM - 2008<br>PONTOS |
|------|-------------------------|-----------------------|
| 2005 | 4ª/5º EF                | 0,73                  |
|      | 8ª/9º EF                | 0,81                  |
|      | 3ª/3º EM                | 0,75                  |
| 2007 | 4ª/5º EF                | 0,75                  |
|      | 8ª/9º EF                | 0,77                  |
|      | 3ª/3º EM                | 0,77                  |
| 2009 | 4ª/5º EF                | 0,73                  |
|      | 8ª/9º EF                | 0,76                  |
|      | 3ª/3º EM                | 0,79                  |

EF= ensino fundamental; EM= ensino médio.  
 Fonte: Elaboração própria.

**Hipótese 2:** Os alunos cursavam o ensino fundamental, médio e superior no mesmo Estado. Para essa hipótese, foi utilizada a declaração do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep - com relação ao Enem: “Em países como os Estados Unidos, a migração interna de universitários chega a 20%; no Brasil, apenas 0,04% mudam de estado para estudar” (MANDELLI, 2009). Ou seja, se a mobilidade do ensino médio para o ensino superior não passava de 0,04%, aquela entre níveis da educação básica seria menor ainda.

O método usado nessa primeira fase fez uso da análise envoltória de dados [*Data Envelopment Analysis – DEA*], uma ferramenta matemática utilizada para medir a eficiência relativa de unidades produtivas. Inicialmente proposta por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), essa é uma técnica não paramétrica, que relaciona os produtos obtidos por meio de insumos de unidades produtivas. Por exemplo, considerando os departamentos de uma universidade como unidades produtivas, os insumos podem ser o número de docentes doutores, mestres e graduados, que geram produtos tais como: número de publicações nacionais e internacionais. Assim, informando-se as unidades produtivas a serem analisadas, as variáveis de insumos e de produtos (Fig. 1), a técnica DEA fornece a eficiência relativa de cada unidade produtiva. A unidade com melhor relação produtos/insumos tem a melhor eficiência relativa.

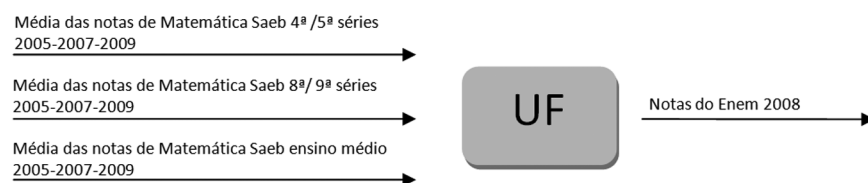
**FIGURA 1**  
**REPRESENTAÇÃO DA TÉCNICA DEA**



Fonte: Elaboração própria.

Além de indicar as unidades produtivas mais eficientes, esse recurso também fornece quais metas precisam ser atingidas para que as unidades ineficientes consigam alcançar a máxima eficiência. Nessa fase, foram consideradas produtivas as 27 unidades federativas – UF – do país, buscando medir a eficiência educacional de cada um. Como insumos, foram usadas as notas em Matemática do Saeb 2005, 2007 e 2009 para as 4<sup>a</sup>/5<sup>a</sup> séries/ano, 8<sup>a</sup>/9<sup>a</sup> séries/ano e 3<sup>a</sup> série do ensino médio. A nota do Enem 2008 foi considerada produto, conforme a figura 2.

**FIGURA 2**  
**VARIÁVEIS DA FASE I**



Fonte: Elaboração própria.

Mais especificamente, essa fase forneceu a eficiência educacional em Matemática de cada UF, ou seja, apontou o estado que possui a melhor relação entre as notas do Enem e as notas de Matemática do Saeb. Entretanto, para a aplicação da técnica DEA, os insumos devem ser variáveis em que “quanto menos, melhor”, e os produtos devem refletir variáveis em que “quanto mais, melhor”. Obviamente, como não se desejam as menores médias das notas de Matemática no Saeb, para driblar essa situação foi realizada a seguinte modificação nas variáveis de insumo, como mostra o quadro 2. Dessa maneira, passou-se a empregar, com a pontuação mínima (meta) adequada para cada série/ano, aquela proposta pelo Programa Todos pela Educação.<sup>5</sup> Foram elas:

5 Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>; acesso em: maio 2011.

**QUADRO 1**  
**NOVAS VARIÁVEIS DE INSUMO**

| ANTIGA VARIÁVEL DE INSUMO<br>2005, 2007, 2009<br>MÉDIA DAS NOTAS DE MATEMÁTICA<br>SAEB | NOVA VARIÁVEL DE INSUMO<br>2005, 2007, 2009<br>META - MÉDIA DAS NOTAS DE<br>MATEMÁTICA SAEB |
|--|---|
| 4ª/5ª séries/ano   | 4ª/5ª séries/ano  |
| 8ª/9ª séries/ano   | 8ª/9ª séries/ano  |
| ensino médio   | ensino médio  |

Fonte: Elaboração própria.

- 4a série EF: Matemática: acima de 225 pontos
- 8a série EF: Matemática: acima de 300 pontos
- 3a série EM: Matemática: acima de 350 pontos

Com essas novas variáveis, diminuir o insumo implicava obter maiores médias das notas de Matemática do Saeb. Quanto às variáveis de produto, estas não precisaram ser modificadas, pois quanto maiores as notas do Enem, melhor. As notas de Matemática no Saeb de 2005, 2007 e 2009 foram coletadas no portal do Inep e, para cada nível (4ª/5ª séries/ano, 8ª/9ª séries/ano e 3ª série do ensino médio), foi calculada média dos três anos. Por fim, para a construção do modelo DEA, dois outros fatores precisam ser considerados:

1. *Retorno de escala:* pode ser constante ou variável; no primeiro caso, uma modificação em um insumo deverá gerar a mesma alteração no produto. O contrário acontecerá no segundo caso, ou seja, um aumento/diminuição nos insumos não gerará o mesmo aumento/diminuição nos produtos. Segundo Coelli (1994), o segundo caso é mais indicado quando o ambiente reflete uma competição imperfeita ou quando existem restrições financeiras, que não é nosso caso. Portanto, neste trabalho, será usado o modelo com retorno constante de escala.
2. *Orientação do modelo:* para insumos (quando se deseja minimizar os recursos mantendo os produtos constantes) ou para produtos (quando se deseja maximizar o produto, mantendo os recursos disponíveis constantes). Nesse caso, optou-se pela orientação a insumos, visto serem eles relacionados especificamente à disciplina Matemática.



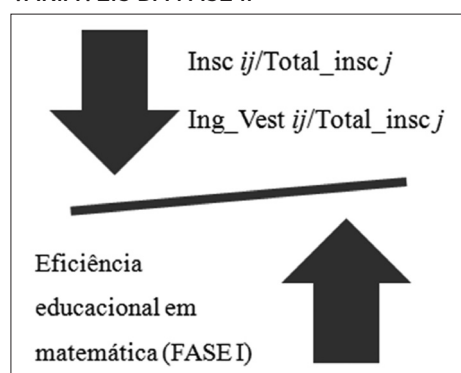
## FASE II: DESEMPENHO NO ENSINO BÁSICO NA ESCOLHA NO VESTIBULAR

A fase II buscou medir a correlação entre o desempenho em Matemática na educação básica e a procura dos cursos no vestibular. Nessa fase, cabia obter a resposta para a seguinte questão: Qual(is) curso(s) atraía(m) os melhores alunos em Matemática? A procura por cursos no vestibular foi quantificada por meio dos dados fornecidos pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo – Semesp<sup>6</sup> –indicados a seguir:

- $INSC_{ij}$  – número de inscritos para o curso  $i$  no Estado  $j$
- $ING\_VEST_{ij}$  – número de ingressantes apenas por vestibular para o curso  $i$  no Estado  $j$
- $Total\_insc_j$  – total de inscritos no estado  $j$

Como a oferta e a procura pelo mesmo curso são diferentes em cada estado, foi necessário normalizar esses valores e, para isso, foi utilizado o número total de inscritos em todos os cursos, para cada estado  $j$ . Os dados utilizados nessa segunda fase encontram-se na figura 3.

**FIGURA 3**  
VARIÁVEIS DA FASE II



Fonte: Elaboração própria.

Nessa fase, foi feita análise de correlação. Se a correlação entre a eficiência educacional em Matemática e a busca por determinado curso fosse positiva e alta, seria possível afirmar que os estados “melhores em Matemática” atrairiam mais alunos para esse curso.

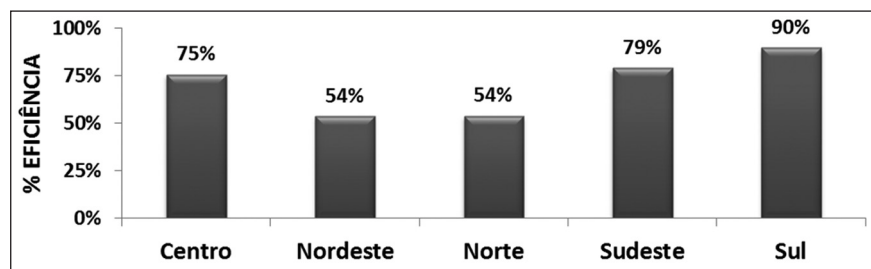
## ANÁLISE DOS RESULTADOS

### RESULTADOS DA FASE I

A partir dos dados de insumos e produtos coletados, o *software* Frontier foi utilizado para implementar o modelo DEA. Os resultados são mostrados nos gráficos 1 e 2. O gráfico 1 indica a eficiência edu-

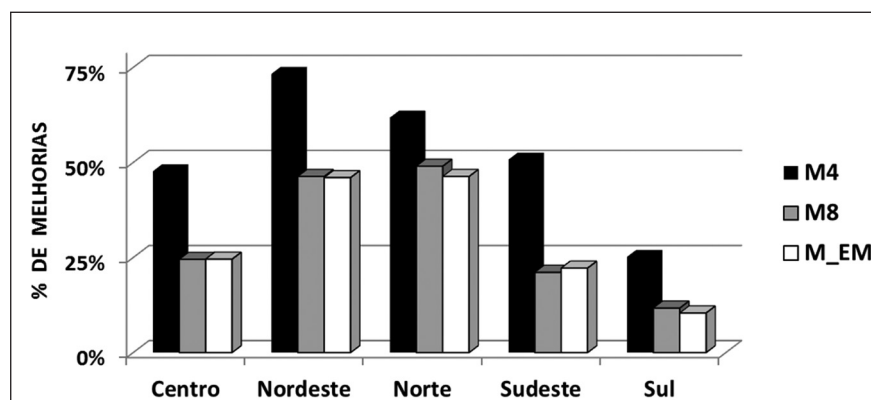
cacional em Matemática das diferentes regiões do Brasil. Já o gráfico 2 aponta o potencial de melhoria para cada região, detectando qual nível necessita de mais esforços. Ainda no gráfico 2, M4 denota a média das notas em Matemática do Saeb para a 4<sup>a</sup>/5<sup>a</sup> séries/ano em 2005, 2007 e 2009, o mesmo se dando com M8 (8<sup>a</sup>/9<sup>a</sup> séries/ano) e M\_EM (3<sup>o</sup> ano do ensino médio).

**GRÁFICO 1**  
EFICIÊNCIA DAS REGIÕES BRASILEIRAS



Fonte: Elaboração própria.

**GRÁFICO 2**  
POTENCIAL DE MELHORIAS EM CADA REGIÃO



Fonte: Elaboração própria.

Os gráficos 1 e 2 corroboram os resultados da pesquisa de Gramani e Duarte (2011), mostrando que:

1. As regiões Norte e Nordeste são as que requerem mais melhorias.
2. A região Sul é a mais eficiente, seguida muito de perto pela Região Sudeste.
3. O maior potencial de melhorias está no nível de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (M4), em todas as regiões do país.

### RESULTADOS DA FASE II

Nesta fase, foram utilizados os dados de procura (inscritos) e ingressos (pelo vestibular) dos seguintes cursos de ensino superior: Engenharia, Administração, Economia, Arquitetura, Medicina, Direito, Física

e Matemática. Nos cursos de Física e Matemática estão incluídos, também, os cursos de formação de professores de Física e Matemática, respectivamente. Tanto o número de inscritos em cada curso/estado como o número de ingressos pelo vestibular em cada curso/estado foi normalizado pelo total de inscritos no estado.

**TABELA 2**  
**CORRELAÇÃO ENTRE A EFICIÊNCIA OBTIDA NA FASE I E O**  
**NÚMERO DE INSCRITOS/TOTAL DE INSCRITOS E O NÚMERO**  
**DE INGRESSOS POR VESTIBULAR/TOTAL DE INSCRITOS**

|               | INSCIJ /<br>TOTAL_INSCJ | ING_VESTIJ /<br>TOTAL_INSCJ |
|---------------|-------------------------|-----------------------------|
| Engenharia    | 0,4772                  | 0,6962                      |
| Administração | 0,0071                  | 0,3591                      |
| Economia      | 0,0592                  | 0,3546                      |
| Arquitetura   | 0,4305                  | 0,3224                      |
| Direito       | -0,0396                 | 0,2141                      |
| Medicina      | 0,3187                  | -0,0808                     |
| Física        | -0,1953                 | -0,1884                     |
| Matemática    | -0,3343                 | -0,1859                     |

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da tabela 2 mostraram, principalmente, que os cursos de:

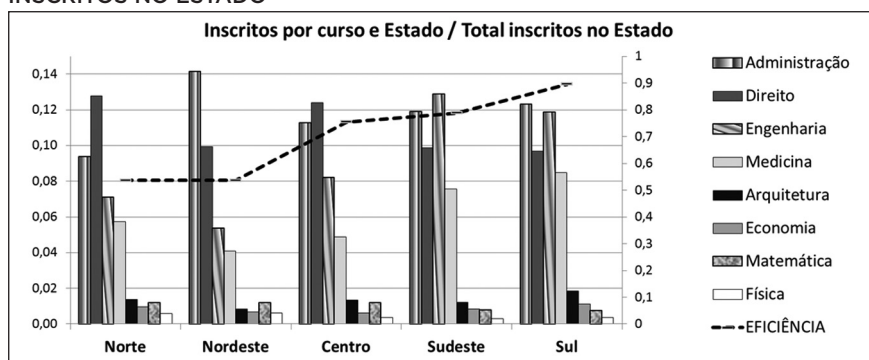
- a. Engenharia possuíam tanto a maior procura como um número maior de ingressos em estados melhores em Matemática;
- b. Administração e Economia mostraram também correlação positiva, embora mais fraca;
- c. Direito contavam, em geral, entre os alunos que se inscreveram no vestibular, com aqueles cuja formação em Matemática é precária, muito embora os com melhores desempenhos em Matemática conseguissem ingressar nesse curso;
- d. Medicina mostram o oposto do que se passa com os cursos de Direito: os alunos que se inscreveram no vestibular possuíam, em geral, boa formação em Matemática, uma relação que não foi observada entre os ingressantes;
- e. Física e Matemática demonstraram correlação negativa com a eficiência educacional em Matemática, tanto entre alunos que buscam o vestibular como entre os ingressantes, ou seja, quanto maior a eficiência educacional em Matemática do estado, menor a procura, nesse estado, por esses cursos.

Dos cinco pontos acima, duas conclusões merecem ser enfatizadas:

1. Com relação aos dados referentes aos cursos de Engenharia, ficou claro que estados com menor eficiência educacional em Matemática – tais como Piauí, Alagoas, Maranhão, Pernambuco, Paraíba e Pará – possuíam uma baixa procura por esses cursos.
2. No que concerne aos cursos de Matemática e Física, que incluem em sua maioria cursos para formação de professores, os resultados são mais preocupantes, fortalecendo a preocupação de Passos (2005, p. 61), segundo o qual “alunos que não gostam de Matemática serão professores e, provavelmente, formarão alunos que também não gostarão de Matemática e que poderão procurar cursos de magistério” (2005, p. 61).

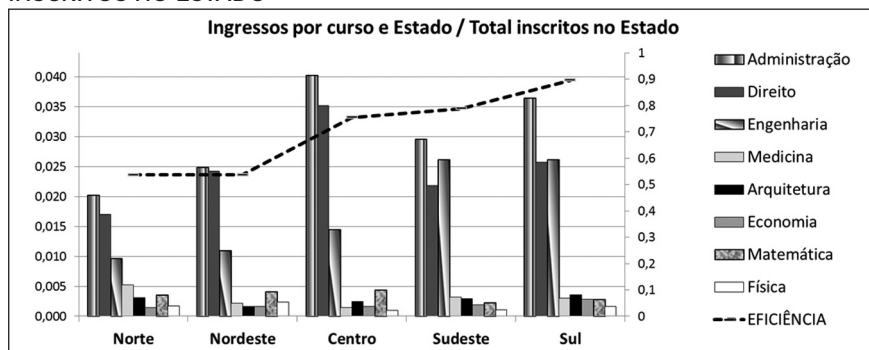
Para analisar a procura dos cursos no país, foram construídos dois gráficos, ambos apresentando dados para as diferentes regiões. O gráfico 3 mostra a média de inscritos/total de inscritos e o 4, a média de ingressos/total de inscritos.

**GRÁFICO 3**  
MÉDIA DO NÚMERO DE INSCRITOS POR CURSO E ESTADO/TOTAL DE INSCRITOS NO ESTADO



Fonte: Elaboração própria.

**GRÁFICO 4**  
MÉDIA DO NÚMERO DE INSCRITOS POR CURSO E ESTADO/TOTAL DE INSCRITOS NO ESTADO



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, nestes dois últimos gráficos, que, entre os cursos analisados neste artigo, os de Medicina, Administração, Direito e Enge-

nharia eram os mais procurados em todas as regiões. A busca por Engenharia foi, entretanto, muito superior nas regiões Sul e Sudeste, que contam com maior eficiência educacional em Matemática. Com relação aos inscritos, destacaram-se os cursos de Administração e Direito em todas as regiões, sendo que, novamente, os cursos de Engenharia apresentaram um número de inscritos bastante alto (Gráf. 4) Os cursos de Matemática e Física, embora com procura muito menor, tiveram maior número de ingressos nas regiões Norte, Nordeste e Centro, justamente as com menor eficiência educacional em Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar se o desempenho na educação básica pode ser considerado como um fator determinante para a escolha da carreira profissional. Para isso, buscou-se relacionar a eficiência educacional das unidades federativas do Brasil em Matemática na educação básica, com a procura por certos cursos no vestibular.

Como eficiência educacional em Matemática, tomaram-se as avaliações de Matemática do Saeb de 2005, 2007 e 2009, pois são aplicadas a cada dois anos e a avaliação do Enem de 2008. Utilizando o procedimento de análise envoltória de dados, foi calculada uma eficiência para cada estado. Além disso, como procura pelo vestibular, foram utilizados dois dados, o número de alunos que se inscreveu nos cursos selecionados e o número de alunos que efetivamente neles ingressou. Foram analisadas as 27 unidades federativas do Brasil e os cursos de Administração, Arquitetura, Direito, Economia, Engenharia, Física, Matemática e Medicina por meio de correlação entre a eficiência educacional em Matemática e a procura por esses cursos, em cada estado, obtendo-se, assim, a medida de relação entre esses dois fatores.

Como resultados principais pode-se destacar que os cursos de engenharia têm maior procura e maior número de ingressos em estados com melhor eficiência educacional em Matemática, já os cursos de Matemática e Física (que incluem cursos para formação de professores) têm maior procura em estados com menor eficiência educacional nessa mesma disciplina. As análises realizadas também deixaram claro que as regiões Norte e Nordeste são as que mais necessitam de políticas públicas que melhorem seus resultados, os quais corroboram a conclusão de Druck:

...se medidas urgentes não forem tomadas, a situação tenderá a se agravar: há décadas estamos construindo uma sociedade de indivíduos que, ignorando o que é Matemática, se mostram incapazes de cobrar das escolas o seu ensino correto ou mesmo apenas constatar as deficiências mais elementares nesse ensino. (2003, s.p.)

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.E.F.; FERNANDES, C. A Escola brasileira faz diferença? uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.
- 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.
- BORCHERT, M. Career choice factors of high school students. University of Wisconsin-Stout, 2002. Disponível em: <<http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2002/2002borchertm.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2011.
- BRITO, A. País perde US\$ 15 bi com má formação de engenheiro. *Folha de S. Paulo*, 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/754351-pais-perde-us-15-bi-com-ma-formacao-de-engenheiro.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- BRITO, M. R. F. Enade 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. *Avaliação: Revista da Avaliação Superior*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.
- CAO, Z.; FORGASZ, H.; BISHOP, A. A comparison of perceived parental influence on mathematics learning among students in China and Australia. In: CHICK, H.L.; VINCENT, J. L. (Ed.). *Proceedings of the 29<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2. Melbourne: Department of Science and Mathematics Education University of Melbourne, 2005. p. 209-216, 2005. (Research Report)
- CHARNES, A.; COOPER, W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. *European Journal of Operational Research*, v. 2, p. 429-444, nov. 1978.
- COELLI, T. J. *A Guide to DEAP version 2.1: a data envelopment analysis (computer) program*. Armidale: Department of Econometrics, University of New England, 1994. Mimeografado.
- DRUCK, S. A Crise no ensino de matemática no Brasil. *Revista do Professor de Matemática*. v. 53, n. 53, p. 1-5, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O Drama do ensino da matemática*. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtml>>. Acesso em: 31 maio 2011.
- FERRY, N. M. Factors influencing career choices of adolescents and young adults in rural Pennsylvania. *Journal of Extension*, v. 44, n. 3, p. 1-4, 2006.
- GRAMANI, M. C. N.; DUARTE, A. L.C. M. O Impacto do desempenho das instituições de educação básica na qualidade do ensino superior. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 679-702, jul./set. 2011.
- GREFF, J.; MALACARNE, V.; STRIEDER, D. M. Qual carreira devo escolher? uma reflexão sobre o lugar dos cursos de matemática na escolha profissional. In: SEMANA ACADÊMICA DA MATEMÁTICA, 23., 2009, Colegiado do Curso de Matemática/Unioeste, Cascavel. Cascavel: Unioeste, 2009.
- INSTITUTO EUVALDO LODI. Núcleo Nacional. *Inova engenharia propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil*. Brasília: IEL/NC, Senai/DN, 2006.
- MANDELLI, M. Estudantes poderão concorrer a mais vagas com Enem. *O Estado de S. Paulo*, 28 set. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos%20estudantes-poderao-concorrer-a-mais-vagas-com-enem,442207,0.htm>>. Acesso em: jul. 2012.
- PASSOS, C. L. B. *As Representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações: uma dimensão axiológica*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010.
- RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

WANG, D. B. Family background factors and mathematics success: a comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, v. 41, n. 2, p. 40-54, 2004.

**MARIA CRISTINA NOGUEIRA GRAMANI**

Professora associada do Instituto de Ensino e Pesquisa – Insper – São Paulo (SP)  
[mariacng@insper.edu.br](mailto:mariacng@insper.edu.br)

**CINTIA RIGÃO SCRICH**

Professora titular do Instituto de Ensino Superior de Americana – Iesa – Americana (SP)  
[cintia\\_rs@uol.com.br](mailto:cintia_rs@uol.com.br)

Recebido em: JUNHO 2011 / Aprovado para publicação em: MAIO 2012

## OUTROS TEMAS

# ACTITUDES DEL PROFESORADO DE CHILE Y COSTA RICA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ  
MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA  
LAURA BRAVO CÓPPOLA

## RESUMEN

*El estudio analiza las actitudes de profesores de Chile (N=92) y Costa Rica (N=126) hacia la educación inclusiva. Para ello, plantea como objetivos: a. identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; b. conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y c. valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Adoptamos un enfoque cuantitativo a través de un diseño descriptivo de tipo encuesta. Los resultados indican que, en general, los profesores participantes presentan una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.*

EDUCACIÓN INCLUSIVA • PROFESOR • ACTITUD

Investigación patrocinada  
por la Facultad de  
Educación de la Universidad  
Católica del Maule en el  
área de conocimiento  
de inclusión educativa y  
formación del profesorado.



# CHILEAN AND COSTA RICAN TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ  
MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA  
LAURA BRAVO CÓPPOLA

## ABSTRACT

*This study analyses the attitude of teachers from Chile (N=92) and Costa Rica (N=126) towards inclusive education. For that purpose, it establishes the following objectives: a. identify those measures facilitating inclusive education with both teachers groups; b. get to know the resources teacher count on to make inclusive education possible; and c. value the principles of inclusive education underlying their teaching practice. We adopted a quantitative approach through a descriptive design consisting of a survey. Results show that in general teachers of this study have a positive attitude towards the inclusion of different measures to attend the students Special Educative Needs. Resources and time continue to be perceived by teachers as restraining the development of inclusive practices.*

INCLUSIVE EDUCATION • TEACHERS • ATTITUDES

LA EDUCACIÓN ESPECIAL ha ido experimentando una serie de cambios influida por declaraciones, informes, foros, conferencias internacionales e investigaciones, que han aportado con fuerza la idea del derecho a contar con una educación de calidad para todos y todas.

En este marco se destacan, entre otros: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, donde se explicita el derecho fundamental a la educación, el Informe Warnock (1978), que precisa el concepto de educación especial no centrada en las deficiencias que presentan las personas sino en las necesidades educativas que poseen, entendiendo la educación especial como un continuo de prestación de apoyos temporales o permanentes desde el currículo común; el foro consultivo internacional sobre educación para todos, en Jomtien, de 1990, onde se enfatiza el acceso a la educación y la equidad para el aprendizaje; la Declaración de Salamanca y marco de acción (UNESCO, 1994), señalando las condiciones necesarias para la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE– al sistema común; Salamanca cinco años después (UNESCO, 1999), señalando la base de la inclusión centrada en la mejora de las escuelas; Salamanca 10 años después (ECHEITA, VERDUGO, 2004).

En el contexto europeo, más concretamente en el Reino Unido, surge una herramienta valiosa para la transformación de los centros educativos en comunidades escolares inclusivas. Booth y Ainscow (2002) dan a conocer el denominado Índice para la Inclusión, documento en el cual se parte de que los centros educativos son comunidades en las cuales confluyen factores organizacionales y culturales donde las

prácticas se ven directamente influenciadas por los valores de docentes, familias y estudiantes, así como por los equipos directivos.

La desviación del concepto de necesidades educativas especiales hacia el de “barreras para el aprendizaje y la participación” ubica a las dificultades en los elementos culturales y menos en las personas que aprenden. Esto concuerda más con un enfoque ecológico de la discapacidad y de la diversidad, es decir, con un punto de vista en el que el entorno juega un papel determinante ante las dificultades que pueda afrontar una persona en un determinado contexto y en el compromiso social que exige proveer a todos y todas los apoyos necesarios para su máximo desarrollo. Dado que los educadores, sobre todo los educadores del sistema educativo regular, no son “especialistas en las deficiencias” pero sí constituyen evidentemente agentes generadores de cultura, es necesario abordarles y apoyarles para favorecer la educación inclusiva y la equidad social que ella implica.

En este sentido, Arnaiz (2003) señala que la educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todos los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continua y permanente.

Es así como desde una educación especial con énfasis en un modelo médico, centrada en el déficit, donde se agrupan a los alumnos y alumnas en escuelas especiales o grupos separados del sistema común, se transita a una educación especial con un enfoque social, focalizada en el contexto educativo y curricular, entendiendo el sistema educativo como único y diverso.

## ANTECEDENTES DE CONTEXTO

La educación especial ha experimentado en Chile avances importante en términos de incremento de la subvención en esta modalidad educativa, la generación de un cuerpo normativo que ha permitido la integración escolar de los estudiantes con discapacidad al sistema de educación regular (decretos supremos de educación n. 490/1990 para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, n. 1/98, que reglamenta el título IV, capítulo II de la Ley de integración social n. 19.284/1994 que norma la integración escolar de estudiantes con NEE, n. 1.300/2002 que aprueba planes y programas para alumnos con trastornos específicos de lenguaje, con un enfoque curricular y educativo, integrando las bases curriculares de parvularia) y aumento de cobertura de la integración de niños y jóvenes con NEE al sistema de educación regular, según el Ministerio de Educación de Chile –MINEDUC (CHILE, 2005).

En el contexto nacional chileno, en función de los avances en relación a los derechos, la atención a la diversidad y el movimiento de la educación inclusiva, existen hitos que marcan fuertemente la concepción de la educación especial, como es el informe de la comisión de expertos (CHILE, 2004), que tuvo como objetivo elaborar un marco conceptual de la educación especial, con recomendaciones orientadoras para el diseño de la futura política educacional del sector. En el año 2005, se concreta la Política Nacional de Educación Especial, Nuestro compromiso con la Diversidad, con el objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (MINEDUC, 2005. p. 45). Los principios de la Política de educación especial de acuerdo al MINEDUC (2005), orientan a que los estudiantes con NEE puedan acceder, progresar y egresar del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la vida familiar, social, laboral y cultural de la sociedad, planteando lo siguiente:

- La educación es un derecho para todos.
- La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.
- La construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.
- El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan NEE.
- La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

Desde la política de educación especial se define a la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad (MINEDUC, 2005. p. 35). En este marco, la Política señala tipos de ayudas para responder a las nee, con el objeto de lograr una plena participación y aprendizaje de todos los alumnos, de manera a otorgar a todos y todas una igualdad de oportunidades. Estas ayudas se refieren a:

- Recursos humanos adicionales especializados.
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el aprendizaje y progreso curricular.
- Adaptaciones curriculares más o menos significativas.

Considerando esto, la meta de la educación es crear las condiciones favorables, eliminando barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad (p. 41). En el año 2007 aparece la ley n. 20.201, que modifica la normativa existente referida a la subvención de las escuelas especiales y de los estudiantes de educación regular con programas de integración escolar. En el año 2010 se publica el decreto número 170 que viene a reglamentar esta ley, donde se establecen requisitos y procedimientos evaluativos a las personas con NEE transitorias y permanentes. Además, ese mismo año es promulgada la ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

En el caso de Costa Rica, a contar del año 2008 se ratificó la Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, de la Organización para las Naciones Unidas, en 2008, que en su artículo 24 exige a los Estados que “garanticen un sistema de Educación Inclusiva en todos los niveles”. A nivel educativo, la educación inclusiva se encuentra presente en la Política Educativa hacia el Siglo XXI, reflejada en las directrices técnico-administrativas del Ministerio de Educación Pública (COSTA RICA, 2008) relativas a los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a la educación regular, donde se pone de manifiesto un esfuerzo formal por favorecer la educación inclusiva. Ya desde el año 1996, en su Ley n. 7.600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (SAN JOSÉ, 1996) y en las Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con NEE (COSTA RICA, 1997), la educación especial fue definida como el conjunto de apoyos al servicio de la educación regular dando el salto conceptual antes descrito. Estos avances jurídicos dieron lugar a la reorganización y reformulación de directrices técnico-administrativas para proveer los servicios de apoyo a la población con NEE a fin de garantizar su participación en igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Entre las actuaciones emprendidas más destacadas en dirección a la educación inclusiva ha de señalarse la creación de los denominados servicios de apoyo en el área de la discapacidad intelectual, que abrió un nuevo espacio para que estudiantes que previamente a la creación de este servicio debían recibir su educación en servicios de la educación especial, ahora lo puedan hacer en las aulas regulares con la implementación de apoyos y adecuaciones curriculares de las denominadas significativas.

Una breve revisión de las estadísticas del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica indica que, al año 2008, participaban del sistema educativo al menos 6580 estudiantes en 2270 servicios de apoyo existentes. La cifra de servicios de apoyo ha ido en aumento año a año precisamente con la clara intención de que estudiantes con barreras para el aprendizaje tengan mayores oportunidades de participación en las aulas regulares.

De esta forma, ya en el año 2009, 90.387 estudiantes participaban de estos servicios en la educación regular (aulas regulares), mientras la cifra de alumnas/os que recibían lo que se denomina como atención directa (servicios de educación especial), era significativamente inferior (15.884).

## ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

El desarrollo de actitudes favorables hacia las diferencias individuales del alumnado es un tema difícil de abordar por la complejidad de factores que intervienen en ellas. Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que un alto porcentaje de docentes atribuye tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes. Más allá de la inversión en recursos o la transformación de las estructuras, entendemos que los procesos innovadores exitosos son aquellos fundamentados en el cambio del profesorado (ESSOMBA, 2006; GATHER, 2004; TEDESCO, 2004). Ciertamente, el área del desarrollo profesional docente es uno de los campos de investigación más relevantes para conseguir incrementar la equidad y la calidad de la educación. Para Giner, Martínez y Sauleda (2007), la preocupación debiera focalizarse en la comprensión de los procesos de modelización del currículo que el profesorado realiza en su desempeño profesional cotidiano, o sea, las vías en que el docente incorpora, personaliza o modifica el currículo oficial y lo transforma, a través de su modelo didáctico personal en el currículo real, materializado en su práctica escolar. Esta idea toma mayor relevancia cuando se trata de un currículum que debe atender las diferencias individuales.

Es muy frecuente escuchar a profesores sufrir situaciones problemáticas e incómodas cuando se trata de enseñar a grupos heterogéneos de alumnos, lo que generalmente desemboca en reticencias, rechazos o desinterés por el alumnado. Si bien existen múltiples causas que explican esta situación, la falta de modelos de formación adaptados a las diferencias del alumnado es una de las más documentadas. Por ejemplo, Calatayud (2006) señala que los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno de las NEE que se refleja en las aulas en que conviven alumnos con diferentes características personales, mientras que Rodríguez (2005) concluye en un estudio realizado con estudiantes de magisterio que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas diferentes, incluso llegan a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional; sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desacierto, elaborando la idea de “un verdadero problema a afrontar”. En este sentido Sales, Moliner y Sanchiz (2001) señala que

se requiere de un profesorado que desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las NEE, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

La literatura señala que las actitudes repercuten de manera directa en las expectativas que el profesor deposita sobre estos alumnos, de forma que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos con NEE tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos estudiantes (MERINO, RUIZ, 2005). En este contexto, la formación inicial y permanente del profesorado ha de prestar atención, como señalan Aguado, Gil y Mata (2008), no sólo al “saber” y “saber hacer”, sino además al “ser”, atender a la dimensión más personal de la educación. A partir de los antecedentes expuestos, nos planteamos como objetivo de investigación analizar las percepciones y actitudes de los profesores en ejercicio hacia la educación inclusiva de Costa Rica y Chile. Para ello, definimos como objetivos específicos: a. identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; b. conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y c. valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes.

## MÉTODO

### ENFOQUE Y DISEÑO

Luego de delimitado el problema de investigación, el enfoque que mejor responde a los objetivos es el de investigación no experimental descriptivo del tipo encuesta. El diseño descriptivo permite describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (ALBERT, 2007), razón por la cual constituye una valiosa fuente de información para conocer la opinión acerca de las percepciones y actitudes de los agentes educativos.

### CONTEXTO Y PARTICIPANTES

En el caso de Costa Rica, participaron en el estudio 126 profesores. El 41% ( $n= 52$ ) laboran en primaria y el 59% ( $n= 74$ ) en secundaria. El 77% ( $n= 96$ ) son mujeres y el 23% ( $n= 29$ ) son hombres. Sus edades oscilaron entre los 22 y los 64 años y la edad promedio fue de 40 años ( $DT = 9,9$ ). La mayoría contaba con un grado académico de licenciatura (55%) y bachillerato (29%) y en un porcentaje menor tenía estudios a nivel de maestría (9%) y diplomado (6%). El promedio de años de experiencia del profesorado que participó en este estudio fue de 13,6 años ( $DT= 6,9$ )

siendo la experiencia mínima 1 año y la máxima 30 años. En el caso de Chile, participaron en el estudio 92 profesores. El 44% ( $n= 40$ ) laboran en primaria y el 43% ( $n= 39$ ) en secundaria, mientras que un 13% ( $n=12$ ) trabaja en el nivel preescolar. El 68% ( $n= 63$ ) son mujeres y el 32% ( $n= 29$ ) son hombres. Sus edades oscilaron entre los 22 y los 64 años y la edad promedio fue de 42 años ( $DT = 11,4$ ). La mayoría contaba con un grado académico de licenciatura (48%) y postítulo (35%), mientras que el 17% restante tenía además en grado de magíster. La mayoría del profesorado participante (52%) tenía más de 18 años experiencia y un grupo significativo (26%) tenía menos de 5 años de experiencia entendiéndose que se trataba de profesores noveles.

### VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables fueron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la Educación Inclusiva, entendidas éstas como las opiniones que manifiestan profesores y profesoras hacia los principios, medidas y prácticas que sugiere la filosofía de la Educación Inclusiva. Estas variables se midieron con la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva” (CARDONA, BRAVO, 2010). Esta escala se divide en dos partes. La primera contiene las variables demográficas: género, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte está compuesta por 26 reactivos (proposiciones que expresan una idea relativa a la educación inclusiva) a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=muy de acuerdo). El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos en la temática (CORNOLDI et al., 1998; CARDONA, 2006). La adaptación consistió en redactar afirmaciones que correspondieran a la definición operativa de lo que se denominó como percepciones y actitudes hacia la inclusión, seleccionar algunas de las afirmaciones contenidas en los instrumentos consultados de las investigaciones anteriormente citadas y adecuar su terminología y vocabulario a la realidad del contexto sociocultural costarricense y chileno. Posteriormente se sometió el documento al criterio de expertos como procedimiento para validar su contenido ( $IVC= 0,7$ ), consultando a 15 profesionales en el área de la psicología, orientación, educación especial, educación infantil, primaria y administración educativa. Ocho de los profesionales laboraban en Universidades y los restantes siete, en servicios educativos en atención directa en la Educación Pública. Para conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos se realizó el estudio de fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,8) y se utilizó la técnica de reducción de datos (análisis factorial por medio de extracción de componentes principales con rotación Varimax de Kaiser).



**FIGURA 1**  
**ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE OPINIÓN DEL**  
**PROFESORADO ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

| Medidas que favorecen la educación inclusiva    | Factores |             |        |            |
|---|----------|-------------|--------|------------|
|   | Medidas  | Condiciones | Apoyos | Principios |
| Aplicar adecuaciones significativas             | .621     |             |        |            |
| Aplicar adecuaciones acceso y no significativas | .639     |             |        |            |
| Practicar co-enseñanza                          | .701     |             |        |            |
| Actividades multinivel                          | .698     |             |        |            |
| Evaluación basada en estándares individuales    | .674     |             |        |            |
| Capacitar profesorado                           | .712     |             |        |            |
| Trabajo cooperativo y colaborativo              | .611     |             |        |            |
| Reducir estudiantes por aulas                   | .501     |             |        |            |

*Alfa= .83 Auto valores= 3.5 Varianza explicada=14.01*

| Recursos para la educación inclusiva           | Medidas | Condiciones | Apoyos | Principios |
|--|---------|-------------|--------|------------|
| Tengo capacitación suficiente                  |         | .691        |        |            |
| Tengo materiales y recursos necesarios         |         | .635        |        |            |
| Tengo habilidades necesarias                   |         | .618        |        |            |
| Tengo suficiente tiempo                        |         | .709        |        |            |
| Educación inclusiva es posible en todas etapas |         | .531        |        |            |

*Alfa= .78 Auto valores=1.2 Varianza explicada= 11.34%*

| Apoyos a la educación inclusiva         | Medidas | Condiciones | Apoyos | Principios |
|---|---------|-------------|--------|------------|
| Apoyo de todo el profesorado            |         |             | .689   |            |
| Suficiente ayuda del profesor de apoyo  |         |             | .713   |            |
| Suficiente apoyo dirección              |         |             | .709   |            |
| Los horarios permiten trabajo en equipo |         |             | .621   |            |
| Tiene más ventajas que desventajas      |         |             | .633   |            |

*Alfa= .79 Auto valores= 1.2 Varianza explicada= 12.63%*

| Principios de la educación inclusiva | Medidas | Condiciones | Apoyos | Principios |
|--------------------------------------|---------|-------------|--------|------------|
| Todos se benefician académicamente   |         |             |        | .791       |
| Todos aula regular                   |         |             |        | .743       |
| Todos se benefician socialmente      |         |             |        | .665       |

*Alfa= .85 Auto valores= 1.3 Varianza explicada= 12.59%*

Se valoró el índice de adecuación muestral ( $KMO = 0,9$ ) y por último, para identificar las diferencias según la etapa, se realizó la comparación de medias y porcentajes y se aplicó la prueba estadística el Chi cuadrado para relacionar las variables, con un nivel de significación del 1 % (0,1) al 5% (0,05).

#### PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se negoció con las autoridades educativas de cada país y se estableció la logística para la distribución y administración de la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva” (CARDONA, BRAVO, 2010) antes descrita en los centros educativos seleccionados en la muestra disponible. La administración se llevó a cabo de forma colectiva, preferiblemente durante una de las reuniones de personal. Se presentaron los objetivos del estudio al

profesorado y se procedió a aplicar el instrumento ofreciendo la posibilidad de realizar consultas durante su aplicación.

Para todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0. En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y medias. Según los objetivos propuestos se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Los análisis realizados fueron descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión.

## RESULTADOS

### PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Respecto de los principios de la educación inclusiva, las medias de los ítems oscilan entre los valores 2,1 y 3,5, indicando una tendencia favorable hacia la inclusión. Destaca el caso del profesorado de Costa Rica, donde un alto porcentaje (55%) no está de acuerdo con el beneficio académico que presenta la inclusión de alumnos con NEE. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos (90%) manifiesta el beneficio social de la inclusión. En el caso de Chile, los profesores destacan no sólo el ámbito social (93%), sino también el ámbito académico (72%).

Respecto de las medidas que favorecen la educación inclusiva, las medias oscilan entre 2.9 y 3.8 respectivamente, lo que indicaría una respuesta positiva frente a prácticas que favorecen la educación inclusiva. Al comparar por países las medias más bajas, éstas se observan en el caso de Costa Rica, especialmente en los ítems 'propone actividades multinivel' (M = 2,9) y 'evalúa considerando las diferencias individuales' (M = 2,9).

**TABLA 1**  
**MEDIDAS QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (DESCRIPTIVOS\*)**

| ÍTEMES   | M       | DT      | MD  | ED   | DA    | MDA   | NS/NR |
|--|---------|---------|-----|------|-------|-------|-------|
|  |         |         | %   | %    | %     | %     | %     |
| Aplicar adecuaciones curriculares significativas   | 3,1/3,3 | 0,9/0,8 | 6/3 | 7/10 | 42/36 | 42/50 | 3/1   |
| Aplicar adecuaciones de acceso y no significativas | 3,8/3,0 | 1,0/1,0 | 5/4 | 8/19 | 37/39 | 53/33 | 4/4   |
| Practicar co-enseñanza                             | 3,4/3,5 | 0,9/0,6 | 3/0 | 5/3  | 25/32 | 64/64 | 2/1   |
| Actividades multinivel                             | 2,9/3,4 | 0,9/0,6 | 7/0 | 20/3 | 40/44 | 31/51 | 2/1   |
| Evaluación basada en estándares individuales       | 2,9/3,4 | 1,0/0,5 | 6/0 | 16/4 | 36/46 | 38/50 | 4/0   |
| Capacitar profesorado                              | 3,6/3,7 | 0,5/0,5 | 2/0 | 0/3  | 26/26 | 72/71 | 0/0   |
| Trabajo cooperativo y colaborativo en el aula      | 3,1/3,5 | 0,7/0,6 | 2/0 | 8/3  | 44/31 | 44/65 | 8/1   |
| Reducir número de estudiantes por aula             | 3,6/3,4 | 0,8/0,7 | 4/0 | 2/11 | 20/33 | 74/56 | 8/0   |

\*Los resultados se muestran comparativamente siguiendo el orden Costa Rica/Chile.

Asimismo, un alto porcentaje de los profesores aplica adecuaciones curriculares significativas y está de acuerdo con la necesidad de capacitar al profesorado en estas materias (72% y 71% respectivamente). En un análisis diferenciado podemos observar que son los profesores costarricenses quienes

emplean principalmente adaptaciones curriculares no significativas (53% v/s 50%), mientras que los profesores chilenos realizan mayoritariamente adaptaciones curriculares significativas (42% v/s 50%). Uno de los aspectos más sensibles para el profesorado es la dotación de recursos para atender las necesidades educativas especiales. Las medias fluctúan entre 2 y 3,7, indicando que en general el profesorado no cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea educativa (44%), tiempo suficiente para enseñar a todos sus estudiantes (47%) y capacitación para atender adecuadamente a los alumnos con NEE en el aula regular (43%).

**TABLA 2**  
**RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**  
**(DESCRIPTIVOS)**

| ÍTEMS   |         |         | MD    | ED    | DA    | MDA   | NS/NR |
|---|---------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | M       | DT      | %     | %     | %     | %     | %     |
| Tengo la capacitación                                   | 2.1/2.5 | 1.0/0.9 | 20/6  | 36/43 | 26/35 | 11/14 | 7/3   |
| Tengo los materiales y recursos                         | 2.0/2.6 | 1.0/0.8 | 27/3  | 44/39 | 14/44 | 11/11 | 4/3   |
| Tengo las habilidades                                   | 2.5/2.7 | 1.0/0.9 | 14/4  | 24/32 | 38/40 | 20/21 | 4/3   |
| Tengo el tiempo suficiente                              | 2.1/2.7 | 0.9/0.9 | 16/10 | 47/28 | 24/47 | 9/15  | 4/0   |
| Creo educación inclusiva es posible en todas las etapas | 2.7/3.7 | 1.2/0.7 | 9/0   | 18/6  | 35/17 | 31/76 | 8     |

Si bien el profesorado manifiesta que no cuenta con las condiciones adecuadas para generar prácticas pedagógicas más inclusivas, un alto porcentaje cree que la educación inclusiva es posible. Se observa que esta opinión es similar en ambos colectivos; sin embargo, en el caso de los profesores chilenos esta posición es más decidida (76%). De igual manera pareciera ser que los profesores de Chile (43%) perciben en ellos mismos una mejor capacitación que los profesores de Costa Rica (36%).

Respecto de los apoyos para la educación inclusiva, las medias oscilan entre 1,8 y 3,2, lo cual refleja que las opiniones se ubican en un grado medio-bajo de la escala. Estos resultados evidencian que los profesores de ambos países sienten que no cuentan con los apoyos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas.

**TABLA 3**  
**APOYOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**  
**(DESCRIPTIVOS)**

| ÍTEMS  |         |         | MD    | ED    | DA    | MDA   | NS/NR |
|--|---------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | M       | DT      | %     | %     | %     | %     | %     |
| Apoyo de todo el profesorado                     | 2.2/2.7 | 1.0/0.9 | 18/1  | 33/35 | 33/39 | 11/19 | 6/6   |
| Ayuda del/la profesor/a de apoyo                 | 1.8/2.6 | 1.2/1.1 | 26/7  | 21/19 | 26/42 | 9/22  | 18/10 |
| Apoyo de la Dirección del Centro Educativo       | 2.6/2.9 | 1.1/0.9 | 11/0  | 20/19 | 38/53 | 26/22 | 6/6   |
| Horarios favorecen trabajo en equipo             | 2.1/2.5 | 1.0/0.9 | 30/14 | 30/38 | 28/31 | 8/17  | 3/1   |
| Educación Inclusiva más ventajas que desventajas | 2.4/3.2 | 1.1/0.8 | 12/1  | 25/7  | 36/49 | 19/40 | 9/3   |

Como se puede observar, los profesores del contexto costarricense y chileno opinan que la ayuda del profesorado en general

es muy baja (35%); sin embargo, en el caso de Chile la ayuda del profesor de grupo diferencial se encuentra más presente<sup>1</sup> (42%). En ambos casos el profesorado siente que cuenta con el apoyo de la dirección de los centros y sus equipos de gestión (53%). Asimismo, coinciden en que los horarios no favorecen el trabajo colaborativo (38%). De interés es la respuesta del profesorado chileno hacia la educación inclusiva, ya que casi la mitad de los participantes (49%) considera que la inclusión presenta más ventajas que desventajas ante un porcentaje inferior (36%) de profesores costarricenses, que consideran que este tipo de educación presenta más ventajas que desventajas (49% v/s 36%).

## CONCLUSIONES

Como hemos descrito previamente, el contexto político y educativo de ambos países presenta similitudes respecto de asumir los principios de una educación inclusiva basada en las políticas y convenciones internacionales. Esta idea se materializa en la respuesta educativa que cada país ofrece para atender la diversidad educativa. En el estudio los profesores están a favor de una educación inclusiva; sin embargo, muestran una gran preocupación por los recursos con que cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, por ejemplo en relación a recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y desarrollo de actividades. Este es un aspecto fundamental, ya que trabajos previos (BENNETT, DELUCA, BRUNS, 1997) señalan que existe una directa relación entre recursos de apoyo y actitud. Un profesor que posee los recursos necesarios presenta una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con NEE, de ahí la necesidad de atender estos aspectos. Asimismo, nuestros resultados son coincidentes con un trabajo previo desarrollado por Cardona (2006), donde se demuestra que las necesidades o prioridades más inmediatas para los profesores son la disponibilidad de recursos para trabajar en colaboración, formación específica para hacer adaptaciones curriculares y tiempo disponible para planificar con el profesor de apoyo.

En relación con las medidas de apoyo, las adaptaciones curriculares (significativas y no significativas) tienen un rol fundamental en el acceso a la educación, siendo comprendidas como estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. En la investigación, podemos observar que ambos colectivos (profesores chilenos y costarricenses), optan tanto por las adaptaciones curriculares significativas como no significativas; sin embargo, en un análisis comparado, son los profesores de Costa Rica quienes manifiestan un mayor acuerdo por el uso de adecuaciones curriculares no significativas que implica, entre otros aspectos, la organización de los recursos humanos, distribución de los espacios,

<sup>1</sup> Para el análisis sólo ha sido considerado en el caso de Costa Rica el nivel de Educación Primaria, ya que en la Educación Secundaria la figura del profesor de apoyo tiene un carácter itinerante.

disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos. En ambos colectivos se observó la disposición para realizar adaptaciones curriculares significativas interviniendo en aspectos como recursos materiales o personales, organización escolar, adecuación de actividades, metodología, contenidos y/o objetivos.

Uno de los aspectos más valorados para llevar a cabo la tarea de atender a alumnos con necesidades educativas especiales es el trabajo colaborativo. Este aspecto ya había sido documentado por Zerpa (2002), Díaz y Hernández (2002) y Terán y Pachano (2009), quienes concluyen que los alumnos que trabajan cooperativamente aprenden más, desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela, establecen mejores relaciones con los compañeros, aumentan su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales en forma más efectiva.

Cuando se le consulta al profesorado si es posible una educación inclusiva en todas las etapas educativas, es el colectivo de profesores chilenos el que defiende con mayor decisión esta posición, aspecto que resulta coincidente con la percepción de que la educación inclusiva representa más ventajas que desventajas. Precisamente, este supuesto fue una de las ideas fundamentales planteadas en la última conferencia sobre educación inclusiva de Salamanca, donde se concluyó que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, ya sean con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad o de otra circunstancia, ya que les prepara para vivir y trabajar en una sociedad plural. En nuestro estudio, el profesorado participante apoya decididamente la idea de que la inclusión de alumnos con NEE posee un beneficio social; sin embargo, esta aprobación disminuye (principalmente en el caso de Costa Rica) cuando se plantea un beneficio de tipo académico para todo el alumnado que participa en el aula. Desde nuestra perspectiva, a esta respuesta subyace la idea de que la atención para la diversidad posee un carácter eminentemente asistencialista por sobre una concepción educativa y de derecho (SÁNCHEZ et al., 2008).

Finalmente, es necesario motivar estudios similares que proporcionen información para la toma de decisiones y que ayuden a reestructurar programas, actualizar contenidos en el área de diversidad educativa y reflexionar acerca de las propias creencias, que limitan las expectativas que los profesores ponen en los alumnos con necesidades educativas especiales. Las conclusiones del estudio hacen ver la necesidad de realizar estudios similares con muestras representativas, tanto en el contexto chileno como en el costarricense, así como la pertinencia de complementar estudios de este tipo con información procedente de entrevistas con grupos focales o de discusión para ampliar la comprensión de las percepciones y actitudes del profesorado, que a la larga, permitirán

fortalecer las acciones que desde la administración se adopten en beneficio del avance de la educación inclusiva en ambos países.

## REFERENCIAS

- AGUADO, M. T.; GIL, I.; MATA, P. El Enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 2, n. 19, p. 275-292, 2008.
- ALBERT, M. J. *La Investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2007.
- ARNAIZ, P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe, 2003.
- BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, v. 1, n. 64, p. 115-131, 1997.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.
- CALATAYUD, M. A. Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, Oviedo, n. 88, p. 73-84, 2006.
- CARDONA, M. C. *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall, 2006.
- CARDONA, M. C.; BRAVO, L. *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante, 2010. (Documento inédito)
- CHILE. Ministerio de Educación. *Decreto n.1*. Instructivo sobre proyectos de integración escolar. Santiago de Chile, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 170*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 490*. Establece normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular. Santiago de Chile, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 1.300*. Instructivo sobre atención de alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Santiago de Chile, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ley n. 20.201*. Modifica el DFL n. 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y cuerpos legales. Santiago de Chile, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Ley n. 20.422*. Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago de Chile, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Política nacional nacional de educación especial: nuestro nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile, 2005.
- CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación. *Ley n. 19.284 sobre la integración social plena de las personas con discapacidad*. Santiago de Chile, 1994.
- CORNOLDI, C. et al. Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, v. 6, n. 19, p. 350-356, 1998.
- COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública. *Directrices curriculares 2008*. San José: MEP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: informe de la Comisión de Expertos de Educación Especial*. Santiago de Chile, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José: El Ministerio, 1997.
- DÍAZ, F.; HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 2002.
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO, 2004.
- ESSOMBA, M. A. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó, 2006.

GATHER, M. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó, 2004.

GINER, A.; MARTÍNEZ, M. Á.; SAULEDA, N. Cultura profesional lectoescritora y pensamiento docente: la constitución de la identidad profesional. *Enseñanza*, v. 25, p. 25-42, 2007.

MERINO, D.; RUIZ, R. Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, Oviedo, n. 86, p. 185-204, 2005.

RODRÍGUEZ, R. Estudio de las concepciones de estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, v.28, p.46-69, 2005.

SALES, A.; MOLINER, O.; SANCHIZ, M. L. Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.4, v.2, p.1-7, 2001.

SÁNCHEZ, A. et al. Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, v. 34, n. 2, p. 169-178, 2008.

SAN JOSÉ. Asamblea Legislativa. *Ley n. 7.600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José: Publicaciones Asamblea Legislativa, 1996.

TEDESCO, J. C. ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación*, Salamanca, n. 34, p. 17-28, 2004.

TERÁN, M.; PACHANO, L. El Trabajo cooperativo en la búsqueda de aprendizajes significativos en clase de matemáticas de la educación básica. *Revista Educere*, n. 13, v. 44, p. 159-167, 2009.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca, España, 1994.

\_\_\_\_\_. *Salamanca cinco años después*. Salamanca, 1999.

WARNOCK REPORT Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Educational of handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

ZERPA, C. Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura. *Revista Pedagogía*, Caracas, n. 23, v. 67, p. 187-224, 2002.

### SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ

Doctora en Investigación Educativa; directora del Centro de Apoyo al Desarrollo de la Docencia y el Aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule – Talca (Chile)

*ssanhueza@ucm.cl*

### MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación; directora de la Escuela de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule – Talca (Chile)

*mgranada@ucm.cl*

### LAURA BRAVO CÓPPOLA

Máster en Psicopedagogía y doctoranda en Atención a la Diversidad; profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica/ Sede Rodrigo Facio Brenes Montes de Oca – San José (Costa Rica)

*lbravo@yahoo.es*

## OUTROS TEMAS

# POTENCIAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A COLABORAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

ANA MARIA FORTE  
MARIA ASSUNÇÃO FLORES

## RESUMO

*Neste artigo apresentam-se resultados de estudo que procurou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas, relatos e reflexões escritas em escola no norte de Portugal. Os resultados apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo ainda a importância de outras oportunidades de desenvolvimento profissional, como o trabalho colaborativo, sobretudo no nível dos projetos extracurriculares, e não no nível pedagógico e de sala de aula. Os resultados reforçam a ideia de que é premente promover formação em contexto de trabalho como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento.*

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • TRABALHO EM EQUIPE •  
FORMAÇÃO EM SERVIÇO • DOCENTES



# ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND COLLABORATION AT SCHOOL

ANA MARIA FORTE  
MARIA ASSUNÇÃO FLORES

## ABSTRACT

*This paper presents findings from a broader piece of research aiming at investigating teachers' perspectives and experiences of professional development in connection with collaboration at the workplace. Data were collected through questionnaires, interviews, accounts and written reflections in a school in Northern Portugal. Findings point to the valorization of formal training, recognizing also the importance of other opportunities such as collaborative work with colleagues. However, collaboration is more related to extracurricular projects and not at a pedagogical and classroom level. Training at the workplace is then a key strategy to promote professional development and to challenge professional cultures marked by isolation.*

TEACHER IMPROVEMENT • EDUCATIONAL COOPERATION • INSERVICE  
EDUCATION • TEACHERS

Não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores...  
(BARTH, 1996, apud DAY, 2004, p. 186)

**C**OMO EXPRESSO NA EPÍGRAFE, a qualidade do ensino depende da aprendizagem dos professores. Daí a importância de estudar como, quando e em que circunstâncias os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente, uma vez que se trata de um processo “de influências combinadas e não de influências únicas e dominantes” (ALONSO, 1998, p. 206). A investigação tem reforçado uma visão holística dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, valorizando todos os processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais, em que os professores se envolvem ao longo da carreira (MARCELO, 1999; DAY, 2001).

Todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. No entanto, a mudança só ocorre se o/a professor/a quiser mudar (NÓVOA, 1992; DAY, 2001, 2003; ESTRELA, 2003). Day (2001, p. 38) reforça essa ideia, referindo que “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é encarado de forma mais holística e contextualizada, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais (DAY, 2004), disponíveis em atividades de formação contínua, interna e externamente organizadas.

Associada ao desenvolvimento profissional dos professores está, também, a ideia da aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretção de experiências (FLORES, 2004a). A esse respeito, é fundamental pensar nas estratégias e práticas de colaboração existentes nas escolas e as condições da sua realização, bem como a sua relação com processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. A investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola (DAY, 2001). É nesse sentido que Lima argumenta que

...nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veementemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. (2002, p. 7)

Apesar do uso recorrente do termo colaboração, o seu significado nem sempre é unívoco, sendo, muitas vezes, complementado ou qualificado com recurso a alguns adjetivos, como é o caso da colaboração estrutural, da colaboração autêntica etc. Daí a importância de dilucidar o seu sentido e as suas formas, sobretudo do ponto de vista dos professores, a partir das condições de exercício da profissão e dos contextos em que trabalham. A colaboração tem sido apresentada como solução para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola (LITTLE, 1982, 1990; HARGREAVES, 1998; FULLAN, HARGREAVES, 2001; DAY, 2001, 2004; LIMA, 2002, 2004; ROLDÃO, 2007; VEIGA SIMÃO et al., 2009). Surge, assim, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação e da prática, como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores. No entanto, vários autores têm questionado a ambigüidade e complexidade do conceito de colaboração, sobretudo quando aparece associado a outros termos. Como sublinha Hargreaves (1998), a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipa, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares (*peer coaching*), pela investigação-ação em colaboração” etc. Por seu turno, Little (1990) apresenta quatro tipos ideais de relações colegiais, que remetem para diferentes graus de intensidade da interação entre professores e diferentes perspectivas de conflito: i. contar histórias e procurar ideias; ii. ajuda e apoio; iii. partilha; iv. trabalho conjunto. Segundo a autora, os três primeiros representam formas relativamente fracas de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*, não constituindo ameaças

graves à interdependência dos professores, pois ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas. O quarto tipo é a forma de colaboração mais forte, remetendo para

...encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional. (LITTLE, 1990, p. 519)

O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática. Como explicam Little (1982, 1990) e Hargreaves (1998), as diferentes formas de colaboração, pelas suas características, nem sempre produzem os efeitos de mudança desejados, pelo que se exige algum cuidado na proclamação das suas qualidades. Relativamente aos efeitos das culturas colaborativas, Hargreaves refere que

...se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do *desenvolvimento profissional dos professores*. [...] A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores. (1998, p. 209)

Assim, e como argumenta Fullan (1996), faz todo o sentido a mudança da cultura escolar para que os professores possam trabalhar colaborativamente. Nesse sentido, consideramos fundamental conhecer e aprofundar as dinâmicas colaborativas existentes no local de trabalho e a sua relação com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores e suas implicações para o desenvolvimento e melhoria da escola.

## METODOLOGIA

Neste artigo apresentam-se dados de um projeto de investigação mais vasto que incide sobre oportunidades de desenvolvimento profissional de professores e práticas de colaboração numa escola básica situada numa zona urbana no norte de Portugal. As questões de investigação incluíam:

1. Como veem os professores o seu processo de desenvolvimento profissional no que diz respeito às oportunidades e contextos em que ocorrem?
2. Como é que os professores encaram/descrevem o trabalho colaborativo na escola?
3. Serão os contextos de trabalho potenciadores da colaboração docente e do desenvolvimento profissional?

Tendo em atenção os objetivos propostos, o estudo partiu primordialmente das perceções e experiências dos professores. Optamos, assim, por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, embora com mais incidência na vertente qualitativa numa lógica colaborativa através do desenvolvimento de um projeto de intervenção/formação – *Aprendizagem e(m) colaboração* – com um grupo de professores, no sentido de compreender o que os professores pensam, dizem e fazem (HARGREAVES, 1998). No total, participaram 80 professores que responderam ao questionário (1ª fase do estudo); 11 docentes que desempenhavam cargos de coordenação no ano letivo 2006/2007 e que participaram na fase de entrevistas (2ª fase) e 10 docentes que se voluntariaram para participar no projeto de intervenção/formação no ano letivo 2008/2009 (3ª fase). No processo de recolha de dados, utilizaram-se como principais técnicas o inquérito por questionário, a entrevista semidirectiva, a análise documental, a observação participante, os relatos/reflexões orais e as escritas dos professores, bem como os materiais elaborados e recolhidos no projeto de intervenção/formação. Os dados quantitativos, recolhidos através do questionário, foram analisados com recurso do programa SPSS versão 15. Para os qualitativos recorremos à técnica de análise de conteúdo. A análise dos dados foi realizada com base num processo interativo e iterativo (MILES, HUBERMAN, 1996), o que permitiu em algumas ocasiões reequacionar os objetivos e as estratégias para as fases seguintes, colocando-nos numa “postura interpretativa” (DE KETELE, ROGIERS, 1999, p. 158).

## RESULTADOS

### OPORTUNIDADES E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO LOCAL DE TRABALHO

Os professores que participaram neste estudo identificaram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, apontando para uma perspetiva alargada incluindo todas as experiências/atividades formais, informais, individuais ou coletivas, que fizeram a diferença no seu trabalho (Quadro 1). A maioria das experiências descritas diz respeito ao desenvolvimento de atividades específicas, ao trabalho desenvolvido com alunos, à frequência de formação contínua, ao desempenho de cargos de gestão, referindo ainda como significativo o relacionamento com colegas em trabalho colaborativo.

**QUADRO 1**  
**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**  
**MAIS SIGNIFICATIVAS**

| EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | INDICADORES   |
|---|---|
| <b>Com colegas</b>  | Trabalho colaborativo com colegas<br>Influência de colegas (exemplo de colegas)<br>Pais professores (exemplo como profissionais)  |
| <b>Com alunos</b>   | Trabalhar com alunos/turmas difíceis<br>Trabalhar com alunos NEE* (desafio, reconhecimento, satisfação)<br>Desenvolver trabalhos específicos com alunos (e.g. projetos)<br>Motivação e sucesso dos alunos |
| <b>Na escola</b>  | Envolvimento em projetos de trabalho<br>Trabalhar em contextos desafiadores<br>Desempenho de cargos (liderança; cargos de gestão intermédia etc.)   |
| <b>Pessoais</b>   | Paternidade/maternidade (ter filhos na escola)  |
| <b>De formação</b>  | Formação inicial<br>Estágio<br>Ações de formação contínua<br>Complementos de formação e formação especializada  |

\*NEE - Necessidades educativas especiais.

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às experiências com colegas, os participantes referem-se a experiências de aprendizagem importantes, nomeadamente no início da carreira docente, sendo de referir o exemplo em termos de empenho e de profissionalismo, mas também as práticas colaborativas que desenvolveram em conjunto, criando laços de amizade e de confiança, destacando-se, desse modo, a contribuição dos processos relacionais com colegas e a influência positiva que receberam:

Tive colegas que me marcaram positivamente logo no início. Sou professor há 22 anos e há momentos que nos marcam.... Quanto mais for de amizade mais produtiva é. Porque trabalhar em grupo exige amizade e alguma confiança. Porque uma relação em grupo só na base institucional não resulta. (E1)

Uma [pessoa] em particular, no início de carreira, que me marcou muito pela sua atividade, pelo seu empenho, pela sua vontade de fazer muitas coisas foi o professor... É uma pessoa que me marcou. Estava logo no início de trabalho quando fui colega dele... (E3)

No que diz respeito às experiências com alunos, alguns docentes salientaram os trabalhos específicos com alunos com Necessidades Educativas Especiais como experiências de aprendizagem significativas pelo progresso que conseguiram nos alunos, muitas vezes com problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, levando a uma grande satisfação profissional. Os professores descrevem essas situações como “experiências gratificantes”, “as melhores experiências em termos hu-

manos” e “experiências muito boas”, no sentido de permitir um enriquecimento pessoal e profissional: “Quando vejo alunos que me dizem, emocionados, que nunca tinham tido resultados positivos, vejo que há bons frutos do nosso trabalho. Que os alunos estão a agarrar o nosso trabalho...” (E8).

Quanto às experiências na escola, os docentes referem o trabalho realizado em contextos desafiadores, mas que acabaram por se tornar em experiências enriquecedoras e positivas que exigiram um trabalho colaborativo e empenho, permitindo um enriquecimento e capacidade científica para lidar com essas situações que consideram não ser possível adquirir na formação inicial. Referem também a influência de outras pessoas e o estímulo vindo de fora, como por exemplo, do Diretor, como elemento motivador para a participação e desenvolvimento de atividades enriquecedoras: “Há duas situações que me marcaram. Uma foi quando trabalhei na Secundária [...], trabalhei lá 8 anos. Foi a relação com o Conselho Executivo, sobretudo o Presidente, que me motivaram para entrar numa série de projetos que me enriqueceram” (E1).

Para além disso, referem ainda os cargos desempenhados, nomeadamente de liderança e de gestão intermédia, que consideram experiências de aprendizagem significativas pelo desafio, pela exigência e responsabilidade que permitiram ter uma perspetiva diferente da realidade escolar:

Os cargos que tenho exercido têm feito com que eu trabalhe mesmo. Porque eu já fui 7 anos de um Conselho Executivo, de Coordenadora de Departamento, Delegada de grupo antes de haver esta denominação, diretora de turma, coordenadora de ano e formadora. (E7)

...eu penso que o facto de eu, ao longo da minha carreira (vou no 27º ano!), ter experimentado praticamente tudo... passei por quase todo tipo de cargos. (E8)

Os participantes sublinham também o facto de terem tido oportunidade de participar em várias atividades de âmbito extracurricular que lhes permitiram obter experiências e competências a vários níveis: “A possibilidade de desenvolver projetos, como o Clube de Teatro, que implicam competências que adquirir informal e formalmente, mas que não estão diretamente relacionadas com a minha formação académica” (P2).

Os docentes, no entanto, referem experiências pessoais relacionadas com a paternidade ou maternidade; ter filhos na escola os faz reconhecer as aprendizagens realizadas por essa experiência: “Também os filhos nos ajudam a ter o *feedback* do outro lado do ensino. E cruzando tudo isto acho que vou conseguindo sobreviver com otimismo e transmitir esse entusiasmo” (E8).

As experiências de formação são também salientadas pelos docentes como oportunidades de aprendizagem, algumas das quais dizem respeito à formação inicial, pela preparação no aspeto pedagógico e científico, e ao estágio enquanto experiência formativa, o que corrobora outros estudos (FLORES, 2004b; FORTE, 2005), associando-o à qualidade do apoio e da orientação, ao domínio da prática, à qualidade da formação recebida e ao relacionamento com os orientadores e colegas.

Referem, ainda, a frequência de determinado tipo de formação que foi considerada por alguns docentes como uma experiência significativa de aprendizagem pela cooperação e pelo conhecimento do conteúdo na área específica.

A nível de professores foi uma formação com os colegas na área da geologia; de repente estamos os 4 colegas desta escola a recolher amostras para o nosso laboratório. Quando demos por ela estávamos todos a pensar no nosso laboratório e todos estávamos a recolher amostras para enriquecer o nosso laboratório, o que foi uma experiência enriquecedora. (E4)

Também reportam a formação no âmbito da frequência de cursos de pós-graduação e mestrado, o que lhes permitiu um aprofundamento de conhecimentos sobre a educação, o trabalho dos professores e uma melhor compreensão dos alunos:

...o facto de ter apostado sempre na minha formação e complementos de formação. Nessa altura o meu curso era só bacharelato, com possibilidade de fazer licenciatura. Fiz logo de imediato a licenciatura. Fiz também mestrado. Estive a orientar estágios, durante dois anos etc. Portanto, um pouco ter experimentado todas as áreas, ou quase todos que a docência nos proporciona. Se calhar, também por ser formada em línguas permite uma outra abertura no espaço europeu e isso faz com que eu também promova bastante e estou sempre aberta a projetos. O facto de ter feito também o Mestrado e ter passado por esse processo de investigação no terreno, nas escolas. Estive nas escolas a saber a importância que o nosso trabalho tem. (E8)

Os cursos de formação que fui fazendo ao longo da vida após a minha formação inicial. Também devo referir o mestrado, em que fiz um estudo de caso numa escola. Nessa altura pude aperceber-me da situação de alunos que não imaginava existirem. (P5)

Por último, do discurso desses professores, emerge ainda a alusão a outros significativos. Um docente referiu outras experiências de partilha, de carácter informal, e não diretamente relacionadas com a sua



atividade profissional, mas associadas a valores espirituais, que vão contribuindo para o desempenho da profissão: “De uma forma geral as que, de algum modo, suscitaram situações explícitas de partilha associadas a valores espirituais” (P7).

Outro aspecto destacado pelos docentes diz respeito a experiências negativas, por exemplo, turmas muito difíceis, contextos sociais desfavorecidos, que foram também desencadeadoras de processos de crescimento profissional. Apesar de não serem consideradas experiências agradáveis, permitiram ver o resultado da aprendizagem e da evolução dos alunos:

Já passei por muitas escolas. Agora já estou aqui há algum tempo. Tive algumas experiências menos agradáveis em algumas escolas talvez por estar um bocadinho fora do contexto social. Estive numa escola... o contexto social era um pouco diferente, a realidade social também. Nós temos uma metodologia, uma forma de trabalhar que não se ajusta muito bem... são experiências que podem não ser muito agradáveis, mas fazem crescer também. Depois eu creio que é o dia a dia. Nós temos turmas difíceis, turmas com quem dá prazer trabalhar... e essas experiências de ver os alunos sair. Estão aqui três anos e vê-los depois continuar... (E10)

Os resultados obtidos apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo também o valor de ambientes de formação informal e de outras oportunidades de aprendizagem profissional, como o trabalho colaborativo com outros colegas dentro da escola e também com colegas de outros contextos. Além disso, os dados apontam, em geral, para o reconhecimento, por parte dos professores, do interesse e da importância da formação no plano individual, bem como da sua relação com a melhoria e o desenvolvimento profissional. Relativamente às oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores apresentam uma visão bastante positiva, salientando, no entanto, que há uma indefinição e/ou mesmo ausência de uma política de desenvolvimento profissional na escola.

A análise dessas experiências de aprendizagem significativas relatadas pelos participantes neste estudo aponta para a sua localização no nível de aprendizagem “a partir dos outros” (SALO, 1996, apud FLORES et al., 2009) e, em menor número, para situações de aprendizagem “com os outros”, não se registrando situações em que os professores expressem ideias e experiências numa lógica da aprendizagem “para grupo/comunidade” (SALO, 1996, apud FLORES et al. 2009), ou seja, quando os professores se querem desenvolver profissionalmente para melhorarem o grupo e a escola de modo explícito e intencional. Essa situação corrobora o estudo de Flores et al. (2009, p. 131) na medida em que, “de

um modo geral, os professores não estão habituados a pensar na escola como uma organização que aprende”. Além disso, verificamos uma clara incidência na aquisição de conhecimentos através da prática e da experiência, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Connelly e Clandinin (1995, apud DAY, 2001, p. 68), que enfatizam a importância da experiência e do conhecimento pessoal dos professores, um “saber prático pessoal” que é tácito e contextualizado. Também Kelchtermans (1995, p. 14) reforça esse processo de aprendizagem ao longo da vida, pelas experiências, nomeadamente da esfera privada (família, colegas etc.), que funcionam “como uma espécie de ‘espelho’ que abre os olhos dos professores para comportamentos profissionais de que ainda não se tinham apercebido”.

### **EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DE TRABALHO**

Relativamente às experiências de colaboração no contexto de trabalho, globalmente, os professores demonstram perceções positivas em relação ao trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional e para a escola em geral. No entanto, as dinâmicas colaborativas existentes no contexto em estudo, na visão dos participantes, não são uma prática comum. Dos seus discursos ressalta o aspeto formal e esporádico, isto é, o trabalho que é desenvolvido nas reuniões de departamento e/ou de grupos disciplinares. Esse tipo de trabalho está orientado sobretudo para a implementação de medidas emanadas externamente (Ministério da Educação) ou internamente (a partir do Conselho Executivo), sendo de carácter obrigatório, no sentido de responder a problemas que decorrem, muitas vezes, de iniciativas impostas. Nesse sentido, elas se relacionam com projetos emanados da Administração Central: projetos ligados a disciplinas particulares, desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais, bem como com a realização de atividades esporádicas e não como uma atividade permanente, de âmbito pedagógico ou de sala de aula. Além disso, alguns docentes admitem que se trata, muitas vezes, de um trabalho a que aderem “um pouco ‘arrastados’”, a convite de uma pessoa impulsionadora e tendem a valorizar mais as atividades que se desenvolvem em contextos específicos e mais prolongadas no tempo, considerando que permitem o desenvolvimento de um trabalho colaborativo autêntico, enriquecedor e conducente a maior satisfação profissional. Além disso, referem a importância da dimensão mais reduzida dos grupos de trabalho e da escola e de outras formas de organização do trabalho pedagógico dos professores, destacando-se a planificação de atividades extracurriculares e outros projetos de natureza extra-aula. Por outro lado, as práticas de colaboração, segundo os participantes, concretizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes como as conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no final das aulas. Os docentes

sublinham o caráter positivo desses encontros pelo facto de os professores se envolverem em projetos que acham que são úteis para a escola, para eles próprios e para os alunos. De salientar que há professores que apresentam uma visão crítica sobre as atividades que são impostas em termos de trabalho colaborativo nomeadamente no nível das reuniões formais: “Há muita coisa imposta que nós nem julgamos muito importante. Assim, deste modo, a colaboração que existe é só mesmo nessas reuniões” (E11).

A análise das experiências mais significativas de colaboração no contexto de trabalho revela que elas se situam mais ao nível das conversas entre colegas (troca de impressões), em momentos informais e formais e, com menor frequência, ao nível das atividades conjuntas (troca de materiais, planificação conjunta, trabalho em pequenos grupos, partilha de responsabilidades), não se especificando, todavia, o seu conteúdo.

É uma escola bastante dinâmica em que há professores que mesmo não sendo coordenadores se empenham muito, se envolvem muito na escola. Eles próprios coordenam pequenos grupos de trabalho. Também entre nós conversamos muito. Portanto, não é só a nível de departamento, há muitos grupos de trabalho. (E3)

O que há de muito positivo aqui na escola é que os professores envolvem-se em projetos que acham que são úteis para a escola, para eles e para os alunos. Aqui não há projetos só de papel! (E1)

Relativamente aos níveis de colaboração entre os docentes da escola, apresentam uma reduzida amplitude de interação dado que envolvem pequenos grupos de professores e também uma reduzida frequência e abrangência, remetendo essencialmente para os departamentos e/ou grupos disciplinares. As práticas colaborativas que se situam no nível de toda a escola centram-se, essencialmente, no desenvolvimento de atividades pontuais, como a comemoração de datas festivas e a elaboração de documentos específicos. Nessas atividades verifica-se também um nível diminuto de comunicação (LITTLE, 1990), ou seja, de acordo com os docentes participantes, não há uma verdadeira comunicação, mas, muitas vezes, uma transmissão de informação, apresentando também, de um modo geral, um caráter pontual e esporádico devido à dificuldade em encontrar espaços e tempos comuns para reunirem ao longo do dia, acabando, por isso, por ser encontros ocasionais e circunscritos no tempo, ficando, muitas vezes, restritos aos departamentos e às reuniões formais.

Em suma, apesar de os docentes considerarem a importância das práticas colaborativas e do papel desempenhado pela liderança da escola na dinamização de projetos, nomeadamente pela sua divulgação e/ou

implementação, os dados sugerem que a colaboração, de um modo geral, não é uma prática comum e não se situa ao nível do ensino de sala de aula. Além disso, os resultados apontam para experiências de práticas colaborativas esporádicas, circunscritas no tempo, essencialmente de caráter formal situando-se frequentemente no desenvolvimento de projetos específicos numa lógica de imposição e, por isso, apresentando um caráter obrigatório.

### **COLABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: FATORES POTENCIADORES E CONSTRANGIMENTOS**

Quanto aos fatores que podem potenciar o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, eles situam-se, sobretudo, no nível da formação promovida na escola, na divulgação de formação noutras locais e no apoio por parte da liderança, referindo ainda a facilidade de participação em cursos de formação mais especializada. O papel desempenhado pela liderança é salientado por alguns docentes como um fator facilitador pelo incentivo à participação na formação, o que corrobora investigações que têm enfatizado a importância de lideranças eficazes na criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (FLORES et al., 2009; FLORES, 2004b, 2005). Quanto aos fatores inibidores do desenvolvimento profissional, os docentes foram unânimes em salientar que eles se associam à falta de autonomia para organizar formação no local de trabalho, sublinhando que as áreas prioritárias são indicadas pela Administração Central, as quais são consideradas pouco relevantes uma vez que não têm em atenção as suas necessidades. Além disso, destacam também constrangimentos em relação aos horários e à associação entre formação e obtenção de créditos e subida na carreira. Ressalta, assim, uma visão crítica relativamente ao modo como está organizado o processo da formação contínua de professores, reconhecendo ainda as limitações existentes no nível de escola em relação às condições para investirem no seu desenvolvimento profissional. De um modo geral, os dados revelam que o aspeto da colaboração não está presente nas culturas profissionais dos professores, apesar de ser valorizada nos seus discursos. Também no que diz respeito à motivação para a formação, a colaboração não é reforçada, emergindo uma orientação mais individual do que coletiva. Como fatores potenciadores do trabalho colaborativo na escola, de uma forma geral, eles situam-se no nível externo e no individual (Quadro 2).

**QUADRO 2**  
**FATORES QUE PROMOEM O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA**

| <b>FATORES</b>     | <b>INDICADORES</b>   |
|--------------------|--|
| <b>Externos</b>    | Liderança organizacional forte (dinâmica, facilitadora e encorajadora)<br>Estabilidade do corpo docente<br>Orientações emanadas centralmente<br>Características específicas do nível de ensino<br>Formação disponibilizada |
| <b>Individuais</b> | Motivação pessoal e profissional<br>Necessidades pessoais associadas à melhoria profissional   |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos fatores externos, destacam-se as características e o tipo de liderança da escola (pouco controladora, flexível, encorajadora e aberta à comunicação), o clima da escola (bom relacionamento e o bom ambiente de trabalho) e a estabilidade do corpo docente. As orientações emanadas do Ministério da Educação são também apresentadas como potenciadoras através da imposição de práticas e projetos a serem aplicados na escola, o que acaba por levar a que os professores se organizem em grupos de trabalho em nível de departamento e/ou em nível de outros grupos de trabalho para levar a cabo essas orientações, tratando-se, na linha de Hargreaves (1998), de uma forma de “collegialidade artificial” ou de uma “colaboração estrutural” (WILLIAMS, PRESTAGE, BEDWARD, 2001). No entanto, essas orientações/diretrizes emanadas centralmente podem conduzir a que se “quebrem” rotinas e se adotem novas atitudes e formas de organização pedagógica, aspeto também corroborado por alguns autores (LOUREIRO, 1997; DAY, 2004). As características específicas do nível de ensino são ainda um fator facilitador da colaboração docente, nomeadamente, o ensino básico comparativamente com os restantes níveis de ensino, propiciando mais a colaboração e a realização de projetos conjuntos, pois, no ensino secundário, o trabalho é mais individualizado devido ao facto de os docentes estarem mais preocupados com o cumprimento dos programas, as matérias científicas, os exames, as notas e as médias finais. A formação contínua frequentada, nomeadamente a que é organizada nos contextos de trabalho como resposta às necessidades da escola, também é apontada por alguns docentes como um fator potenciador das práticas colaborativas, permitindo a sua mudança de atitude. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem (NÓVOA, 1991, 1992; ESTRELA, 2003; DAY, 2001, 2003), na linha do princípio defendido por Amiguiño et al. (2003, p. 115), segundo o qual “a formação acontece na produção e não no consumo (de informação)”. Além disso, a escola é aqui entendida como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não são consideradas atividades distintas (NÓVOA, 1992). Foi também nesse sentido que os docentes entrevistados destacaram a importância da formação no seu processo de mudança e na sua forma de atuar com os colegas. Consideram que a formação interpares tem mais impacto, na medida em que os professores se sentem no papel de formandos e, ao mesmo tempo, de alguém que tem algo a transmitir aos outros, considerando esse facto como uma das mais-valias da escola, valorizando a autoformação e a heteroformação, creditada e não creditada, realizada com seus colegas no local de trabalho, bem como o trabalho desenvolvido em parceria com

investigadores de instituições do ensino superior, reconhecendo que esse facto tem trazido benefícios em termos de resultados, destacando ainda a ideia de que a formação ajudar a criar relações colaborativas.

Quanto aos fatores potenciadores do trabalho colaborativo que se situam a nível individual, eles prendem-se com a motivação pessoal e profissional e a necessidade de melhorar as práticas profissionais, isto é, a predisposição para participar em projetos, a capacidade de imprimir dinamismo à prática, com capacidade para motivar outros colegas e o gosto de trabalhar em grupo, ressaltando, de igual modo, a abertura à troca de experiências, à interação, à partilha como elementos que podem contribuir para melhorar as práticas profissionais. Quanto aos fatores que inibem o desenvolvimento do trabalho colaborativo destacam-se os fatores relacionados com a organização, o funcionamento e calendarização escolares, com o sistema educativo, com questões profissionais e outras de ordem pessoal (Quadro 3).

**QUADRO 3**  
**FATORES QUE DIFICULTAM OU INIBEM A COLABORAÇÃO**

| FATORES                             | INDICADORES   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Organização e Estruturais</b>    | Horários pouco flexíveis e com poucos tempos em comum<br>Reuniões pós-laborais<br>Sobrelotação da escola<br>Falta de autonomia<br>Falta de espaços físicos<br>Falta de divulgação |
| <b>Ligados ao sistema educativo</b> | Imposições emanadas do Ministério da Educação<br>Excesso de burocracia<br>Instabilidade legislativa<br>Desadequação do sistema educativo<br>Exigências dos programas escolares    |
| <b>Profissionais</b>                | Falta de formação profissional relevante<br>Socialização profissional (individualismo e isolamento)<br>Natureza do trabalho individual na sala de aula                            |
| <b>Pessoais</b>                     | Desmotivação profissional<br>Dificuldade de gestão/equilíbrio entre a vida pessoal e profissional   |

Fonte: Elaboração própria.

No nível organizacional e estrutural, os docentes aludem à falta de flexibilidade de horários, à sobrecarga horária e à dificuldade em reunir em tempos comuns durante os períodos letivos, sentindo-se muito sobrecarregados. Do lado negativo está também o facto de as reuniões e todo o trabalho conjunto só serem possíveis em horário pós-laboral, o que leva a algum cansaço, desmotivação, sendo ainda consideradas como atividades pouco produtivas. Além disso, acrescentam também a falta de espaços físicos livres para reunir, o que acaba por condicionar o trabalho colaborativo, conduzindo a que os docentes acabem por estar “amontoados” na sala de professores. Apesar de alguns docentes considerarem as orientações/diretrizes emanadas centralmente como um fator potenciador da colaboração, outros, porém, admitem que o facto

de apresentar essencialmente características formais e serem impostas administrativamente acaba por dificultar o trabalho colaborativo, salientando a falta de predisposição e de motivação dos professores para a sua concretização. É possível verificar, pela análise dos discursos dos professores participantes, alguns aspetos contraditórios no que diz respeito aos fatores potenciadores e/ou inibidores, por exemplo, a diversidade de formação dos professores, que é vista, ao mesmo tempo, como uma limitação e como uma potencialidade do trabalho colaborativo. Verifica-se também alguma ambiguidade no que se refere à relação entre colegas, quando referem o bom relacionamento e o bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo na escola. Contudo, esse mesmo aspeto é identificado como um constrangimento ao nível do departamento.

Relativamente aos fatores inibidores ligados ao sistema educativo, estes dizem respeito ao excesso de burocracia e à falta de meios para dar resposta adequada às solicitações e exigências que lhes são colocadas, bem como a instabilidade legislativa. Referem ainda as alterações sucessivas, nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação do Desempenho Docente salientando que, anteriormente, tinham mais oportunidades de trabalhar mais colaborativamente porque havia mais tempo livre na escola, admitindo ainda que o trabalho colaborativo fica restrito às reuniões institucionais, reiterando seu carácter “forçado”. A falta de tempo associada às exigências do cumprimento dos programas escolares constitui também um impedimento das práticas colaborativas. Quanto aos fatores inibidores de colaboração docente de ordem profissional, os docentes entrevistados referem a falta de formação profissional relevante, considerando que são formados para um trabalho individual e não colaborativo. Daí salientarem também a falta de competências de colaboração e o facto de terem vivenciado uma socialização profissional individualista de que resulta a dificuldade em realizar um trabalho colaborativo por falta de hábito e por falta de conhecimento nesse domínio, o que corrobora outros estudos nesse âmbito (LIMA, 2002, 2004). Finalmente, aludem também a fatores de ordem pessoal, tais como a desmotivação profissional que, segundo alguns docentes, impede o desenvolvimento de práticas colaborativas, justificando que essa desmotivação se deve às várias reformas em curso, às novas tarefas impostas através do cumprimento do horário não letivo na escola (substituições de colegas, trabalho de apoio pedagógico etc.), o que implica que o trabalho colaborativo e as reuniões se realizem ao final do dia. Associam ainda outros fatores, nomeadamente o ambiente de contestação que se vive atualmente na escola decorrente das mudanças em curso, sobretudo o Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação do Desempenho Docente, e a dificuldade de gestão da vida pessoal (familiar) e profissional.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Este estudo permitiu compreender o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional e para as suas experiências de colaboração docente na escola. No que diz respeito à articulação entre desenvolvimento profissional e colaboração docente no contexto de trabalho, os professores são unânimes em considerar os benefícios da colaboração, situando-os a vários níveis, nomeadamente profissional e pessoal, tais como a satisfação profissional e pessoal pelo reconhecimento e visibilidade do seu trabalho, pelo apoio e valorização da partilha de ideias e de experiências. Também destacam os efeitos no seu desenvolvimento profissional, considerando as experiências de colaboração como enriquecedoras, proporcionando satisfação profissional associada aos bons resultados obtidos e ao facto de resolverem dificuldades e problemas em conjunto com outros colegas. Reiteram ainda os ganhos pessoais pela interação, pelo trabalho conjunto e pela partilha, através da experiência prática. Podemos dizer que existe um efeito duplo, isto é, a colaboração através da dinamização de atividades e projetos possibilita a aprendizagem e esta, por sua vez, gera, proactivamente, respostas criativas (FORTE, FLORES, 2010). Os docentes referem-se a várias experiências de colaboração como enriquecedoras e de desenvolvimento profissional, na medida em que lhes permitem lidar e responder às várias situações que surgem na escola, possibilitando a partilha de dúvidas e a resolução de problemas. Salienta-se ainda o “questionar rotinas” e a possibilidade de realizarem um trabalho com maior qualidade pela existência de uma “consciência crítica” que ajuda a corrigir e a rentabilizar o trabalho do outro. Realçam ainda o facto de o trabalho colaborativo ajudar nas relações interpessoais, ficando mais próximos, permitindo, dessa forma, uma melhor integração na escola, a ajuda na comunicação e uma maior abertura e proximidade em relação aos outros. Esse facto acaba por permitir o desenvolvimento de competências e atitudes de comunicação e da capacidade de trabalhar em equipa. Nesse sentido, existe uma relação mútua e de complementaridade entre a colaboração e o desenvolvimento profissional, permitindo mudar ou desafiar a cultura individualista de alguns professores no sentido de uma colaboração construída na escola. Por outro lado, as várias iniciativas desenvolvidas na escola, seja através de projetos, seja através de atividades de carácter específico, permitem que os docentes envolvidos questionem a sua postura mais individualista, podendo constituir um primeiro passo para a colaboração “autêntica”. Os dados revelam, porém, que os docentes continuam a dar um particular destaque ao trabalho que é desenvolvido a nível dos projetos extracurriculares, não situando a colaboração a nível pedagógico e de sala de aula, o que nos permite dizer que a sala de aula e a sua disciplina continuam a ser os “espaços



de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual. Os docentes salientam a capacidade de comunicação, ou seja, o saber ouvir os outros e respeitar as suas opiniões, a capacidade de liderança e competências pedagógicas, entre outros aspetos. Trata-se, em última instância, como refere Lima (2002, p. 184), não o de saber “o que faz falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos”.

Os resultados desta investigação reforçam a ideia de que é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola. Para isso, aponta-se a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de carácter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola. É também fundamental desenvolver e potenciar na formação de professores competências em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização e a cultura profissional docente. A formação em contexto de trabalho constitui, desse modo, uma estratégia importante no sentido de ultrapassar o isolamento dos professores e de desafiar a cultura profissional existente. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem (NÓVOA, 1991, 1992; AMIGUINHO, 1992; CANÁRIO, 1994; ESTRELA, 2003; DAY, 2001, 2003; AMIGUINHO et al., 2003, entre outros). Destaca-se, assim, o princípio defendido por Amiguinho et al. (2003, p. 115) “de que a formação acontece na produção e não no consumo (de informação)”.

Salienta-se, além disso, a organização da formação orientada para desenvolvimento profissional, o que implica a consideração das necessidades individuais e coletivas, pessoais e profissionais, dos docentes e dos contextos em que trabalham, bem como a fase da carreira em que se encontram. Torna-se, por isso, essencial desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros, na linha do que tem sido defendido por vários autores (DAY, 2001, 2004; SACHS, 2009), pois, quando a profissão docente é respeitada e os professores apoiados na sua aprendizagem profissional, é mais provável que ocorra uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. 1998. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga, 1998.
- AMIGUINHO, A. *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa/ICE, 1992.
- AMIGUINHO, A. et al. Formar-se no projeto e pelo projeto. In: CANÁRIO, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p. 101-146.
- CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.
- DAY, C. O Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 1, n. 2, p. 151-188, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto, 2004.
- DE KETELE, J.; ROGIERS, X. *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- ESTRELA, M. A Formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. (Org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-63.
- FLORES, M. A. *The Early years of teaching: issues of learning, development and change*. Porto: RÉS, 2004a.
- \_\_\_\_\_. How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, v. 31, n. 3, p. 533-556, 2005.
- \_\_\_\_\_. The Impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, v. 7, n. 4, p. 297-318, 2004b.
- FLORES, M. et al. Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Pedago, 2009. p. 119-152.
- FORTE, A. *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2005.
- FORTE, A.; FLORES, M. A. Concepções e práticas de colaboração docente. In: FLORES, M. A.; ALVES, M. P. (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago, 2010. p. 53-100.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto, 2001.
- HARGREAVES, A. *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
- KELCHTERMANS, G. A Utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n. 18, p. 5-20, 1995.
- LIMA, J. *As Culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto, 2002.
- \_\_\_\_\_. O Currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 2, n. 1, p. 57-84, 2004.
- LITTLE, J. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, v. 19, n. 3, p. 325-340, 1982.
- \_\_\_\_\_. The Persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

LOUREIRO, M. O Desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997. p. 117-159.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MILES, M.; HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis*. Londres: Sage, 1996.

NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-31.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago, 2009. p. 99-118.

VEIGA SIMÃO, A. M. et al. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 61-74, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: abr. 2009.

WILLIAMS, A.; PRESTAGE, S.; BEDWARD, J. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, n. 3, v. 27, p. 253-267, 2001.

#### ANA MARIA FORTE

Professora requisitada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; doutorada em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho – Portugal  
[anaxavierforte@gmail.com](mailto:anaxavierforte@gmail.com)

#### MARIA ASSUNÇÃO FLORES

Professora associada com agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga – Portugal; doutorada em Educação pela Universidade de Nottingham, e *visiting scholar* na Universidade de Cambridge – Reino Unido  
[aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)

## OUTROS TEMAS

EMPODERAMENTO  
DOS PROFESSORES  
ENTRE DIREITO  
À EDUCAÇÃO E  
MUDANÇA SOCIALPOONAM BATRA  
TRADUÇÃO Tina Amado

## RESUMO

*O estudo argumenta que o empoderamento de professores é condição para alcançar uma educação de qualidade e mudanças sociais, mas isso vem sendo sistematicamente negligenciado pelos elaboradores de políticas e planejadores educacionais na Índia. O bom desempenho dos professores é crucial para alcançar mais amplos objetivos sociais, assim como para tornar efetiva a recente legislação que estabelece o direito à educação como um direito fundamental. O currículo do programa de Bacharelado em Educação Elementar, oferecido pela Universidade de Delhi, é discutido em detalhe para ilustrar o potencial da formação inicial de professores para alcançar tais objetivos.*

Artigo publicado originalmente em inglês, em *Contemporary Education Dialogue*, Bangalore, v. 6, n. 2, p. 121-156, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DIREITO À EDUCAÇÃO • ÍNDIA

# TEACHER EMPOWERMENT: THE EDUCATION ENTITLEMENT-SOCIAL TRANSFORMATION TRAVERSE

POONAM BATRA  
TRANSLATED BY Tina Amado

## ABSTRACT

*The paper argues that teacher empowerment is a necessary condition for quality education and social transformation, but this has been systematically neglected by policy makers and educational planners in India. The agency of the teacher is important in realising larger social goals and in the context of the recent legislation to make the Right to Education a Fundamental Right. The curriculum design of the BEEd programme offered by the University of Delhi is discussed in detail to illustrate the potential of achieving this through pre-service teacher education.*

EDUCATIONAL POLICIES • TEACHER EDUCATION • RIGHT TO  
EDUCATION • INDIA

**O** DIREITO À EDUCAÇÃO elementar permaneceu uma das principais questões “não resolvidas” da Indian Constitutional Settlement [Resolução Constitucional Indiana], de 1947-1950,<sup>1</sup> até 3 de agosto de 2009, quando passou, no parlamento indiano,<sup>a</sup> a Lei do Direito da Criança à Educação Obrigatória e Gratuita<sup>b</sup> (ÍNDIA, 2008). Muitas posturas foram adotadas quanto a essa questão desde os anos 1950, desde a ênfase nehruviana<sup>c</sup> no ensino superior técnico e científico em detrimento da educação básica, para romper com a dependência econômica; passando pela ênfase nos últimos tempos de Gandhi<sup>d</sup> à primazia dos movimentos sociais sobre a intervenção estatal, para lidar com o problema generalizado da educação nas aldeias; os já familiares argumentos burocráticos de falta de recursos públicos, capacidade institucional e professores treinados para universalizar a educação; até o discurso insidioso da elite sobre a necessidade de investir no ensino superior de qualidade para o país permanecer competitivo em termos globais. O efeito resultante dessas múltiplas forças foi o enfraquecimento das visões distintas, mas convergentes de Gandhi e de Ambedkar<sup>e</sup> e, antes, de Aurobindo e Tagore,<sup>f</sup> sobre a centralidade da educação como instrumento de transformação social.

Apesar da forte mobilização para incluir a educação entre os direitos fundamentais, a Assembleia Constituinte da época decidiu podar esse instrumento de transformação social prometido às vozes dos *dalits*,<sup>g</sup> das mulheres e dos grupos tribais. Esse foi o começo de um processo silencioso de exclusão da educação elementar da agenda política, ao longo da primeira série de planos quinquenais.<sup>2</sup> Assim, um instrumento crucial para o desenvolvimento humano e nacional, a longo prazo, foi relegado ao Artigo 36, dos *Directive Principles of State Policy* [Princípios Diretores da Política de Estado].<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ver as atas da Assembleia Constituinte : <<http://parliamentofindia.nic.in/ls/debates/debates.htm>>. As demandas de educação obrigatória foram características da primeira fase das lutas pela emancipação, começando com as reivindicações de Dadabhai Naoroji e Jyotibhai Phule, expressas pela primeira vez no Relatório da Hunter Commission, de 1883, e mais tarde retomadas por Gokhale e Tagore. Para um breve histórico do início da luta pela educação, ver Niranjana e Kashyap (2006).

<sup>a</sup> Lok Sabha [Casa do Povo] é a câmara baixa do parlamento da Índia, cujos membros são eleitos de forma direta, em sufrágio universal, para um mandato de cinco anos, ao final dos quais é automaticamente dissolvido, salvo se prorrogado, por mais um ano, por proclamação de emergência. (N. da E.)

<sup>b</sup> Na Índia respondem pela educação o governo central

No período pós-independência ou pós-revolução, a ênfase na expansão da educação, verificada na China, nas repúblicas soviéticas e em outras nações descolonizadas na África e Ásia, não foi replicada na Índia pós-independência. Em meados dos anos 1950, as fortes vozes que se levantaram para pleiteá-la, especialmente as de Ambedkar, Tagore e Gandhi, foram silenciadas ou, pouco a pouco, deixaram de ser ouvidas nos corredores do poder.

## O PREÇO DA OMISSÃO

A Índia viria a pagar um alto preço pela relutância do governo Nehru em enfrentar o desafio da universalização da educação e em se confrontar diretamente com os interesses estabelecidos das castas superiores. Com 304 milhões de analfabetos (INDIA, 2001), a Índia permanece nas últimas posições em termos do Índice de Desenvolvimento Humano (128<sup>a</sup>, entre 177 países em 2005). Um efeito pungente dessa omissão é o *status* e papel atual dos professores. Contrariamente à imagem veiculada pelo cinema progressista dos anos 1950, e pelas obras literárias dos anos 1960, os professores deixaram de ser retratados como agentes de mudança social, e a formação de professores permaneceu sem inovação. Essa situação foi agravada pela pauperização do professor na vida real e por programas educacionais pouco imaginativos, que recorrem mais aos paradigmas coloniais do que à realidade social, política e econômica do país. Este é um dos principais fatores do baixo desempenho educacional da Índia<sup>4</sup> dos anos 1960 ao final dos anos 1980, como previra a Comissão Kothari<sup>h</sup> (1964-1966).

Um exemplo de caso oposto, que contribui para ressaltar essa oportunidade perdida, é o nítido impacto atual do investimento público nehruviano na educação técnica – como, por exemplo, nos Institutos Indianos de Tecnologia – IITs – que constituíram um fator crucial para a crescente posição da Índia na economia global do conhecimento e a força econômica significativa da diáspora indiana *high-tech* (KAPUR, 2003). Se a Índia tivesse escolhido, há 40 anos, fortalecer a base, e não o topo da pirâmide educacional, muito poderia ser diferente hoje, tanto em termos econômicos quanto sociais, como o demonstram a Coreia do Sul e o Sri Lanka.<sup>5</sup>

## A OPORTUNIDADE PERDIDA DA DÉCADA DE 1960

Uma grande oportunidade perdida foi a não-implementação das recomendações da Comissão Kothari. Esta ofereceu um quadro de referência abrangente e holístico para revitalizar a educação indiana de baixo para cima, com forte ênfase à universalização da educação elementar, o sistema escolar comum e a ligação entre a escola e a educação superior. Se essas recomendações tivessem sido implementadas, pode-se dizer que a distância competitiva atual em termos econômicos e de desenvolvimento humano entre a Índia e a China seria bem menor, e o país poderia ter-se estabelecido como uma potência na área de recursos humanos e conhecimento.

e os estaduais. Após a independência, os governos estaduais têm provido o ensino fundamental. Mas as diferenças entre os estados acentuaram as desigualdades educacionais no país. Em 1986, com a Política de Educação Novo Marco, o ensino primário tornou-se prioridade nacional. Em meados dos 1990, realizou-se uma série de programas para a educação básica [primária] dos distritos, sobretudo naqueles cujas taxas de alfabetização de mulheres eram muito baixas, para assegurar o acesso à escola, descentralizar o planejamento do ensino e envolver ativamente as comunidades na educação. Em 2001, o Governo Central apresentou um grande programa de educação primária, o Sarva Shiksha Abhiyan - SSA -, que busca atender quase 200 milhões de crianças, em especial as dos anos finais do ensino primário (6<sup>o</sup>-8<sup>o</sup> ano). Objetiva também: incluir, até 2010, todos os alunos de 6 a 14 anos; trazer para a escola as crianças mais difíceis de serem alcançadas; e alimentar a grande diversidade de povos e culturas da Índia. (N. da E.)

**c** Referente a Jawaharlal Nehru (1889-1964), também conhecido como *Pandit* [professor] Nehru, foi um grande estadista indiano, líder da ala socialista no congresso nacional durante e após o esforço da Índia para a independência; o primeiro a ocupar o cargo de primeiro-ministro da Índia, de 1947 (quando da independência), permanecendo nele até a morte. (N. da E.)

**d** Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948), conhecido popularmente por *Mahatma* [do sânscrito, Mahatma, Grande Alma] Gandhi, foi o idealizador e fundador do moderno Estado indiano e o maior defensor do *Satyagraha* (princípio da não agressão) como forma de protesto e meio de revolução. (N. da E.)

**e** Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), popularmente conhecido como Babasaheb, foi um jurista indiano, líder político, filósofo,

antropólogo, historiador, orador, economista e editor de várias revistas. Presidiu a Comissão de Elaboração da Constituição da Índia. Nascido em uma pobre família Mahar (uma casta intocável), passou a vida combatendo toda e qualquer discriminação social, insurgindo-se contra: o Chaturvarna, que rege a organização da sociedade hindu em quatro *varnas* [castas]. (N. da E.)

**f**  
Rabindranath Tagore (1861-1941), cujo apelido era Gurudev, foi poeta, romancista, músico e dramaturgo, além de o primeiro não europeu a conquistar, em 1913, o Nobel de Literatura, tornando-se talvez a figura mais importante da literatura bengali, a qual reformulou por desprezar suas formas clássicas rígidas. Escreveu os hinos de Bangladesh e da Índia. Sua influência e popularidade no país e fora dele só poderiam ser comparadas à de Gandhi. (N. da E.)

**g**  
*Dalit* [pária] é a denominação dada a um dos grupos excluídos do sistema de castas da Índia e, portanto, inferior a todos eles. São *dalits* aqueles (e seus descendentes) que violaram o código da casta a que inicialmente pertenciam. São considerados impuros e, por isso, ninguém lhes ousa tocar: são os conhecidos "intocáveis". Ocupam-se de trabalhos considerados desprezíveis, como a coleta de lixo e o enterro dos mortos. Após as invasões dos mongóis na Índia (século XIII), milhões de *dalits* converteram-se ao islamismo, por ser essa uma religião que não os segregava. Encontram-se também fora do sistema de castas os *adivasis* [povos tribais] e os *mechhas* [estrangeiros]. (N. da E.)

**2**  
O First Five Year Plan: 1951-1956 [Primeiro Plano Quinquenal] estimava que "apenas com recursos do Estado, o país poderá prover escolas para 55,7% das crianças da faixa de 6 a 11 anos e 13,3% das de 11 a 17 anos. A distância entre esses números e nossas metas [...] será preenchida pelo desenvolvimento e

Os anos 1970 foram uma década perdida para a reforma educacional. A educação não constou do Minimum Needs Programme – MNP [Programa de Necessidades Mínimas], ou Programa de 20 Pontos,<sup>i</sup> também não, da agenda política da era da Emergência e da Pós-Emergência. Só algumas vozes isoladas (NAIK, 1975) tentaram manter vivo o interesse no papel da educação no desenvolvimento nacional e na mudança social. Porém, mesmo assim, não se estabeleceu a ligação de complementaridade necessária entre a educação das crianças e o fortalecimento dos professores, e o potencial de usar a educação das crianças para ajudar a transformar a sociedade foi praticamente abandonado como um sonho inalcançável.

A segunda metade dos anos 1980 foi o tempo de um novo ímpeto para a educação; muito do que vemos hoje é resultado das mudanças estruturais e guinadas nas políticas dessa época. O foco na educação centrada na criança, o reconhecimento da educação como agente de mudanças para as mulheres, o desenvolvimento de estruturas institucionais para a formação de professores, tanto prévia quanto em serviço, estão entre os desenvolvimentos positivos da Política Nacional de Educação de 1986. As decisões de monitorar a posição internacional relativa da Índia em termos de desenvolvimento humano, empreender a universalização da educação elementar – UEE<sup>j</sup> –, e montar uma infraestrutura de formação de professores em nível nacional e local foram passos iniciais ousados. Mas mesmo a Política Nacional de Educação de 1986 (ÍNDIA, 1986), que lançou as bases para o impulso atual da UEE, não avançou o suficiente para enfrentar a principal limitação a um ensino de qualidade, que é a capacidade de agir do professor (BATRA, 2006b). Uma cínica geração de economistas e planejadores educacionais passou a acreditar que a Índia não estava em condições de ter professores adequadamente treinados (pelo menos para as massas) e preferiu passar adiante o ônus da expansão do acesso e da qualidade, que seria do governo central, para todos os cantos: governos estaduais, Instituições Panchayat Raj, organizações não governamentais – ONGs – e setor privado.

## INOVAÇÃO E CONTESTAÇÃO NOS ANOS 1990

Os anos 1990 viram uma nova série de inovações e intervenções pós-liberalização focalizando o acesso crescente à escola, especialmente nas áreas rurais: construíram-se escolas em grande número, mais próximas das casas das crianças, com uma infraestrutura, de certa forma, melhor do que as anteriores. Mas, apesar de ter sido construída a infraestrutura nacional dos State Councils of Educational Research and Training [Conselhos Estaduais de Pesquisa Educacional e Formação] e os District Institutes of Educational Training – DIETs [Institutos Distritais de Formação Educacional], pouco foi feito em termos de melhoria do currículo escolar e da formação de professores. Na verdade, os sistemas paralelos, instalados para implementar o programa do District Primary Education Programme – DPEP [Educação Primária nos Distritos], financiado pelo Banco Mundial, continuaram nos



anos 1990 sob o SSA<sup>k</sup> com a exclusão das instituições estatais, ignorando a necessidade de montar um quadro de professores de educação elementar e de formadores profissionalmente qualificados. Assim, o desenvolvimento da capacidade dos professores foi praticamente deixado de lado. Foi feita uma tentativa de generalizar algumas experiências de ONGs, desenvolveu-se uma nova retórica da educação centrada na criança – que muitas vezes fez mais mal do que bem, conforme Dhankar (2003), e Resource Support for Practitioners in Elementary Education – RSPEE – e Maulana Azad Centre for Elementary and Social Education – MACESE (2002). A informalização da educação iniciada em alguns estados, como o Education Guarantee Scheme [Esquema de Garantia de Educação], em Madhya Pradesh, justificada pelo retraimento do papel do Estado e sua inabilidade em financiar a expansão do acesso à educação, foi um passo atrás. No entanto, emergiu a regulação estatal da formação de professores com o National Council for Teacher Education – NCTE<sup>m</sup> [Conselho Nacional de Formação de Professores], estabelecido, em 1993, como o primeiro órgão nacional independente de regulação estatutária do setor social. Uma das primeiras medidas do NCTE foi encerrar a formação a distância de professores, que tinha levado à nítida piora da qualidade da educação. Quase ao mesmo tempo, alguns estados adotaram a prática retrógrada de recrutar professores leigos para preencher lacunas em seus quadros. Isso levou a uma séria queda na qualidade da educação, assim como ao dispêndio de grande parcela dos recursos do 11º Plano Quinquenal, para treinar esses “professores” não qualificados. Ao longo da última década o NCTE efetivamente legitimou a expansão da formação de professores de baixa qualidade, ao permitir tacitamente a entrada de grande número de agentes privados nesse “mercado” e o consequente surgimento de interesses comerciais de larga escala (SINGH, 2002). O NCTE deixou de cumprir suas metas de formação de professores, de desenvolvimento de subsetores e do currículo, devido à limitada capacidade institucional e fraca liderança, tendo sido recentemente alvo de maior atenção pública, que chegou ao ponto de sugerir a revogação da lei que o criou (NATIONAL TEACHER EDUCATION..., 2007).

Nos últimos anos da década de 1990, também se verificou um embate para capturar a educação escolar como espaço ideológico, para promover diversos interesses políticos. Daí resultou um sério debate público sobre o papel e a importância da educação, pela primeira vez em quase 30 anos.

## RETROCESSO NO DIREITO À EDUCAÇÃO NOS ANOS 2000

Nestes anos de 2000 assistimos a várias mudanças significativas nas políticas e iniciativas quanto à educação escolar: a Emenda Constitucional n. 86, de 2002, que estabelece o direito à educação gratuita e obrigatória para as crianças de 6 a 14 anos; a reconstituição do Central Advisory Board of Education – CABE [Conselho Consultor Central em Educação], em 2004; a tentativa de “dessafronização”<sup>n</sup> do conteúdo e do sistema educacional, com a criação

utilização de recursos locais e pela capacidade produtiva dos alunos, mediante a introdução de técnicas artesanais nas escolas” (INDIA, 1951).

**3** As atas dos debates na Assembleia Constituinte revelam que a expressão “têm direito a” foi removida do rascunho do Artigo 36, sobre a provisão de educação obrigatória gratuita, de modo a evitar que fosse questionada judicialmente.

**4** Estudos sobre o desempenho de alunos mostram que as crianças indianas tiveram resultados muito baixos em letramento básico e numérico (KINGDON, 2007).

**h** Comitê nomeado pelo governo central, com amplos poderes, sob a orientação do dr. D. S. Kothari, para delinear uma política nacional que orientasse o sistema educacional da recém-independente Índia. O relatório da Comissão Kothari constituiu uma aguda crítica à educação indiana e é considerado, até hoje, o estudo mais aprofundado do ensino primário e secundário feito no país. Nele, defendeu-se um sistema de ensino comum, com financiamento público, composto de escolas abertas a todas as crianças, sem distinção de casta, credo, comunidade, religião, condição econômica ou *status social*. (N. da E.)

**5** O Sri Lanka atingiu praticamente a universalização do letramento no final dos anos 1990, segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano na Ásia do Sul (MAHBUB-UL-HAQ, 1998). Tanto a Coreia quanto o Sri Lanka têm plena garantia constitucional do direito à educação (TOMASEVSKI, 2004) e mais de 20 anos de educação obrigatória gratuita (WATKINS, 2000).

**i** Instituído na década de 1970, para prover as necessidades básicas das pessoas e, assim, melhorar seu padrão de vida. (N. da E.)

**j** A Índia, por meio de sua Constituição, comprometeu-se a oferecer, em um período de dez anos, a partir de 1950, ensino obrigatório fundamental gratuito a crianças de até 14 anos. Esforços foram feitos nesse sentido e o ensino fundamental indiano configura-se, hoje, como um dos maiores do mundo, proporcionando acesso aos primeiros anos de escolaridade a 94% da população do país. No entanto, sua universalização, sobretudo no que se refere aos anos finais desse nível de estudo, ainda é meta distante. (N. da E.)

**k** Movimento Educação para Todos, é um programa do Governo indiano que visa à universalização do ensino fundamental, oferecendo educação gratuita e obrigatória para crianças de 6 a 14 anos de idade no tempo previsto pela Emenda n. 86 da Constituição Nacional. (N. da E.)

**l** Abul Kalam Azad Muhiyuddin Ahmed (1888-1958) foi importante líder político durante o movimento de independência da Índia; ocupou, quando da formação do primeiro governo indiano, o cargo, até então inexistente, de Ministro da Educação. Comumente lembrado como Maulana Azad, sua contribuição para o estabelecimento das bases educacionais da Índia é amplamente reconhecida. (N. da E.)

**m** Tem como objetivo principal alcançar o desenvolvimento planejado e coordenado do sistema de professores em todo o país, bem como a regulação e a manutenção adequada das normas e dos padrões afetos a tal sistema e aos demais aspectos a ele relacionados. (N. da E.)

**n** Aludindo à cor de açafrão (das roupas dos clérigos hindus), refere-se à política direitista do nacionalismo hindu, que almeja transformar o Estado indiano em uma nação hinduísta, com as minorias muçulmanas e cristãs reduzidas ao *status*

do National Curriculum Framework – NCF<sup>o</sup> [Estrutura Curricular Nacional], progressistas, centrados na aprendizagem, em 2005. Estes, além do aumento significativo no orçamento da educação elementar, mediante transferências do governo central e implementação de um imposto educacional nacional, deveriam ter propiciado um cenário positivo para a educação escolar. No entanto, interesses conservadores e reacionários buscaram manter o *status quo*. O primeiro passo atrás foi o fato de o governo central ter deixado de arregimentar vontade política para honrar a Emenda n. 86. Apesar do compromisso econômico de mobilizar recursos para a UEE, do consenso político em torno da questão e da forte ênfase à educação no 11º Plano, o governo se deixou repetidamente persuadir de que o âmbito legal e econômico para sua implementação deveria ser “delegado” aos estados – que são o *locus* constitucional da educação. Esse vaivém político passou por vários ciclos, incluindo o envio aos estados de um modelo de projeto de lei (RAINA, 2006) e diversos recursos aos ministérios. Tudo isso em forte contraste com o papel “militante” do governo central na questão das quotas e da educação das minorias, que foi levada à Suprema Corte para ser resolvida.

Para regulamentar a emenda constitucional, foi preparado um Projeto de Lei do Direito à Educação. Enquanto se faziam tentativas tímidas de fazer passar esse projeto na sessão do parlamento, no inverno de 2008, estudiosos argumentavam que “a Lei do Direito à Educação não deve passar de um projeto por um bom tempo ainda”, pois “as atuais alocações orçamentárias [para o SSA no orçamento 2008-2009 da União] traem essas expectativas”, com o governo central assumindo “toda a responsabilidade financeira da lei, estimada em 12,5 bilhões de rupias anuais” (TILAK, 2008, p.52). A posição ambivalente do governo central sobre a questão parece esperar maior clareza quanto às alocações financeiras para implementar a lei em termos de sua distribuição entre o centro e os estados.

Parte das reticências quanto ao apoio do governo central à UEE deve-se às vozes conservadoras tradicionais no interior da comunidade de planejamento burocrático e econômico. A grave oportunidade perdida, porém, é a persistente incompreensão do papel do professor no processo de transformação social, apesar da legislação para tornar o direito à educação um direito fundamental. Isso é predominante nos estados mais atrasados do país.

Embora a Lei do Direito à Educação (INDIA, 2005) contenha diversas cláusulas que asseguram a provisão de educação elementar inclusiva, de qualidade aceitável, seu silêncio e ambiguidade sobre a provisão de professores profissionalmente qualificados é perturbador. A lei contém uma série de cláusulas sobre as responsabilidades do professor, sem prever qualquer compromisso explícito de assegurar sua formação prévia de qualidade, nem prever formação presencial em serviço como um pré-requisito para a provisão de uma educação de qualidade. Para uma visão ampla das consequências disso, é preciso examinar em detalhe o estado atual da formação de professores no país.

## 50 ANOS DE OSSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O exame das principais razões pelas quais a formação de professores permaneceu estagnada como disciplina e profissão por mais de 50 anos também pode ajudar a entender melhor o fenômeno da marginalização da educação, tanto pelo planejamento econômico quanto pela mobilização política. A desautorização ou enfraquecimento do principal agente de mudança foi um processo sistemático envolvendo fatores tanto endógenos quanto exógenos. Seis principais fatores levaram a essa ossificação:

- Interesses arraigados das castas superiores no interior da comunidade de formação de professores promoveram uma cultura de incompetência e clientelismo, excluindo a entrada de outras vozes e disciplinas nessa arena crucial. Isso levou à “infecção” do sistema educacional por processos ideológicos de safronização ou empobrecimento intelectual (BATRA, 2005).
- O desenvolvimento de oportunidades paralelas de emprego em instituições privadas de formação de professores teriam gerado uma “conspiração silenciosa” dos formadores de instituições públicas para deixar baixarem os padrões.
- A crença crescente num discurso que “desvaloriza a relevância da reflexão teórica para uma prática educacional efetiva”, em que o ensino é basicamente “concebido como um assunto ateuórico, de [...] aprendizado prático” (CARR, 2003, p. 51). Ao lado de argumentos falsos sobre a interdisciplinaridade inclusiva da educação na Índia, tal crença efetivamente minou a necessidade de basear a teoria e prática em educação nas realidades da Índia contemporânea, em vez da experiência colonial da primeira metade do século XX, e nas disciplinas das ciências sociais mais diretamente relacionadas à questão. Por exemplo, nas instituições de elite, considera-se aceitável que um/a professor/a ensine Fundamentos Básicos da Educação sem ter tido qualquer aprendizado formal nessa disciplina.
- O compromisso implícito com ideologias que promovem o *status quo* e questionam os fundamentos da transformação social. Departamentos universitários de educação em geral focalizam apenas a “formação de professores”, em detrimento da pesquisa em educação e envolvimento com as políticas educacionais. Desligados de outras disciplinas e sem um discurso interdisciplinar, as faculdades de educação limitam-se apenas a “treinar” professores.
- Não houve/há praticamente movimento algum no sentido de desenvolver conhecimento fundamentado dos processos pelos quais as crianças pensam e aprendem, nem estudos de currículo e pedagogia no contexto sociopolítico do país, como ocorre na maioria dos países, mas apenas um entendimento supersimplificado do complexo problema de articular a

de cidadãos de segunda classe. Vem do hinduísmo a ordenação da sociedade por castas. (N. da T.)

o Proposta pela Política Nacional de Educação, de 1986, como forma de promover a evolução do sistema nacional de educação. Nela, recomenda-se um núcleo central de disciplinas, com base na visão de desenvolvimento nacional consagrada na Constituição. [N. da E.]

linguagem da práxis e a incapacidade de integrar a teoria às práticas escolares (YADAV, 2002).

- A legitimização de inovações educacionais de algumas instituições privadas ou ONGs sem qualquer evidência de sua efetividade e adequação, com tentativas de adaptá-las e disseminá-las em programas educacionais públicos.

O fortalecimento dos professores é uma condição necessária para a qualidade da educação e para o engajamento prático em mudanças sociais que permitam às meninas, às crianças *dalits*, às crianças das tribos e minorias participar plenamente na vida educacional, econômica e social da Índia contemporânea. Melhorar o acesso físico e a infraestrutura, preencher as vagas de professores, transformar o currículo são outros fatores necessários. Mas, sem empoderar os professores, estas serão intervenções inócuas que irão continuar drenando quantidades crescentes de recursos públicos e privados. Muitos estados indianos, ONGs e mesmo agentes do setor privado arriscam-se a afundar nesse atoleiro.

Nas salas de aula indianas, devido à enorme diversidade da forma pela qual os professores foram treinados, além de suas desvantagens econômicas e sociais, os novos aprendizes enfrentam imensos desafios. Só um professor fortalecido, com boa formação profissional e como um agente humano motivado, pode conseguir facilitar à maioria das crianças indianas a enfrentá-los em uma geração. A próxima parte busca demonstrar o vínculo crítico entre a implementação do direito à educação e a necessidade de reforma da formação de professores. A parte posterior tenta mapear um caminho que poderia fortalecer os professores.

## DIREITO À EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO DOS PROFESSORES

O entendimento de que o espírito do direito à educação não pode ser encarnado no sistema escolar indiano sem o empoderamento dos professores está lentamente sendo oficialmente reconhecido na política educacional. O currículo escolar como um espaço inclusivo que se estende para além dos livros didáticos para abarcar os processos em sala de aula, de aprendizagem da criança e do ensino do professor, é uma das mais importantes ideias articuladas no NCF-2005 (BATRA, 2005). Ao fazê-lo, o NCF reconhece implicitamente o papel do professor de buscar superar os entraves de gênero, casta e *status* econômico, tornando-se assim um instrumento crucial de mudança social.

O texto dos parâmetros curriculares, porém, não estabelece relação entre, de um lado, o currículo escolar e o professor e, de outro, o declínio qualitativo nas práticas atuais de formação de professores. A virtual inexistência de professores no processo de planejamento curricular e produção

de materiais didáticos é apontada como um resultado direto do desenho, estrutura e processo da atual formação prévia de professores (BATRA, 2005).

A professora escolar em geral está acostumada a receber o currículo escolar como “dado”, com a visão de que os livros didáticos devem ser escritos por “especialistas no assunto”. Assim, sente-se relutante em exercer sua autonomia em escolher materiais que possam suplementar os livros didáticos adotados ou enriquecer o currículo de outras maneiras. Embora o NCF reconheça isso e afirme que “a autonomia do professor é essencial para garantir um ambiente de aprendizagem apropriado às diversas necessidades das crianças”, não questiona as estruturas que tornam essa possibilidade inoperante (NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL..., 2005, p. 81). Assim, não prossegue com a questão lógica seguinte: Como pode uma professora tão mal-preparada conseguir que seus alunos façam perguntas, como o NCF parece esperar? Mantendo-se no senso comum, o NCF contorna essa difícil questão, meramente reconhecendo a relutância do professor escolar em exercer sua autonomia. Não se pergunta sobre as causas desse desempoderamento de um “profissional” de baixo *status*, acentuado por restrições burocráticas e medidas políticas míopes.

Alguns críticos sustentam que fortalecer os professores na Índia não é realista, é inalcançável; outros alegam que um documento de currículo escolar não é lugar para reflexão sobre o sistema de formação de professores. Este artigo argumenta o contrário: que a reforma curricular estará seriamente comprometida se a prática da formação de professores não for imediatamente reformulada, assim como o atual currículo da formação de professores.

### A INVISIBILIDADE DO PROFESSOR NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Um engajamento sério no processo de reforma do sistema de formação de professores não está à vista nas políticas públicas nem nas instituições de pesquisa educacional. Por exemplo, o documento do 10º Plano<sup>p</sup> não se referiu diretamente à formação de professores para escolas secundárias (INDIA, 2002). Podem-se derivar daí três inferências. Uma inferência é que está tudo bem com a formação secundária de professores e, portanto, nada de novo precisa ser feito. Outra, que o Estado indiano abandonou o sistema formal em favor dos professores leigos – um fenômeno que agora ameaça chegar às escolas secundárias nos estados com problemas fiscais e educacionais, sob o SSA. Última, como o caminho para reformar esse setor crucial não está claro, vamos enterrar a cabeça na areia. A primeira inferência claramente não tem base na realidade. A segunda e a terceira são preocupantes, visto que o prazo mínimo para reformar um sistema de formação de professores é de cinco a sete anos, dado o tempo cíclico mesmo dos cursos profissionalizantes mais curtos. Assim, este é um dos mais sérios riscos para o sucesso dos objetivos da UEE, que tanto o SSA quanto a Lei do Direito à Educação e o NCF-2005 pretendem alcançar.

Segundo a Comissão Chattopadhyaya,<sup>4</sup> a cópia da versão prévia do 11º Plano (INDIA, 2006) que circulou entre os membros do grupo de estudo de formação de professores reconhecia que os formadores de professores estavam isolados da comunidade nacional e internacional de pesquisadores e educadores. Reiterando a necessidade de “romper com o isolamento das faculdades de formação de professores e criar redes institucionais que permitam a sinergia e a convergência de esforços e investimentos nos níveis nacional e estadual”, sugeria-se a criação de “arranjos institucionais com departamentos de artes, humanidades, ciências e ciências sociais” para gerar o espaço interdisciplinar requerido para a formação de qualidade de professores escolares (INDIA, 2006). É significativo que esses detalhes não apareçam na versão final do texto do Plano agora disponível no *website* da Planning Commission.

A versão final do 11º Plano não se parece com as ideias progressistas previamente articuladas sobre a formação de professores e parece ter sido dominada pela visão limitada da burocracia. A relutância do governo central em assumir responsabilidade fica evidente em sua recomendação de que

...o esquema da formação de professores deve ser implementado em parceria com os estados. Despesas recorrentes no esquema, incluindo salários e contingências durante o período do XI Plano, serão [...] progressivamente reduzidas em 10% por ano [...] de modo que gradualmente os estados possam assumir suas responsabilidades e prover às despesas estabelecidas. (INDIA, 2008, p. 19-20)

O Plano recomenda a abertura do setor de formação de professores à iniciativa privada: “professores qualificados para os DIETs devem ser buscados externamente, ou então os DIETs devem adotar o modo de parceria público-privado, com instituições de boa reputação, para assumir atividades de formação úteis e intensivas”. Na tendência descendente de prioridade para a formação de professores, o XI Plano busca melhorar a qualidade da educação ministrada nas escolas primárias e pós-primárias “por meio de uma série de estratégias coerentes, integradas e abrangentes, com metas claramente definidas que permitam avaliar o progresso feito” (INDIA, 2008, p. 20).

Embora tenha havido tentativas de reestruturar o esquema da formação de professores no XI Plano, muito esforço é feito para desviar fundos do Plano para o “controle de danos”, isto é, para formar levas de professores leigos, em vez de um foco na formação prévia, ou de criar “espaços interdisciplinares” em universidades para aperfeiçoar a qualidade do discurso da formação de professores e facilitar a geração de um corpo de conhecimentos no interior do contexto indiano. Assim, apesar das recomendações das Comissões Kothari e Chattopadhyaya, continua a política dominante de descaso. A Índia pode vir a ter de pagar um alto preço por essa falta de visão

**p**  
Tem objetivos acadêmicos e sociais: busca proporcionar oportunidades aos jovens de cursarem universidade, desde que retornem posteriormente as suas comunidades, na expectativa de aprimorar a qualidade de vida da população mediante acesso à informação e apropriação de conhecimentos.

**q**  
A Comissão Chattopadhyaya (1983-1985), bem como a Comissão Kothari (1964-1966) que a precedeu, foi uma das mais significativas comissões políticas do período Pós-Independência da Índia. Distingue-a o fato de ter recomendado um programa de educação integrada para professores, com duração de quatro anos, a ser cumprido após o término do 12º ano de estudo. No decorrer desse período, os alunos deveriam dedicar-se a temas pedagógicos e, também, a conhecer outros assuntos de importância para a docência.

daqui a cerca de uma década, quando a China se prepara para superar-nos em inúmeros setores do conhecimento, pois conseguimos esgotar nossa capacidade de ensinar nas escolas.

### O PROFESSOR COMO UM “AGENTE IMPLEMENTADOR”

A prática educacional contemporânea na Índia tende a ver o professor como um “agente implementador” de interesses maiores: o interesse nacional, como definido pelo Estado; um canal de reprodução do currículo aprovado oficial, muitas vezes aprendido de cor. O professor é visto como um repositório vazio a ser moldado e preenchido por um sistema de formação de professores “iluminado” e altamente “competente” – um instrumento que pode ser manipulado e testado via esquemas científicos de avaliação do professor promovidos pelo discurso de políticas internacionais de eficiência e responsabilidade, como evidenciado pelo documento *Avanço do desempenho educacional através do apoio ao professor* (INDIA, 2007).

Nesse sentido, “o ensino é retratado como um processo técnico sem reflexão, onde ‘qualidade’ é sinônimo do alcance de certos padrões pre-especificados por um sistema de supervisão, inspeção e controle” (CARR, 1989, p. 5-6). Sendo um “agente” de tantos interesses poderosos, não é de surpreender que o professor escolar médio na Índia ministre um ensino de extremamente baixa qualidade para nossas crianças. Mesmo os parâmetros curriculares de 2005 refletem limitada percepção de que “a centralização das decisões sobre o currículo, ao lado da crescente burocratização do funcionamento das escolas [enquadram] o professor como um usuário, em vez de autor, de ideias e materiais curriculares” (COMMON, 1983, p. 203).

### EXPERIÊNCIAS DA NECESSIDADE DE REFORMA EM OUTROS PAÍSES

Sabe-se que a reforma na formação de professores é ideologicamente baseada em ideias e ideais: valores e premissas sobre os objetivos da escola, o futuro econômico e social da nação, o papel do ensino público numa sociedade democrática. Na última década houve tentativas específicas de relacionar a reforma na formação de professores com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em todo o mundo.

Em depoimento ao Subcomitê sobre Educação Pós-secundária do Congresso norte-americano, Marci Kanstoroom afirmou:

...focalizar a formação de futuros professores em faculdades de educação [...], aumentar a formação em escolas de educação e em oficinas de desenvolvimento profissional [...] não parece que vá fazer muita diferença na dupla crise atual de quantidade e qualidade de professores [...] [Precisamos] começar por focalizar um resultado vital, o desempenho do aluno. *Insistam que tudo o que for feito para os professores vá trazer retorno para o aprendizado do aluno, e insistam também que os estados focalizem nisso suas políticas de qualidade do professor.* (1999, apud COCHRAN-SMITH, FRIES, 2001, p. 8, grifos meus)

O Programme for International Student Assessment – PISA [Programa de Avaliação Internacional de Alunos], da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos – OCDE – busca monitorar mudanças longitudinais nos processos educacionais e no desempenho de alunos para estimar a qualidade do “capital humano”. Com base em 40 anos de pesquisas internacionais nas áreas de conhecimento em matemática e ciências, aponta o capital humano como a principal força que impulsiona o melhor desempenho econômico de um país (KEEVES, 2004). O entendimento da relação entre qualidade da educação e crescimento da economia do conhecimento levou à ênfase abrangente no desempenho do aluno também no discurso atual sobre formação de professores. A qualidade da educação, agora centrada na ideia de “desempenho do aprendiz”, atraiu especial atenção nos países em desenvolvimento, cujos sistemas educacionais funcionam com um considerável controle burocrático (KUMAR, SARANGAPANI, 2006, p. 36).

Marilyn Cochran-Smith (2001) argumentou que a abordagem de pontos em testes é valorizada não só por aqueles que pleiteiam a desregulação dos padrões da formação de professores, mas também por porta-vozes do caminho da profissionalização para a reforma educacional. Sua noção de “resultados” define-se basicamente em termos do desempenho profissional do professor, incluindo “o alinhamento da prática do professor com os padrões do currículo”, e da habilidade dos professores “em refletir e aprender com seu próprio trabalho”, com a ênfase geral na capacidade do professor “de ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos” (COCHRAN-SMITH, 2001, p. 9).

No contexto indiano, a primeira versão do Curriculum Framework for Quality Education – CFQTE [Parâmetros curriculares nacionais para a qualidade na formação dos professores], preparada pelo NCTE após a publicação dos NCF em 2005, tinha apontado a necessidade de “remover as deficiências existentes na formação de professores e atender à demanda dos novos desafios à frente” (NCTE, 2005, p.5). Enquanto as “deficiências” foram deixadas opacas, não identificadas, os “novos desafios” são definidos em termos da necessidade de “inculcar valores e habilidades profissionais nos professores” (p. 17).

Idealmente, os parâmetros curriculares da formação de professores deveriam estar em consonância com o currículo da educação escolar. Tal consonância seria o primeiro passo para mapear uma nítida trajetória para traduzir a visão proposta nos NCF-2005 para a prática de sala de aula. No entanto, os atuais parâmetros para a formação de professores nem se envolvem com os alunos (nesse caso, os professores) nem com o processo de aprendizagem, o conteúdo e a pedagogia de formar professores. Eles parecem estar orientados principalmente por uma postura ideológica que busca “desenvolver um sentimento de orgulho nos professores, em sua cultura diversa, preservar sua identidade [...] torná-los



modernos em sua visão mas preservando sua indianidade distintiva” (NCTE, 2005, p. 18). Essa postura reflete o apoio mudo dos formadores conservadores às agendas políticas reacionárias que vêm tentando polarizar o espaço educacional na última década e meia – um processo importante de que a maioria das instâncias políticas prefere não tomar conhecimento.

A agenda estabelecida para a formação de professores definida pelo CFQTE é nitidamente distante e distinta da perspectiva dos parâmetros do currículo nacional de 2005. O estreito quadro ideológico pelo qual é vista a formação de professores emana do entendimento do NCTE de que a educação elementar seria “o berço da cidadania, da inculcação de valores, do desenvolvimento de valores apropriados e de habilidades para a vida” (NCTE, 2005, p. 27). Em contraste, a visão dos parâmetros do currículo nacional define os oito anos da educação elementar como um período

...de enorme desenvolvimento cognitivo, moldando a razão, o intelecto e as habilidades sociais [...] A educação nesse período deve ser de caráter integrado, permitindo às crianças adquirir facilidade de linguagem e expressão, tornando-se autoconfiantes como aprendizes, tanto dentro como fora da escola. (NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL..., 2005, p. 67)

### VERSÃO PRÉVIA DE NOVOS PARÂMETROS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o objetivo de aproximar os dois conjuntos de parâmetros curriculares acima referidos, o NCERT e o NCTE fizeram uma revisão dos *Parâmetros curriculares para a qualidade na formação de professores* em 2006. Essa primeira versão do documento examinou uma série de questões, incluindo a situação atual e as práticas correntes do sistema de formação de professores. Apresenta as principais áreas curriculares e abordagens pedagógicas que podem provocar uma reforma radical na formação prévia dos professores e em seu subsequente desenvolvimento profissional.

O ponto principal desses novos parâmetros é a proposta do vínculo crucial entre as universidades e a educação escolar, para desenvolver quadros profissionais de professores e formadores, bem como a geração de um discurso interdisciplinar em educação. O documento provê a visão e o espaço necessários para a convergência entre o currículo escolar e a formação de professores. Porém, com a atual limitação de capacidade acadêmica do NCTE e a incerteza que cerca seu futuro papel, o desafio consiste em lograr uma resposta institucional adequada para a realização concreta dessa nova visão (BATRA, 2006b).

## EMPODERAMENTO DOS PROFESSORES: MAPEANDO O CAMINHO

Existem exemplos de empoderamento dos professores para tais objetivos em muitas inovações na educação escolar em toda a Índia. Esses exemplos mostram como os programas de formação de professores podem ser desenhados de modo a permitir o envolvimento dos professores com conceitos e referências teóricas não como “um conhecimento dado” a ser “aplicado”, mas como ferramentas para analisar e intervir adequadamente nas realidades experienciais e sociais que os cercam.

O Bachelor Elementary Education – BEIE<sup>6</sup> [Bacharelado em Educação Elementar], da Universidade de Délhi, um programa de quatro anos de formação profissional de professores, demonstra tal integração de ideias em educação e teoria pedagógica, ciências sociais e desenvolvimento humano, com as práticas educacionais. Esta parte apresenta as principais características do BEIE, que servem como um quadro de referência curricular para o desenvolvimento profissional de professores e poderia permitir a realização de todo o potencial de ideias do NCF-2005. Essas características baseiam-se na convicção de que um entrelaçamento dialético entre conteúdo e pedagogia é essencial para o envolvimento significativo nas questões da prática educacional. Muitas das ideias aí contidas também podem ser apropriadas para conceitualizar abordagens para o apoio ao aperfeiçoamento profissional de professores em serviço.

### INSERINDO AS CRIANÇAS NO CONTEXTO

Estudos mostram que ter conhecimento, competências e disposição para trabalhar com crianças de diversas origens culturais, sociais e linguísticas é crucial para ser um professor efetivo (ALIDOU, 2000; GAY, HOWARD, 2000; WEISMAN, 2001). Isso dá oportunidade de compreender construtos desenvolvimentais e princípios da teoria psicológica em um contexto mais amplo. E pode ser feito se os professores sendo formados se envolvem diretamente com crianças, em vez de apenas se instruir sobre elas pelo estudo das teorias do desenvolvimento infantil, como é a norma na formação de professores na Índia.

Os professores-alunos do BEIE passam bastante tempo examinando perguntas de crianças, suas observações sobre fenômenos naturais e sociais, o que permite apreender mínimas nuances nas diferenças de desenvolvimento em relação a vários contextos sociais, políticos e outros. Isso lhes permite desconstruir suposições populares, estereótipos e construtos falsamente generalizados sobre crianças e aprendizagem. Estudos mostram que, na formação de professores, substituir cursos “puros” de psicologia e desenvolvimento infantil por cursos interdisciplinares com leituras de história e fenomenologia da infância (WEAR, 1989), análise política da família, da criança e da escolarização (PINAR, 1989) pode contribuir para esse processo.

<sup>6</sup> Algumas das principais ideias que fundamentam esse programa podem ser encontradas em Maulana Azad Centre... (2001) e Batra (1995).

Os programas dominantes na formação de professores na Índia não oferecem tais possibilidades por estarem em geral inseridos em ambiente intelectualmente pobre, distante das fronteiras da pesquisa interdisciplinar e da geração de conhecimento nas disciplinas dos fundamentos (BATRA, 2005). Enquanto isso, o programa BEIEd situa o estudo do desenvolvimento infantil inter-relacionado ao tecido pluralista social e político em que as crianças crescem, paralelamente ao estudo de questões sociais contemporâneas. Nas palavras de uma recém-formada:

Comecei a perceber que há uma grande variedade de infâncias, cada uma moldada por fatores como região, religião, ocupação, casta e escolaridade. Esse tipo de aprendizado me levou a uma compreensão mais informada do processo de ensinar a meus futuros alunos e minha própria posição na sociedade. Finalmente, comecei a me ver como agente de mudança. (GUPTA, 2008, p. 24)

#### INVESTIGANDO A DIALÉTICA EDUCAÇÃO-SOCIEDADE

Um elemento essencial da agenda da teoria e prática educacional é interrogar a relação entre escola e sociedade: como a escola perpetua ou reduz a desigualdade; a construção social do conhecimento e do currículo; e como o poder é produzido e reproduzido pela educação (BOURDIEU, PASSERSON, 1977; APPLE, 1979). Os professores precisam envolver-se com essas questões por meio da investigação teórica e por meio de processos grupais conscientes durante o desenvolvimento de projetos que lhes facilitem examinar suas próprias “posições” na sociedade quanto a questões de casta, classe, gênero, religião e comunidade. Recorrendo a um leque de conceitos e teorias interdisciplinares, com unidades de estudo de campo, os cursos são projetados para ajudar os professores a evoluir para melhor compreensão dos objetivos da educação e sua relação com a sociedade.

A aprendizagem é largamente influenciada não só pelo ambiente sociocultural mais amplo como pelo contexto imediato de alunos e professores. Os cursos no BEIEd provocam um importante deslocamento, evitando a ênfase esmagadora no estudo das características universais do desenvolvimento individual que os cursos de formação de professores da Índia absurdamente importaram do Ocidente. O BEIEd oferece oportunidades para o envolvimento dos professores-alunos com questões e preocupações da sociedade indiana contemporânea, sua natureza pluralista e suas questões de identidade, casta, classe, gênero, equidade e pobreza.

Criticando os “estretos modelos tecnocráticos” da formação de professores, Giroux lamenta a forma pela qual

...questões administrativas tornam-se mais importantes do que entender e promover as escolas como esferas públicas democráticas [...] A regulação, certificação e padronização do comportamento do

professor são enfatizados em detrimento de se criarem as condições para os professores assumirem seu delicado papel político e ético como intelectuais públicos [...] As faculdades de educação mantêm uma profunda suspeita do diálogo teórico e intelectual [...] [sendo] claramente devedoras de considerações práticas que muitas vezes apoiam uma longa tradição de anti-intelectualismo. (1994, p. 278)

**Evidências empíricas de estudo sobre a socialização de professores confirmam esse argumento. Os pesquisadores observaram que os professores-alunos**

...interpretam mensagens dos cursos de formação de professores de maneiras que reforçam as disposições e perspectivas que eles trazem para o programa, mesmo quando essas interpretações envolvem uma distorção das intenções dos formadores. (ZEICHNER, GORE, 1990, p. 17)

Esse desafio foi superado no BEIEd pelo engajamento intelectual com a realidade concreta tanto no nível pessoal como no social. Egressas desse programa testemunharam ter-se tornado mais sensíveis às questões da aprendizagem e às questões sociais (SEEMA SAROHE, PREETI CHAUHAN, 2009, comunicação pessoal).

## REPENSANDO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Entre a maioria dos professores ativos em sala de aula, a concepção e prática de ensino, advinda de teorias psicológicas clássicas, é a que Freire chama concepção “bancária”. “Nesta visão ‘bancária’ da educação”, explica Freire:

Não é de estranhar que os homens sejam vistos como seres da adaptação, do julgamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo como transformadores dele. (2000, p. 73)

Em contraste, envolver-se com os alunos ajuda o professor a ver o processo de aprendizagem como participativo e essencialmente social. Refletir sobre a aprendizagem como processo social é crucial para que os professores descubram que o conhecimento é diverso e ocorre em uma grande variedade de contextos cotidianos. No BEIEd, a clareza conceitual sobre isso emerge do envolvimento direto dos professores-alunos com suas “teorias pessoais” sobre a aprendizagem, pressupostos e crenças sobre crianças, aprendizagem e conhecimento. Isso abre espaço para ser dado o passo essencial de descartar teorias mais comumente aceitas de aprendizagem, ajudando a desconstruir concepções populares. O processo peda-

gógico baseia-se nas realidades culturais e sociais dos professores e alunos, semelhante à “conscientização” de Freire, que visa levar os grupos oprimidos a usar o conhecimento adquirido por processos dialógicos e produtivos para reconstruir suas vidas (APPLE, GANDIN, HYPOLITO, 2001). Isso é feito como preparação para o desenvolvimento de introspecções teóricas e esquemas de análise, construídos em contextos partilhados e colaborativos.

Enfatizando a necessidade de desenvolver teorias críticas da escola e da pedagogia, Giroux pleiteia legitimamente que os cursos de formação de professores devam abrir o diálogo com pesquisadores dos estudos culturais. Segundo ele, os estudos culturais veem o ensino como

...uma prática cultural que só pode ser compreendida através de considerações de história, política, poder e cultura [...] Como os estudos culturais se referem à vida cotidiana, à pluralização das comunidades culturais e enfatizam o conhecimento multidisciplinar, ocupam-se menos de questões de certificação e testes, e mais com a questão de como o conhecimento é produzido, circulado e usado. (1994, p. 280)

## RECONSTRUINDO O CONHECIMENTO DISCIPLINAR

A formação convencional de professores focaliza exclusivamente a metodologia de ensino das matérias escolares, apoiando-se na falsa premissa de que o conteúdo das matérias não é ligado à pedagogia. Como observou Sharma, em 1992, citado em publicação do International Institute for Educational Planning – IIEP (2003, p. 52), não é de se surpreender que “a maioria dos indivíduos saem das instituições [de formação de professores] com deficiências no conhecimento básico das matérias, [...] no treino pedagógico, e mal-equipados para trabalhar nas escolas”. Embora a separação entre conteúdo da matéria e conteúdo pedagógico nos programas de formação de professores tenha sido contestada ao longo do tempo (SHULMAN, 1986), os modelos atuais de formação de professores continuam a focalizar exclusivamente “o formato, a estrutura e arranjos organizacionais da educação e do ensino” (BAKER, 1999). Atuando em esquemas deterministas de planos de aula, os professores-alunos raramente têm a oportunidade de examinar os conteúdos de ensino ou abordagens pedagógicas com uma visão crítica social e política.

Para que os professores possam ver criticamente e apresentar o conteúdo das matérias de forma apropriada ao desenvolvimento dos alunos, é essencial que se envolvam com os conteúdos do conhecimento escolar. Uma maneira significativa de propiciar isso é levar os professores-alunos a revisar e reconstruir conceitos das disciplinas básicas do ensino escolar. Reconstruir conceitos (frequentemente aprendidos de cor) ajuda-os a apreciar a natureza do conhecimento da matéria e sua metodologia, desenvolvendo a capacidade de distinguir equívocos ou conexões errôneas.

as, trazendo à tona questões epistemológicas e processos pedagógicos. O pensamento crítico, a busca de evidências, a inserção do conhecimento exposto nos textos no contexto sociopolítico, o exame dos pressupostos, são todos componentes essenciais na desconstrução e reconstrução de conceitos. Para tanto, o programa do BEIEd oferece cursos básicos em cada uma das disciplinas primárias – Língua, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais – que servem de precursores para um maior engajamento com a teoria pedagógica.

A abordagem pedagógica das Ciências Sociais adotada por Eklavya fornece um bom exemplo de como o envolvimento do professor com o conteúdo das matérias no contexto de suas experiências e meio social leva a novas maneiras de ver o mundo, de respeitar as opiniões dos professores, deixá-los expor livremente suas questões e discordâncias, fazendo valer rigorosamente seu direito de saber as bases de uma argumentação, não afirmar coisa alguma com base na autoridade, mas nas evidências, e facilitar a comparação dos aspectos discutidos com suas próprias experiências. Ou seja, a democratização do processo de formação é a chave para mudar suas crenças e atitudes (PALIWAL et al., 2010).

#### **ESTUDANDO EDUCAÇÃO NA INTERDISCIPLINARIDADE DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Educação é uma metadisciplina que recorre principalmente aos fundamentos da Psicologia, Sociologia e Filosofia. Se, por um lado, isso confere à disciplina um caráter mais abrangente, a multidisciplinaridade, tal como tem sido praticada, por outro, é um mero exercício de colagem de diversas vertentes de conhecimento, que não chega a forjar uma interface com a realidade e, também não, com as necessidades dos aprendizes.

Na educação, o conhecimento é visto como algo estático, especialmente na tradição da teoria psicológica e da prática educacional. Teorias behavioristas da aprendizagem, por exemplo, separam o “conhecimento adquirido” do contexto sociocultural no qual ele pode ser “adquirido” e mais tarde “aplicado”. Há uma necessidade crescente de desenvolver quadros teóricos de referência interdisciplinares da aprendizagem “situada”, que não separe pensamento, ação, sentimentos e sistemas de crenças dos aprendizes. No contexto indiano, em que milhões de crianças se matriculam na escola, mas não “aprendem”, a importância de problematizar a questão do conhecimento formal e de redefinir o entendimento de “aprendizagem” pela interdisciplinaridade torna-se crucial.

Como já mencionado, as faculdades de educação (leia-se, formação de professores) organizam a formação em torno de cursos genéricos de Psicologia educacional, Ideias emergentes na educação indiana e estudos metodológicos das matérias Matemática, Línguas, Ciências Sociais e Ciências. Essa estruturação convencional da preparação dos professores em torno das matérias escolares está em desacordo com a necessidade da pesquisa interdisciplinar sobre os processos da escolarização, em que muitas vezes se

deparam com as dinâmicas de casta, gênero, identidade, diversidade social e linguística e a cultura popular dos alunos. Esse arranjo curricular também exclui o envolvimento acadêmico com os objetivos da educação e a relação educação-sociedade.

Recomendando expressamente a necessidade de reconhecer a educação como uma disciplina das Ciências Sociais, a Comissão Kothari (ÍNDIA, 1966) pleiteou seu estudo de forma interdisciplinar. Os futuros professores precisam se envolver nas questões da prática educacional por meio de uma lente que os leve bem além dos domínios circunscritos da psicologia educacional e da metodologia de ensino das matérias escolares.

No BEIEd, os professores-alunos participam de projetos onde se requer que examinem um produto ou fenômeno social específico, para discernir seus vários atributos geográficos, econômicos, políticos, históricos e sociológicos. Isso lhes dá oportunidade de refletir sobre si mesmos, aprender a examinar suas concepções de conhecimento e se livrar da necessidade premente de proteger os estreitos pontos de vista sobre educação e aprendizagem. O estudo simultâneo de uma matéria optativa oferece a oportunidade de lidar com o estudo rigoroso de um conteúdo disciplinar.

O mergulho nas Ciências Sociais permite que o professor compreenda como surgem as diversidades, as desigualdades entre diversos grupos, e como se constroem as atitudes que apoiam a desigualdade. As condições locais e do entorno podem ser mais bem compreendidas se vistas no contexto de uma perspectiva nacional mais ampla (THAPAR, 2005).

Isso permite um duplo processo, de educação para a mudança social e de ação universitária para a mudança educacional, promovendo o desenvolvimento da educação como uma área transdisciplinar, e não uma área genérica do conhecimento.

## INTERROGANDO A DIALÉTICA DA TEORIA E EXPERIÊNCIA

A maioria dos currículos de formação de professores

...baseia-se na premissa de que, após adquirir um *corpus* de conhecimento, os recém-formados poderão aplicá-lo em sua prática de ensino. No entanto, os supervisores falam de prática e experiência, sugerindo implicitamente a necessidade de [...] um conhecimento situado. (LEWIN, STUART, 2003, p. 87)

Isso sugere um modelo diferente de aprender a ensinar. Na verdade, o ponto de partida de toda investigação é o aprendiz – nesse caso, o futuro professor e seu contexto. O envolvimento com conceitos teóricos deve ocorrer na realidade experiencial e social do professor-aluno. Isso deve ser contemplado no planejamento do programa de formação e no interior de cada área de estudo, posicionando cada uma de modo a permitir o flu-

xo da experiência para a teoria e desta para a experiência de campo. Por exemplo, no BEIEd, os professores têm a oportunidade de interagir com crianças em um estágio supervisionado, organizando atividades criativas, para aprender a se comunicar e relacionar com elas. Mais tarde, quando estudam as teorias de desenvolvimento infantil, muitas das experiências que tiveram durante o estágio, inclusive a dinâmica e o contexto sociopolítico, são deliberadamente trazidas para a aula, permitindo estabelecer inter-relações, verificar teorias e ajudando a articular novas ideias e perspectivas.

Assim, essa forma de trabalhar com professores-alunos permite aos formadores usar circunstâncias da comunidade e da realidade como “conhecimento oficial”. Sua pedagogia e a aprendizagem dos professores-alunos torna-se uma forma de diálogo cultural. “Em vez da voz de uma autoridade, o significado é criado como produto do diálogo” (LADSON BILLINGS, 1995, p. 473) e o que emerge dessa dialética é o conhecimento. Os professores que operam dessa forma colaborativa podem examinar sua própria pedagogia e a dos colegas, construindo sentido pelo diálogo recíproco. Ladson Billings (1995, p. 473) sugere que as práticas dos professores e as reflexões que fazem constituem um meio para definir e reconhecer uma pedagogia culturalmente relevante, e a continuação do diálogo dá oportunidade ao professor de “avaliar reivindicações de conhecimento” e “reexaminar e repensar suas práticas”.

A provisão estrutural do processo de “educação como diálogo” (BUBER, 1947) nos programas de formação de professores pode contestar o falso argumento de que a problemática da educação deve-se à perene distância entre a teoria e sua aplicação. Na maioria dos casos, a alegação da distância teoria-prática é um recurso para dissimular inadequações inerentes ao desenho dos programas de formação de professores. Muitos destes assumem falsamente que a “teoria” deve ser “aplicada” em campo, o que frequentemente redundna na desconexão do conhecimento teórico da prática. Embora essa desconexão persista em instituições de formação de professores em todo o mundo, diversas experiências nas décadas recentes alteraram esses arranjos e conexões (COCHRAN-SMITH, ZEICHNER, 2005; DARLING HAMMOND, 1999), inclusive o BEIEd (BATRA, 1995, 2005).

O papel do estudo teórico é oferecer ao aprendiz adulto a oportunidade de se envolver com temas e questões críticas da prática educacional – conhecimento, aprendizagem – de modo a aperfeiçoar suas habilidades de observação, autoaprendizagem, pensamento independente, e desenvolver capacidades analíticas e interpretativas. Assim, o ônus de estabelecer conexões entre a teoria e a prática não recai só sobre o aluno e, também, deixado ao acaso. O programa do BEIEd assegura espaços de aprendizagem para desenvolver essas conexões por meio da combinação de estágio e unidades de estudos teóricos com base em estudos de campo.

O envolvimento com conceitos e quadros teóricos de referência é necessário para criar experiências “educativas” com significado. Sem isso



corre-se o risco real de reduzir toda a discussão em sala de aula à mera troca de experiências pessoais, característica de muito discurso contemporâneo sobre a reforma da escola na Índia. O desafio atual, mesmo no BEIEd, é o de deslocar continuamente o discurso do fluxo de experiências descritivas e opiniões para análises reflexivas baseadas em evidências. Isso levou à necessidade de desenvolver comunidades de prática também entre os próprios formadores, uma característica marcante do sucesso precoce do programa do BEIEd que deve ser sustentada por meio de provisões estruturais adequadas.

### FORTALECENDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR

As visões sobre o papel do professor são social e culturalmente ancoradas. Muitas vezes o próprio sentido de identidade do professor é construído sobre a concepção prevalente na sociedade sobre o que é ser professor. Calderhead e Shorrock (1997), por exemplo, atribuem o senso de responsabilidade dos professores espanhóis para com as comunidades locais e sua visão de ensinar como uma atividade colaborativa ao sistema democrático de eleição direta dos diretores. Os professores franceses, por sua vez, se identificam mais com seu papel como especialistas em suas respectivas disciplinas; os professores ingleses valorizam mais seu papel de cuidado pastoral; os indianos se identificam com o papel de “guru” (KALE, 1970).

Várias metáforas têm sido usadas em diversas culturas para definir o professor. Professores foram comparados a artistas, com base na ideia inicialmente proposta por William James (1891), de que ensinar é uma arte. Como “pouco trabalho teórico foi devotado à análise de o que ‘arte’ significa”, Delamont (1995, p. 6-7) deteve-se sobre algumas das “facetas mais tácitas, implícitas, não examinadas” da profissão sob esse ponto de vista. Outros estudos já estabeleceram a necessidade de examinar cuidadosamente a relação entre as questões de identidade, socialização dos professores e os papéis assumidos profissionalmente (ZEICHNER, 1990; SACHS, 2003). Programas de formação de professores inspirados nessa metáfora focalizaram o desenvolvimento do conhecimento do professor, fazendo distinção entre professores novatos e experientes, e buscando entender sua prática na sociedade (HOLLINGSWORTH, 1995).

Por meio de cursos teóricos e estágios, o BEIEd oferece espaço para o estudo de si e da identidade, relações humanas, distância criança-adulto, pressupostos, crenças e atitudes. Muitas vezes as dimensões do *self* são exploradas em atividades teatrais, artísticas, artesanais e de música, que formam um ambiente de aprendizagem não ameaçador, sem receio de julgamentos. Nelas é possível examinar estereótipos e superar preconceitos, o que leva à maior sensibilidade social (BATRA, 1995). Professoras formadas no BEIEd, que tinham seguido cursos em que o teatro era o principal processo pedagógico, relatam que “o teatro ajudou-as a explorar possibilidades

onde não havia nenhuma. Forneceu um contexto, bem como um meio de aprendizagem, para mudar a noção de pedagogia e de democratização da sala de aula” (SHIVAPRIYA, 2004, p. 45-47).

O estudo de Ladson Billings demonstra como “professores exemplares de crianças afro-americanas começaram a acreditar que todas as crianças podiam ter sucesso escolar”:

A “linguagem da falta” era ausente de seu discurso sobre os alunos; nunca se referiam a estes como provindos de lares monoparentais, beneficiários da assistência social, ou requerendo avaliação psicológica. Pelo contrário, os professores falavam de suas próprias limitações e imperfeições, e o que tinham feito para superá-las e assegurar o sucesso dos alunos. (1995, p. 479)

Processos semelhantes de autorreflexão foram manifestados por egressas do programa BEEd. Gupta relata como os cursos de

Relações Humanas e Comunicação e as oficinas de autodesenvolvimento fizeram com que eu refletisse sobre mim mesma e minhas experiências, com base em construtos teóricos de identidade. Primeiro tornei-me consciente de vários estereótipos, depois percebi como eu os tinha internalizado. Essas oficinas tiveram um impacto profundo na minha personalidade, ajudando-me a evoluir como uma pessoa mais secular e tolerante. Acima de tudo, aprendi a querer ser professora, a ter orgulho de mim mesma, após superar percepções da minha própria socialização. (2008, p. 25)

Evidências empíricas como essas deviam informar também o debate corrente sobre a profissionalização de professores.

### **CRIANDO ELOS ENTRE PEDAGOGIA E CURRÍCULO**

O envolvimento com pedagogia implica necessariamente deslocar o foco do mero conteúdo e metodologia das matérias para o aprendiz e seu contexto – no caso, a professora. Nas palavras de Doyle (1992, p. 486), “é difícil evitar tropeçar no currículo quando se está tentando entender o ensino, ou comentar a pedagogia quando se está deliberando sobre currículo”. Ignorando essa realidade, os programas de formação de professores reforçam falsas divisões entre currículo e pedagogia, tratando a pedagogia como uma mera habilidade técnica a ser adquirida. Além disso, boa parte da pesquisa sobre o ensino tem firmes raízes na psicologia behaviorista, independente do currículo (PINAR et al., 1995) e, de maneira geral, se preocupa em descobrir “como fazer com que o professor faça o que outros querem que ele faça” (RICHARDSON, 1990).

Pesquisas multidisciplinares em Antropologia, Sociologia e Linguística (CAZDEN, 1986; DOYLE, 1978; ERICKSON, 1986), assim como uma vi-

são de pedagogia e aprendizagem baseada na teoria crítica de Habermas (YOUNG, 1988) criaram um substantivo discurso interdisciplinar que praticamente ainda não adentrou o espaço da prática educacional.

Esta visão do ensino provém do entendimento de currículo como um texto desconstruído (PINAR et al., 1995) e do ensino como uma atividade situada (LAVE, WAGNER, 1991). Nesta visão, estudar pedagogia da linguagem, para os professores-alunos do BEEd, significa entender a linguagem característica dos aprendizes, os aspectos socioculturais da aprendizagem da língua, a linguagem como um processo e o uso funcional da linguagem em todo o currículo. A pedagogia da matemática implica envolver-se com a natureza do pensamento matemático da criança, tanto pela teoria quanto pela observação direta dos processos de pensamento e aprendizagem das crianças. Isso é feito pelo estudo da linguagem matemática, pela pesquisa sobre a aprendizagem infantil em áreas específicas, o exame de erros, da fobia da matemática e do currículo oculto. Essa abordagem ajuda a criar elos críticos entre o professor-aluno e seu contexto e experiências, conteúdo disciplinar e abordagem pedagógica. Gupta refere-se a isso como

...uma rede complexa de conteúdos das matérias, teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e o papel do professor, que juntos forneceram um sentido de direção a cada atividade que eu fazia com as crianças [...] e espaço para refletir sobre as respostas dos alunos e minhas próprias observações enquanto ensinava. (2008, p. 25)

O desenvolvimento de habilidades profissionais gerado pelo envolvimento com o conhecimento experiencial da sala de aula oferece a oportunidade de desenvolver a pedagogia crítica. É uma tentativa consciente de influenciar como e quais conhecimentos e identidades são produzidos entre determinados conjuntos de relações sociais. Como atividade tanto prática quanto política, tenta influenciar a ocorrência e a qualidade de experiências educacionais (GIROUX, SIMON, 1989, p. 239), semelhante à perspectiva de Dewey sobre a importância de criar um ambiente de aprendizagem que é altamente significativo também para o desenvolvimento do professor (HANSEN, 2002).

A pedagogia crítica na formação de professores é ainda essencial para compreender e transformar ambientes educacionais dominantes que “geram um espaço narrativo privilegiado para alguns grupos sociais e um espaço de desigualdade e subordinação para outros” (GIROUX, 1994, p. 279). Pode vir a alterar a situação típica, observada por Lipman (1993, apud LADSON BILLINGS, 1995), de que, apesar de enormes esforços para reformar e reestruturar a escola, as crenças e ideologias dos professores muitas vezes permanecem as mesmas, especialmente para com crianças marginalizadas e seu potencial intelectual. Mudar isso é uma condição necessária para a escala de mudanças sociais de que a Índia precisa, e cujos

efeitos serão sentidos nas próximas três décadas. “Conhecimento e atitudes que apoiem a justiça política e social” foram enfatizados como requisitos importantes na formação de professores no pós-*apartheid* na África do Sul, assim como “em todos os países e contextos” (SAMUEL, 1998). Como afirma Barnes (1992, p. 21), “para que as mudanças no ensino aconteçam, a cabeça dos professores tem de mudar”.

### ENVOLVENDO A ESCOLA

Além do programa de formação de professores que oferece o envolvimento supervisionado com crianças em situação escolar, ensinando e observando as crianças, o apoio de outros professores também contribui para o desempenho do professor-aluno. Um grupo de professoras recém-formadas no BEEd entram numa escola como *interns*<sup>r</sup> [residentes] com um “entendimento informado” das condições e limitações do sistema educacional estatal, com o desejo e capacidade de desafiar percepções e atitudes estabelecidas e, o que é mais importante, a vontade de superar socializações internalizadas de medo e inibição. Atuando como professoras regulares, elas têm oportunidade de trabalhar coletivamente, aprendendo a negociar com o sistema para estabelecer objetivos realistas em termos de aprendizagem das crianças, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. As iniciantes escolhem, planejam e organizam experiências de aprendizagem significativa, trabalhando com as crianças individualmente e em grupos. Elas refletem sobre sua prática, individual e coletivamente, e desenvolvem estratégias para avaliar a aprendizagem das crianças de modo a realimentar o currículo e a abordagem pedagógica. Esse modelo de professoras iniciantes cria a possibilidade de uma parceria genuína com as escolas, rompendo com a relação altamente hierárquica que atualmente caracteriza o modelo de *practice-teacher* [professor praticante] da formação de professores.

### CONCLUSÕES

Este artigo argumenta pela necessária complementaridade entre a educação da criança e o fortalecimento do professor, o que tem sido objeto de descaso tanto nas políticas quanto na prática educacional indiana. Enquanto os conservadores burocratas do planejamento econômico se garantem apoiando o governo central quanto à questão da UEE, a maioria continua não percebendo o papel potencial do professor fortalecido como catalisador nos processos de mudança social.

A noção de que a lei do direito à educação não poderá ser implementada sem o empoderamento dos professores está sendo politicamente reconhecida muito lentamente. Apesar do compromisso econômico de mobilizar recursos para a UEE, o consenso político em torno da educação inclusiva e a consequente aceleração dos processos de mudança social ainda está hesitante. O governo central mantém a visão de que o arcabouço legal

<sup>r</sup> Como os médicos: em outros países, pelo sistema de residência, os professores recém-formados passam um ou dois anos trabalhando na escola em caráter experimental, sendo avaliados periodicamente, para poder obter a “licenciatura”. (N. da T.)

e o financiamento da universalização da educação elementar devam ser delegados aos estados. Embora este possa ser um argumento constitucionalmente válido, na prática significa que o “projeto nacional” de inclusão e transformação social para a próxima geração seja deixado no terreno altamente heterogêneo, fragmentado e contestado das políticas estaduais. Este foi um dos piores receios anunciados por Ambedkar ao final dos trabalhos da Assembleia Constituinte.

O elo operacional para uma Índia mais socialmente inclusiva e humana gira em torno do elemento mais abandonado do sistema educacional – o professor. Nem as políticas públicas atuais nem as instituições de pesquisa se preocupam seriamente com o processo de reforma do sistema de formação de professores. Este artigo sustenta que os esforços para a reforma curricular serão seriamente limitados se não houver uma reforma imediata e radical no currículo e na prática da formação de professores. Este é um dos mais graves riscos ao sucesso dos objetivos da UEE que a Lei do Direito Fundamental à Educação, de 2008, busca alcançar.

Também se sustenta que é tempo de os professores na Índia serem reconhecidos como intelectuais e desenvolvidos como profissionais que podem e devem se engajar e ser reconhecidos como pares no debate sobre as questões mais amplas e profundas que infestam nosso sistema educacional.

A criação de espaços estruturais nas instituições de formação de professores, a convergência de intervenções e vínculos institucionais podem constituir a oportunidade para transformar a formação de professores do mesmo modo que se propõe que a educação escolar seja transformada pelos novos parâmetros curriculares de 2005. Sustenta-se também que, sem essas provisões institucionais, o novo currículo vai permanecer no campo das ideias, com poucas chances de realizar mudanças efetivas na prática.

Os planejadores educacionais devem ser convencidos de que não há outro caminho para bons programas de formação prévia de professores e para a formação em serviço, de modo a alcançar uma educação de qualidade. Para restaurar nosso sistema público de educação e alcançar objetivos maiores de justiça e equidade social e de gênero, é importante que os professores escolares possam remodelar o currículo, o ensino e a aprendizagem, bem como redefinir suas próprias questões profissionais – para assim prover um ambiente plural, inclusivo e crítico em que a UEE possa ser efetivada.

Diversas intervenções inovadoras em toda a Índia já mostraram que este é um caminho seguro, embora desafiador, para realizar o imenso potencial humano da maior população jovem do mundo, transformando assim a economia e a sociedade indiana. Em vista do otimismo atual quanto à situação econômica do país, que investimento poderia ser melhor para o futuro da Índia?

## REFERÊNCIAS

- ALIDOU, H. Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. *Action in Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 101-108, 2000.
- APPLE, M. W. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, 1979.
- APPLE, M.; GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. Paulo Freire, 1921-1997. In: JOY, A. PALMER et al. (Ed.) *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present day*. New York: Routledge, 2001. p. 128-132.
- BAKER, S. Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programmes. *Learning Disabilities Research and Practice*, v.14, n. 4, p. 239-253, 1992
- BARNES, D. The Significance of teachers' frames for teaching. In: RUSSELL, T.; MUNBY, H. (Ed.) *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Routledge, 1992. p.9-32.
- BATRA, P. *Building on the National Curriculum Framework to enable the agency of teachers*. *Contemporary Education Dialogue*, v. 4, n.1, p. 88-118, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Elementary truths: the creation of the BEEd*. In: SEMINAR, 436., Dec. 1995, New Delhi.
- \_\_\_\_\_. Locating the agency of teachers in a changing Indian educational context. In: CONFERENCE ON PREPARING TEACHERS FOR A CHANGING CONTEXT, 3-6 May 2006, Institute of Education, London. *Paper presented...* Institute of Education: London, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Voice and agency of teachers: a missing link in the National Curriculum Framework. *Economic and Political Weekly*, v. 40, n. 36, p. 4347-4356, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1977.
- BUBER, M. *Between man and man*. London: Kegan Paul, 1947.
- CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. B. *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer, 1997.
- CARR, D. *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. New York: Routledge Falmer, 2003.
- CARR, W. Understanding quality in teaching. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *Quality in teaching: arguments for a reflective profession*. London: Falmer, 1989. p. 1-20.
- CAZDEN, C. Classroom discourse. In: WITTROCK, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, M. K. Sticks, stones, and ideology: the discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, v. 30, n. 8, p. 3-15, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K. M. (Ed.). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- COMMON, D. Power: the missing concept in the dominant model of school change. *Theory into Practice*, v. 12, n. 3, p. 203-210, 1983.
- DARLING HAMMOND, L. Target time towards teachers. *Journal of Staff Development*, v. 20, n. 2, p. 31-36, 1999.
- DELAMONT, S. Teachers as artists. In: ANDERSON, L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2. ed. London: Pergamon, 1995.
- DHANKAR, R. The Notion of quality in DPEP pedagogical interventions. *Education Dialogue*, v. 1, n. 1, p. 5-34, 2003.
- DOYLE, W. Curriculum and pedagogy. In: JACKSON, P. (Ed.) *Handbook of research on curriculum*, 5. New York: Macmillan, 1992. p. 486-516.
- \_\_\_\_\_. Paradigms for research on teacher effectiveness. In: SHULMAN, L. (Ed.). *Review of research in education*. Itasca: Peacock, 1978. p. 163-198.

- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Group, 2000.
- GAY, G., HOWARD T. C. Multicultural teacher education for the 21st Century. *The Teacher Educator*, v. 36, n. 1, p. 1-16, 2000.
- GIROUX, H. A. Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 64, n. 3, p. 278-308, 1994.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Popular culture and critical pedagogy: everyday life as a basis for curriculum knowledge. In: GIROUX, H.; MCLAREN, P. (Ed.). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. New York: State University of New York, 1989. p. 236-252.
- GUPTA, L. *Making of a teacher*. In: SEMINAR, 592, Dec. 2008, New Delhi. p. 22-27.
- HANSEN, D. Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, v. 32, n. 3, p. 267-280, 2002.
- HOLLINGSWORTH, S. Teachers as researchers. In: ANDERSON, L. (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2. ed. London: Pergamon, 1995. p. 16-19.
- HUNTER, W. *Report of the Indian Education Commission*. Calcutta: Superintendent of Government, 1883.
- INDIA. Central Advisory Board of Education. *The Right of children to free and compulsory education bill, 2008*: bill n. 65 of 2008. Disponível em: <<http://education.nic.in/Elementary/right%20free%20education.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Right to education bill*: August 2005. New Delhi, 2005.
- INDIA. Ministry of Education. *Report of the Education Commission (1964-1966): education and national development*. New Delhi: 1966.
- INDIA. Ministry of Human Resource Development. *Advancement of educational performance through teacher support (ADEPTS): an MHRD-UNICEF initiative*. Jun. 2006-Jan. 2007.
- \_\_\_\_\_. *National policy on education (NPE, 1986)*. New Delhi, 1986.
- INDIA. Office of the Registrar General and Census Commissioner. *Census 2001*. New Delhi. Disponível em: <[http://www.jsk.gov.in/projection\\_report\\_december2006.pdf](http://www.jsk.gov.in/projection_report_december2006.pdf)>. Acesso em: dez. 2012.
- INDIA. Planning Commission. *Eleventh five-year plan (2007-2012)*. New Delhi, 2008.
- \_\_\_\_\_. *First five year plan (1951-1956)*. New Delhi. Disponível em: <<http://planningcommission.gov.in/plans/planrel/fiveyr/welco me.html>>. Acesso em: 2009.
- \_\_\_\_\_. *Tenth plan (2002-2007)*. New Delhi, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Towards a faster and more inclusive growth: an approach to the 11th five-year plan draft*. New Delhi, 2006.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco, 2003.
- JAMES, W. *Talks to teachers on psychology*. Cambridge: Harvard University, 1891.
- KALE, P. The Guru and the professional: the dilemma of the secondary school teacher in Poona, India. *Comparative Education Review*, v. 14, n. 3, p. 371-376, 1970.
- KANSTOROOM, M. *Boosting teacher quality: a common sense proposal (testimony prepared for delivery to the Subcommittee on Post-secondary Education of the Committee on Education and the Workforce, U.S. House of Representatives)*. Washington: Thomas B. Fordham Foundation, 1999.
- KAPUR, D. *Indian diasporic philanthropy: some observations*. Boston: Global Equity Initiative, Harvard University, Apr. 2003. (Working paper). Disponível em: <[http://www.fas.harvard.edu/~acgei/PDFs/PhilanthropyPDFs/P\\_hil\\_Indian\\_Diasporic.pdf](http://www.fas.harvard.edu/~acgei/PDFs/PhilanthropyPDFs/P_hil_Indian_Diasporic.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2008.

- KEEVES, J. P. 2004. Monitoring the learning and teaching of Science in a changing world. *International Education Journal*, v. 5, n. 3, p. 275-293.
- KINGDON, G. G. The Progress of school education in India. *Oxford Review of Economic Policy*, v. 23, n. 2, p. 168-195, 2007.
- KUMAR, K.; SARANGAPANI, P. History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, v. 2, n. 1, p. 30-52, 2006.
- LADSON BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, v. 32, n. 3, p. 465-491, Fall 1995.
- LAVE, J.; WAGNER, E. *Situated learning: legitimate peripheral Government of India participation*. Cambridge: Cambridge University, 1991.
- LEWIN, K. M.; STUART J. S. *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance, and policy*. London: Department for International Development, 2003. (Research Series, 49a)
- LIPMAN, P. *The Influence of restructuring teachers' beliefs about and practices with African American students*. 1993. Dissertation (Doctoral) – University of Wisconsin, Madison.
- MAULANA AZAD CENTRE FOR ELEMENTARY AND SOCIAL EDUCATION. *The Bachelor of elementary education programme of study*. New Delhi: Central Institute of Education, University of Delhi, 2001.
- MAHBUB-UL-HAQ. *Report on human development in South Asia 1998: the education challenge*. Karachi: Oxford University, 1998.
- NAIK, J. P. *Elementary education in India: a promise to keep*. Bombay: Allied, 1975.
- NATIONAL COUNCIL FOR TEACHER EDUCATION. *Curriculum framework for quality teacher education*, 2005. Disponível em: <[www.ncte-in.org](http://www.ncte-in.org)>. Acesso em: 8 ago. 2008.
- NATIONAL COUNCIL FOR TEACHER EDUCATION; NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING. *Curriculum framework for teacher education: draft for discussion*. New Delhi, 2006. Disponível em: <[www.ncert.nic.in](http://www.ncert.nic.in)> and <[www.ncte-in.org](http://www.ncte-in.org)>. Acesso em: 8 ago. 2008.
- NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING. *National curriculum framework 2005*. New Delhi, 2005.
- NATIONAL TEACHER EDUCATION COUNCIL TO BE CLOSED. *The Hindu*, May 26, 2007. Disponível em: <<http://www.thehindu.com>>. Acesso em: 2009.
- NIRANJAN, A.; KASHYAP, A. *The Fundamentals of the fundamental right to education in India*. Bangalore: Books for Change, 2006.
- PALIWAL, R. et al. The insider's narrative in the challenges of Social Science learning in schools. In: BATRA, P. (Ed.). *Social Science learning in schools: perspective and challenges*. New Delhi: Sage, 2010.
- PINAR, W. F. A Reconceptualisation of teacher. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2, p. 9-12, 1989.
- PINAR, W. F. et al. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1995. (Counterpoints series, 17)
- RAINA, V. Killing the bill. In: SEMINAR, 565, Sept. 2006, New Delhi. p. 29-32.
- RESOURCE SUPPORT FOR PRACTITIONERS IN ELEMENTARY EDUCATION; MAULANA AZAD CENTRE FOR ELEMENTARY AND SOCIAL EDUCATION. *Evaluation of pedagogical interventions under the phase I programme of DPEP in the state of Haryana*. New Delhi: CIE, Delhi University, 2002. (Unpublished report)
- RICHARDSON, V. Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, v. 19, n. 7, p. 10-18, 1990.
- SACHS, J. *The Activist teaching profession*. New York: Open University, 2003.
- SAMUEL, M. Changing lives in changing times: pre-service education in post-apartheid South Africa. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 576-585, 1998.
- SHARMA, S. R. *Teacher education in India*. New Delhi: Anmol, 1992.



SHIVAPRIYA. *Drama in teacher education: an evolving perspective*. 2004. Thesis (master') – Department of Education, University of Delhi, Delhi.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SINGH, L. C. *Commercialization in teacher education*. In: NATIONAL CONFERENCE ON SELF-APPRAISAL AND ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS, 1., 22-23 Dec. 2002, Pune. *Paper presented...* Disponível em: <[www.ncte-in.org/lcsingh.htm](http://www.ncte-in.org/lcsingh.htm)>. Acesso em: 2009.

THAPAR, R. National Curriculum Framework and Social Sciences. *The Hindu*, New Delhi, 5 Sept. 2005.

TILAK, J. B. G. Education in 2008-2009 union budget. *Economic and Political Weekly*, v. 43, n. 20, p. 49-56, May 17 2008.

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education*. Bankok: Unesco, 2004.

WATKINS, K. *The Oxfam education report*. Oxford: Oxfam GB for Oxfam International, 2000.

WEAR, D. What literature says to pre-service teachers and educators. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 1, p. 51-55, 1989.

WEISMAN, E. M. Bicultural identity and language attitudes: perspectives of four Latina teachers. *Urban Education*, v. 36, n. 2, p. 203-225, 2001.

YADAV, M. S. *Current transaction for quality teacher education: few considerations*. In: NATIONAL CONFERENCE ON SELF-APPRAISAL AND ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS, 1., 22-23 Dec. 2002, Pune. Disponível em: <[www.ncte-in.org/msyadav.htm](http://www.ncte-in.org/msyadav.htm)>. Acesso em: 2009.

YOUNG, R. Critical teaching and learning. *Educational Theory*, v. 38, n. 1, p. 47-59, 1988.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. chap. 19. Disponível em: <<http://ncrtl.msu.edu/http://papers/html/pdf/ip897.pdf>>. 27 ago. 2008.

## POONAM BATRA

Professora do Maulana Azad Centre for Elementary and Social Education, Central Institute of Education, University of Delhi. Foi agraciada com o Jawaharlal Nehru Fellowship 2008-2010. Seus interesses de pesquisa incluem políticas públicas educacionais, currículo e pedagogia da educação elementar, formação de professores e estudos de gênero.  
[batrapoonam@yahoo.com](mailto:batrapoonam@yahoo.com)

# RESENHAS

## INFANCIAS: POLÍTICAS Y SABERES EN ARGENTINA Y BRASIL. SIGLOS XIX Y XX

ISABELLA COSSE ET AL. (ED.). 1. ED.

BUENOS AIRES: TESEO, 2011, 426 p.

No campo da história da infância e de sua educação desenvolveram-se várias iniciativas que, nos últimos anos, buscam, por meio de seminários, congressos e projetos binacionais, a colaboração entre pesquisadores de língua portuguesa e espanhola. É nesse espaço que se insere o livro *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, organizado por Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta e María Carolina Zapiola,<sup>1</sup> ainda não traduzido para o português. Contendo parte das comunicações apresentadas ao seminário ocorrido em 2010 em Buenos Aires, intitulado *Estado, familia e infancia na Argentina e América Latina: problemas e perspectivas de análisis (final do século XIX – principios do século XXI)*, o livro estabelece um diálogo entre campos disciplinares distintos, contribuindo para uma abordagem que se sustenta nas intersecções das perspectivas histórica, antropológica e sociológica.

Com indagações sobre fontes distintas, os textos apresentados destacam as singularidades históricas da construção do conceito de infância e de seus cuidados e educação no contexto latino-americano. Seja em relação aos aspectos vinculados à assistência ou às práticas institucionais, as investigações tomam como base investigações documentais detalhadas e a análise dos processos sociais e dos sujeitos neles envolvidos, escapando da simples transposição de modelos conceituais origina-

<sup>1</sup> As três primeiras são pesquisadoras do CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, sendo que María Carolina Zapiola é professora da Universidad de General San Martín (UNGS).

dos em outros contextos, um dos problemas metodológicos recorrentes nos estudos relativos a essas temáticas.

A introdução, elaborada pelas organizadoras, propõe uma reflexão sobre alguns dos pressupostos centrais que têm norteado a diversidade de investigações e linhas de debate dos estudos sobre a infância. Entre eles, a compreensão da infância como uma construção histórica, sob o impacto da divulgação da obra clássica de Philippe Ariès nos anos 1960 e das contribuições dos seus críticos, como Jacques Gélis.

No contexto latino-americano, as reivindicações dos trabalhadores e de setores populares refletiram-se nos estudos sobre a infância, dando destaque para as questões da institucionalização dos direitos das crianças e adolescentes e as singularidades das dinâmicas familiares na década de 1980. Citando o exemplo argentino, as autoras identificam um desequilíbrio nesse período, caracterizado pela cisão produzida entre estudos que abordavam a infância e os que se centravam nos aspectos relativos à minoridade, como as práticas legais, institucionais e os aspectos que envolvem a violação de direitos, construídas em torno dessa categoria.

Desequilíbrio que começou a ser superado, por estudos mais matizados e pelo acréscimo de temas, que, desde as duas últimas décadas do século XX, procuram compreender como, em contextos particulares, são significados os direitos, a proteção e a infância. A introdução dessas novas abordagens e temáticas tem permitido identificar, a partir das particularidades regionais, questões relacionadas ao cotidiano, sexualidade e gênero, representações sociais e culturais de modelos familiares.

Nessa perspectiva, *Infancias...* destaca-se por articular, a partir da ótica de pesquisadores argentinos e brasileiros de diferentes áreas de atuação, estudos que procuram questionar a concepção de infância como uma categoria de análise encerrada em si mesma. Os capítulos encontram-se organizados em quatro partes: “Enfoques teóricos e metodológicos de um campo em construção”; “Saberes e tecnologia: a criança ‘moral e ‘científica’”; “Bem-estar e cuidados: políticas de infância, comunidades e família”; “O campo da ‘menoridade’: entre dispositivos penais e assistenciais”.

Nota-se nos textos uma circulação de referências, fruto do que as organizadoras identificaram como um processo que, a partir do diálogo entre pesquisadores brasileiros e argentinos, busca “incorporar mais ativamente uma tradição de “campo”, que transcenda o contexto nacional e dê lugar a um diálogo direto e frutífero com as produções da América Latina” (2011, p. 20). Nesse sentido, as questões metodológicas articulam os textos em torno de indagações que contribuem para uma análise da história da infância em sua relação com a história da educação menos fragmentada e pautada na indagação às fontes.

2 Professora da Universidade de Buenos Aires – UBA e pesquisadora do CONICET, autora do texto que introduz a primeira parte do livro, intitulado “O campo de estudos sobre a infância nas fronteiras das disciplinas. Notas para sua caracterização e hipóteses sobre seus desafios” (COSSE et al., 2011, p. 31-56).

3 Professora da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires - UNICEN, responsável pelo capítulo “Infância e educação em diálogo: um campo de possibilidades para a reflexão teórica e renovadas perspectivas de análises” (COSSE et al., 2011, p. 57-76).

4 Professor da Universidade São Francisco e Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e do CNPq, é autor do capítulo que encerra a parte sobre as questões metodológicas, intitulado “Infância, sociedade e educação na história” (COSSE et al., 2011, p. 77-100).

Discussão a que se dedicam os textos que conformam a primeira parte do livro, de autoria das pesquisadoras argentinas Sandra Carli e Lucia Lionetti e do pesquisador brasileiro Moysés Kuhlmann Jr. Realizando um inventário dos estudos sobre a história da infância, no contexto do retorno à democracia na Argentina, Sandra Carli identifica novos interesses, a renovação de temas e de metodologias no espaço acadêmico argentino, indicando um direcionamento das questões, a partir da constituição de uma zona interdisciplinar.<sup>2</sup>

O artigo de Lucia Lionetti<sup>3</sup> destaca a necessidade de “revisitar o lugar do político”, formulando novas questões sobre as relações entre as políticas educativas e seus destinatários. O vínculo entre os aportes do campo de estudos da infância e os da educação se dá frente ao duplo desafio de contemplar a historicidade e a complexidade do fenômeno educativo em função de sua conexão com o político, considerando-se que os projetos políticos se inserem nos projetos globais de sociedade. Para Lionetti, é necessário reconhecer o lugar do político nas práticas voltadas para a infância e os jovens escolarizados, recuperando todos os agentes sociais e não só as autoridades que interferem no ato educativo.

Questões que vão ao encontro das críticas formuladas por Moysés Kuhlmann Jr.,<sup>4</sup> que trata dos problemas advindos da aproximação entre a história da educação e da infância, no texto que encerra a trilogia de trabalhos que se dedicaram aos enfoques teóricos e metodológicos. Em uma primeira instância, o autor destaca, no desenvolvimento da história da infância, algumas abordagens responsáveis por análises imprecisas e generalizantes, em função do anacronismo e do emprego do conceito de infância em um sentido homogêneo e uniforme, reservando um tratamento único para diferentes sujeitos e relações sociais.

Os problemas mencionados pelo autor em relação às concepções adotadas em algumas análises sobre a história da infância têm produzido implicações diretas na história da educação, principalmente no que diz respeito a abordagens que concentram as análises sobre a infância exclusivamente a partir de sua relação com a escola primária. Dessa forma, para Kuhlmann Jr., ainda há certa marginalização dos estudos que tratam da educação de crianças em um período anterior aos sete anos. Além disso, a falsa dicotomia entre fins assistenciais e educativos tem sido uma das tônicas nos estudos sobre as instituições de Educação Infantil. Desconsiderar, por exemplo, os aspectos educativos, que se manifestaram desde o início do estabelecimento de instituições consideradas como de assistência à infância, como as creches, acaba por reduzir a concepção de educação da infância à escolarização formal.

Da mesma forma, as interpretações que compreendem os fenômenos educativos como determinantes de toda a vida social têm sido responsáveis por um reducionismo, denominado pelo autor “educen-trismo”, na medida em que tendem a basear as análises exclusivamente

a partir do viés da educação, desconsiderando-se o conjunto de relações sociais no qual se produzem esses fenômenos.

As considerações de Carli, Lionetti e Kuhlmann Jr. compõem um cenário metodológico que se desdobra nas outras três partes do livro, envolvendo temáticas relacionadas às divisões definidas pelas organizadoras como saberes e tecnologias, bem-estar e cuidados e dispositivos sobre a menoridade.

Os capítulos que integram a segunda parte são de autoria dos pesquisadores argentinos María Adelaida Colángelo, Adriana Álvarez e Daniel Reynoso e Cecília Rustoyburu, e da pesquisadora brasileira Claudia Fonseca,<sup>5</sup> reunindo estudos que abordam contextos regionais e históricos diferenciados.

Os discursos médicos em manuais pediátricos e de puericultura, em revistas especializadas e em guias maternos publicados nas três primeiras décadas do século XX na Argentina são o objeto de estudo de Colángelo, que nos apresenta uma análise do processo de constituição da pediatria – a “medicina de crianças” – em estreito vínculo com a construção da infância como categoria social. Tratando do mesmo período, Álvarez e Reynoso se dedicam a investigar as mudanças ocorridas em relação ao tratamento dado à saúde das crianças oriundas das camadas populares na Argentina. Partindo do estudo da atuação da Sociedade de Beneficência da Capital Federal, os autores aprofundam a discussão sobre as tensões e mudanças em relação à assistência à infância, que permitiram engendrar, no próprio modelo de atendimento filantrópico, as bases para uma legislação e atuação do Estado nesse setor.

Retomando a análise sobre os discursos médicos sobre a infância, Cecília Rustoyburu dedica-se ao estudo das representações sobre as diferenças de gênero na década de 1930 na Argentina com as descobertas relativas à função dos hormônios. A autora investiga o caráter social da produção dos conhecimentos científicos, a partir dos anais editados pela Associação Argentina de Biotipologia e Eugenia.

Finalizando a segunda parte do livro, Claudia Fonseca apresenta uma reflexão sobre as relações entre posições morais e pressupostos científicos, aplicada à história recente, procurando entender como as políticas do programa de Educação Infantil da Secretaria de Saúde do Rio Grande do Sul – PIM – interatuam com as formas de regulação moral associadas à maternidade. A autora aponta, nesse estudo, as intervenções do PIM entre 2003 e 2009, uma tendência global de ações governamentais em relação aos cuidados e educação da primeira infância, que, revisitando as concepções da primeira metade do século XX, atribuem às mães o êxito ou fracasso dos filhos, baseadas em argumentos técnico-científicos utilizados para justificar modelos de políticas nesse setor.

A terceira parte do livro, sobre propostas destinadas ao “bem-estar e cuidado da infância”, está dividida em quatro capítulos, sobre

6 São os textos dos pesquisadores María José Billorou (“O trabalho da Comissão Nacional de Ajuda Escolar (1938-1943)”; Paola Gallo (“Vínculos intergeracionais, família, escola e autoridade. Tandil, segunda metade do século XX”); María Florencia Gentile (“Meninos, cidadãos e companheiros – um apanhado dos distintos critérios para o trabalho de inclusão social de crianças e adolescentes de setores vulneráveis”) e Laura Santillan (“O cuidado infantil, a vida familiar e as formas em que se territorializam as intervenções sociais: um estudo dos bairros populares da Grande Buenos Aires”).

7 Respectivamente com os seguintes trabalhos: “Asilo de órfãs: refúgio para meninas sozinhas”; “Os tribunais de menores na Argentina”; “Entre o público e o privado: uma heterogênea trama entre as instituições dedicadas ao cuidado da infância”; “A instituição total nunca é coisa boa: aproximações da realidade de confinamento dos adolescentes infratores na província de Buenos Aires”.

contextos históricos argentinos,<sup>6</sup> mas que reúnem elementos comuns à história da infância brasileira. Organizados a partir de investigações em torno de acervos escolares, de políticas institucionais ou iniciativas comunitárias, os estudos apresentam uma perspectiva diferenciada no que concerne às políticas para a infância. Iniciando a discussão com um estudo que parte do surgimento e consolidação de políticas nacionais de proteção e assistência à infância, María José Billorou toma como objeto de estudo as políticas propostas pela Comissão Nacional de Ajuda Escolar, criada em 1938, avaliando o impacto das políticas de assistência médico-escolar no território de La Pampa, no norte da Argentina. As relações entre os âmbitos nacional, provincial e municipal permitiram a intervenção do Estado em aspectos antes considerados como funções da família, atribuindo aos docentes funções sanitárias e assistenciais, como parte do ideário da medicina social no período.

Mediante o entrecruzamento de fontes de documentos e relatos orais acerca da trajetória de uma escola pública primária em Tandil, cidade da província de Buenos Aires, Paola Gallo refaz, no segundo capítulo dessa parte do livro, o percurso dos processos que resultaram nas transformações dos vínculos intergeracionais. A autora analisa os efeitos desse processo sobre os sistemas de autoridade escolar e familiar, na segunda metade do século XIX, ampliando o debate sobre esse tema, ao considerar a interferência dos movimentos migratórios e da urbanização na percepção das relações de autoridade entre 1940 e 1980.

Os dois últimos trabalhos dedicam-se à análise de contextos contemporâneos de desigualdade social, com investigações de cunho etnográfico e antropológico em bairros populares da zona metropolitana de Buenos Aires. A pesquisa de Maria Florence Gentile aborda as categorias infância e exclusão social, investigando instituições que atuam com crianças e jovens em “situação de vulnerabilidade social”, numa perspectiva relacional, considerando as diferentes percepções dos envolvidos em torno dessas categorias. Da mesma forma, a análise de cunho antropológico apresentada por Laura Santillán procura discutir os processos e mediações sociais dirigidas a crianças e famílias de vários bairros da zona norte da região metropolitana de Buenos Aires, que revelam uma disputa de sentidos sobre o cuidado infantil.

Na última parte, outros quatro capítulos discutem as concepções sobre a menoridade, por meio das pesquisas de Yolanda de Paz Trueba, Leandro Stagno, Carolina Ciordia e Silvia Guemureman.<sup>7</sup> Destacando instituições de assistência locais, procedimentos judiciais e práticas governamentais, envolvendo inclusive organizações independentes, os autores enriquecem as análises que tratam da infância desvalida ou infratora. Analisando dados obtidos em periódicos da cidade de Azul, no centro da província de Buenos Aires, em finais do século XIX, e de documentos municipais e institucionais, Trueba realiza uma reconstrução

5

Na ordem dos autores citados, os capítulos se intitulam, respectivamente:

“O saber médico e a definição de uma “natureza infantil” entre o final do século XIX e começo do século XX na Argentina”; “Entre o abandono e a debilidade. O cuidado da saúde na primeira infância, 1920-1930”; “Meninas e sexualidade. Uma análise histórica dos discursos sobre hormônios na Argentina nos anos 1930” e “Tecnologias globais da moralidade materna: políticas de educação para a primeira infância no Brasil Contemporâneo”.

das políticas de beneficência em relação às crianças abandonadas, tanto do ponto de vista das elites locais como do das famílias.

No capítulo de autoria de Leandro Stagno, a criação do Tribunal de Menores, na década de 1940 na Argentina, é analisada considerando-se as iniciativas internacionais, que resultaram na criação de instituições locais de âmbito judicial, especializadas na infância e juventude. Trazendo a discussão para o presente, nos dois últimos capítulos, respectivamente de autoria de Carolina Ciordia e Silvia Guemureman, os estudos se dedicam à situação das crianças e jovens institucionalizados. Ciordia trata das relações de organizações não governamentais que administram abrigos para crianças – *hogares convivenciales* – com as agências estatais, revelando a complexidade desse processo, que nem sempre resulta em ações favoráveis aos direitos da infância e adolescência. Em consonância com o tema, no último capítulo do livro, Guemureman faz um estudo quantitativo, relativo aos documentos oriundos da Subsecretaria da Infância e Adolescência da província de Buenos Aires, entre os anos de 2006 e 2010, demonstrando que as medidas de privação de liberdade ainda alcançam uma grande quantidade de jovens e adolescentes.

A partir desse panorama, considera-se que, tanto do ponto de vista de sua concepção metodológica como das temáticas, o livro apresenta contribuições instigantes, articulando a história da infância e de sua educação compreendendo de forma mais ampla os processos que envolvem os cuidados educacionais relativos à infância, no passado e hoje em dia, sem restringi-los a modelos predeterminados.

MARIA DAS GRAÇAS SANDI MAGALHÃES

Doutora em Educação, conhecimento, linguagem e arte, da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora bolsista da Funadesp e professora do Núcleo Estruturante da Faculdade Anhanguera de São José dos Campos  
sandimagalhaes@yahoo.com.br

## EDUCAÇÃO INFANTIL E SOCIEDADE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ; CAROLINE MACHADO MOMM (ORG.).

NOVA PETRÓPOLIS/RS: NOVA HARMONIA, 2012. 189 p.

A Educação Infantil brasileira vive tempos de importantes debates e movimentações. No cenário contemporâneo, seu papel político-pedagógico se modificou, refletindo e refratando parâmetros de definição das políticas públicas, de implementação dos projetos pedagógicos nas instituições e, ainda, instigando novos problemas de pesquisa no que se refere à educação da criança de 0 a 5 anos.

Um dos grandes desafios que se colocam diante dessa configuração é o de concretizar em práticas concretas nas creches e pré-escolas os desejos de uma Educação Infantil que considere em suas propostas pe-

8  
NÓVOA, António. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

dagógicas, tal como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica (em seu artigo 4º), a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos.

Para tanto, há que se garantir equipes de trabalho, gestores e professores, não apenas com a titulação exigida por lei, mas com a formação adequada para propor, desenvolver e refletir acerca das práticas desenvolvidas junto aos bebês e crianças pequenas. Formação essa que se tem mostrado bastante desafiadora, pois, para realmente se efetivar como meio de aprimoramento das práticas pedagógicas, tem que superar, o que Antônio Nóvoa já criticou, que é o *excesso dos discursos* e a *pobreza das práticas*.<sup>8</sup> Essa condição demanda problematizar certezas construídas e cristalizadas historicamente que, muitas vezes, norteiam e repetem situações no espaço da instituição que não se esperam, mas que são justificadas e naturalizadas.

É no cerne desse desafio que emerge a publicação *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas*, que consiste em uma coletânea de artigos que buscam abordar questões candentes no atual cenário da Educação Infantil brasileira. O material publicado decorre de atividades desenvolvidas no contexto do Curso de Especialização em Educação Infantil, desenvolvido em uma parceria entre o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI – da Universidade Federal de Santa Catarina e a Coordenadoria de Educação Infantil – COEDI – da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Duas características importantes marcam a publicação. A primeira é que a coletânea constitui um panorama de grandes temas da Educação Infantil, abordando desde fundamentos da Educação Infantil, até reflexões mais específicas acerca das práticas pedagógicas e sistematização de reconhecidos pesquisadores da área. A segunda característica, e talvez a que mais diferencia e coloca esse material como importante recurso de formação de professores, diz respeito ao esforço que se pode observar de articular as reflexões em torno de problematizações acerca de concepções presentes no cenário da educação de crianças pequenas que constituem debates complexos e controversos. Tendo como base essas duas características, vejamos alguns dos aspectos abordados nos artigos que compõem a publicação.

No primeiro capítulo, intitulado “Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia”, Maria Malta Campos, ao discutir as contribuições da pedagogia para se pensar a questão da infância, aborda uma importante contradição que tem se mantido e, muitas vezes, obstaculizado a reflexão sobre as práticas pedagógicas, que é o fato de que, mesmo quando o foco da ação educativa é o sujeito, a criança, ainda assim a pedagogia não deixa de ser um instrumento de socialização, e, nesse sentido, supõe uma intervenção.



A autora nos coloca diante de questões fundamentais e que concretizam controvérsias nesse debate. Dentre elas, “deveria a pedagogia necessariamente encolher-se para que a infância ganhasse primazia? Colocar a criança em destaque significa deixar de dar importância aos objetos com os quais se ocupa a pedagogia?” (p. 14-15).

Em resposta a alguns embates, aponta a necessidade de assumir uma pedagogia que respeite a criança pequena, buscando superar uma ausência de definição de um caminho pedagógico que abre espaço para práticas tradicionais e inadequadas junto à criança pequena. Para superar essa situação, há que se garantir desde a formação de professores, que efetivamente promova a reflexão sobre modelos e práticas possíveis de atendimento dos bebês e crianças pequenas em espaços coletivos, até a efetiva consolidação de condições de trabalho e de políticas adequadas com contexto da gestão das redes.

A problematização de questões continua a ser feita no capítulo 2, “Infância: construção social e histórica”, de autoria de Moysés Kuhlmann Jr. e Fabiana Silva Fernandes. Os autores realizam uma incursão pela história da infância, buscando polemizar algumas “certezas” propagadas no campo da Educação Infantil a partir de leituras equivocadas do passado que parecem visar à legitimação do presente.

Inicialmente, coloca-se em reflexão o impacto que a obra de Philippe Ariès (*História social da criança e da família*) teve em diferentes áreas das ciências humanas, reproduzindo a ideia de que a consciência da infância inexistia no período medieval. Importa ter precaução na afirmativa de que em épocas anteriores à modernidade as crianças não seriam representadas nas artes plásticas e isso seria um indicador de que não haveria consciência da particularidade infantil. O exemplo disso são imagens em que o mundo infantil é retratado, expressando a forma como a infância era compreendida, inclusive de forma vivaz, alegre e em situações de brincadeira. Essa ponderação reconhece as transformações que ocorrem ao longo da história, mas advoga por uma análise que possa superar dicotomias e sentidos unitários e uniformes em relação à infância.

O artigo ainda questiona a ideia tão corrente e, de certa forma, tão prejudicial à construção de um currículo integrado na educação básica que é a noção de aluno e de criança. Tem sido dominante assumir uma interpretação (segundo os autores, equivocada) de aluno, como aquele “sem luz” e infância, a partir de *infans*, como o que não fala.

Muito esclarecedora é a reflexão que os autores trazem acerca das interpretações correntes que decorrem de uma “salada etimológica”, que acaba por estimular uma dicotomia entre o mundo da criança e o mundo da escola, como se esses espaços fossem contraditórios e a condição de aluno negasse a condição de criança.

Questionamentos como esse, além de outros que o artigo aponta como a falsa oposição entre educação e assistência e a questão das férias coletivas, são temas profícuos de debate em contextos de formação de gestores e professores dedicados a pensar os projetos pedagógicos na Educação Infantil.

O terceiro capítulo, de Pedro Angelo Pagni, intitulado “Da infância-criança à in-fância do pensar na relação pedagógica”, retoma, pela filosofia, algumas reflexões sobre a infância apontando o quanto, nos últimos séculos, as questões da infância foram instigantes para alguns pensadores, a exemplo de Montaigne, Rousseau, Kant, dentre outros.

Destaca que, a esse cenário do pensamento moderno, aspectos importantes da contemporaneidade têm desafiado os filósofos. Com Benjamin, destaca o retorno à experiência da infância como a possibilidade de criação do novo, contrapondo a experiência da infância com a do adulto contemporâneo, que, de certa forma, tem sua experiência empobrecida pela racionalização da experiência. Na construção do pensamento filosófico, a educação da infância, desde os primeiros anos, aparece destacada em Adorno, especialmente no que se refere à educação contra barbárie. Atualiza ainda o debate trazendo alguns aspectos da elaboração dos filósofos Agamben e Lyotard.

Nesse panorama das reflexões filosóficas acerca da infância, o autor destaca alguns aspectos que merecem reflexão aprofundada se pensamos em espaços de formação para atuar junto aos bebês e crianças, dentre os quais: a infância não mais apenas como um momento da vida humana, mas como uma condição e possibilidade que a acompanha; como uma experiência a ser recuperada pelos adultos e vivida pelas crianças.

As reflexões do autor nos levam a destacar a importância de, por meio da filosofia, sensibilizar os educadores a refletirem sobre a experiência da e com a infância presente na atividade pedagógica. Esse artigo nos possibilita e convida a empreender um percurso panorâmico sobre o olhar da filosofia para a questão da infância, além de orientar um possível caminho de leitura no campo da filosofia.

O quarto capítulo compõe essa seção dos fundamentos da educação pelo olhar da psicologia, com a reflexão de Zoia Prestes e seus questionamentos a partir da teoria histórico-cultural, que, assim como a Educação Infantil, tem estado em movimentação, especialmente, pelas novas traduções da obra de seu precursor Lev Vigotski, no Brasil. Nesse artigo, ela se dedica a sistematizar algumas perguntas com as quais tem se deparado no decorrer desse processo de recolocar algumas terminologias e noções vigotskianas a partir de outras possibilidades de tradução e, portanto, interpretações.

Nesse sentido, a grande pergunta para nós, que vimos nos últimos anos estudando Vigotski, ao ler as atuais reflexões da autora, ela tenta responder nesse texto: “Então, tudo que aprendemos até agora é

um equívoco em relação a Vigotski? Você acredita em verdades absolutas?” De forma geral, a autora segue respondendo às perguntas, buscando historicizar o processo de chegada, tradução e disseminação da obra de Vigotski no Brasil.

Em princípio, nos perguntamos em que medida um artigo que traga essas questões não seria muito genérico em uma publicação focada nas questões da Educação Infantil. Contudo, a perspectiva histórico-cultural acerca do desenvolvimento infantil tem estado presente na maioria dos documentos curriculares norteadores da Educação Infantil, justificativa que por si ressalta a importância de dedicarmos espaços de reflexão sobre essa teoria que fundamenta “formas de olhar” para a criança nos espaços coletivos de desenvolvimento, tais como as creches e pré-escolas. Nesse sentido, a autora traz em seu texto algumas noções bastantes disseminadas no Brasil no escopo da teoria de Vigotski, o que pode abrir espaços para (re)pensar aspectos especialmente relacionados a como a criança aprende, à brincadeira, à relação pedagógica, ao ambiente de aprendizagem etc.

Na seção 2, “Educação Infantil: questões da prática pedagógica”, o conjunto dos artigos ilumina temas fundamentais que devem ser foco de reflexão no que se refere ao desenvolvimento curricular no contexto de creches e pré-escolas.

No capítulo 5, “Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas”, de Suely Amaral Mello, a autora traz para a reflexão um importante tema que é palco de debates e disputas que ilustram as diferentes concepções que se tem acerca do assunto.

O artigo busca esclarecer a adoção do uso da terminologia “formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas”, em vez de letramento e alfabetização. Para tanto, a autora apresenta sua compreensão e críticas acerca da ideia de alfabetização e letramento, especialmente destacando a realidade da Educação Infantil. Assume a noção de “cultura escrita” como sendo mais adequada à compreensão do campo de aprendizagens aqui relacionado.

Para ela, ambas as palavras, alfabetização e letramento, por sonoridade, lembram alfabeto e letra, o que as aproxima do processo de aprender o aspecto técnico da escrita, o que não seria uma tarefa da Educação Infantil, mas do ensino fundamental.

Como o debate é contraditório, a autora não deixa de mencionar que a noção de letramento surge no vocabulário escolar diretamente relacionada à utilização da escrita em sua função social. Nesse sentido, como a noção de letramento tem uma amplitude maior do que a indicada no texto, vale considerar outras leituras de forma a não reduzir uma discussão profunda a uma escolha de terminologias. Essa não deixa de ser uma tarefa

dos contextos de formação e dos formadores responsáveis por possibilitar a crítica contextualizada das práticas a partir de seus fundamentos.

No decorrer do texto, a autora reflete criticamente acerca de algumas práticas pedagógicas no ensino da escrita e da leitura, o que ressalta a importância dessa reflexão no campo da Educação Infantil. Campo esse que, muitas vezes, resiste a pensar de forma mais sistemática em suas formas de ensinar a criança pequena.

No capítulo 6, “A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo”, Daniela Guimarães traz a noção de alteridade em Bakhtin para pensar a relação família-instituição de Educação Infantil. A autora instiga o leitor ao desafiar que na construção dessa relação “Não se trata de compreender o outro com o objetivo de trazê-lo para os próprios referenciais, na busca de totalizá-lo, mas de oportunizar contato, troca, sem diluição das fronteiras” (p. 89).

Nesse cenário, questiona importantes posições que ainda vemos frequentemente assumidas nas instituições de Educação Infantil, que vão da cristalização de estereótipos de famílias a atitudes de tentativas de substituição das mães. Além do julgamento bastante comum de colocar a família em um lugar de “não saber” em relação à educação dos filhos. Falas de professoras de Educação Infantil são analisadas com vistas a iluminar os meandros dessa relação, a da instituição com as famílias, o que concretiza mais significativamente a presença das diversas concepções mencionadas no texto.

Os capítulos 7 e 8 compõem conjuntamente uma seção específica que aborda as “Relações étnico-raciais na Educação Infantil”. A importância dessa temática presente na publicação deve ser ressaltada pela atualidade da questão no cenário da educação em seus diferentes níveis, o que não exclui a Educação Infantil.

Joana Célia dos Passos, no capítulo 7, articula os atuais norteamentos legais às tensões que podem ser observadas no cotidiano das vivências das crianças, nos espaços das instituições de Educação Infantil. Para tanto, o artigo possibilita um resgate de diversas referências tanto no que se refere a uma abordagem mais ampla acerca das reflexões sobre as relações étnico-raciais na educação quanto na especificidade da Educação Infantil.

Algumas questões são apontadas pela autora, dentre as quais algumas que são bastante desafiadoras aos programas e ações de formação de professores, a saber: “em que momentos se evidenciam as relações étnico-raciais na Educação Infantil? Que tensionamentos as questões étnico-raciais trazem ao cotidiano das creches e pré-escolas? Como as professoras têm lidado com essas questões?”, dentre outras.

O artigo nos dá pistas sobre algumas reflexões já feitas na área, o que pode subsidiar importantes debates junto a gestores e professores da Educação Infantil, e nos deixa o desafio de consolidar práticas cotidianas que efetivem os princípios éticos, políticos e estéticos que

devem nortear os projetos político-pedagógicos de uma educação para a infância.

O capítulo 8, “As creches e a iniciação e as relações étnico-raciais”, de Anete Abramovicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz, de certa forma, aprofunda a reflexão sobre a questão das relações étnico-raciais no âmbito da instituição educativa ao trazer para o debate as discussões propostas por Guattari, Deleuze e Foucault.

De certa forma, a proposta de complexificar o debate culmina com a pergunta que é como interagir, compreender e significar o outro em sua alteridade, sem domesticá-lo, naturalizá-lo, reduzi-lo a um lugar de identificação. Em resposta a esse desafio, as autoras apontam para o reconhecimento do “pensamento negro” como “uma resistência, ou a resposta mais forte à experiência da escravidão, da colonização e da segregação” (p. 134). Há que se destacar com as autoras o quanto esse caminho de reflexão também não viabiliza a consolidação de formas de convivência que possibilitem constituir as diversas diferenças dos sujeitos.

Por fim, ampliando a reflexão para as Políticas para a Educação Infantil (Seção 4), a publicação contempla as discussões acerca da formação de professores e da avaliação na Educação Infantil.

O capítulo 9, de Marilene Dandolini Raupp, “Concepções de formação de professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira”, traz reflexões que contribuem diretamente para pensar o papel do professor de Educação Infantil no cenário brasileiro. Isso porque a autora parte do reconhecimento, difícil de superar, da dicotomia que ainda se estabelece entre Educação Infantil e “escola”, crítica essa já apontada, a partir de outra perspectiva, por Kuhlmann Jr. e Fernandes, no capítulo 2 da mesma publicação.

Seguindo em sua análise, a autora constitui a importante reflexão sobre a formação de professoras de Educação Infantil na superação da dicotomia antes referida e, portanto, na direção de uma complexificação da atuação e profissionalização dessa etapa da educação.

No capítulo 10, “Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas”, Eliana Bhering e Jodete Fülgraf abordam as formas de avaliação das crianças feita por seus educadores nas unidades de Educação Infantil, além de explorar as possibilidades de avaliação da qualidade dos processos educativos efetivados nas creches e pré-escolas.

As autoras propõem um exercício de reflexão importante que abrange a avaliação como um processo que inclui os diferentes âmbitos de concretização das políticas e práticas da Educação Infantil, partindo do monitoramento da rede, da avaliação institucional até acompanhamento do trabalho desenvolvido junto à criança e o próprio desenvolvimento da criança contextualizado nesse cenário.

Esse processo de desenvolvimento curricular da Educação Infantil e sua avaliação giram em torno da qualificação das práticas de atendimento em creches e pré-escolas. Nesse sentido, as autoras não se furtam a apontar, a partir de documentos oficiais e resultados de pesquisa, eixos em que se concretizam a qualidade da Educação Infantil.

Por fim, algumas possibilidades de registro e instrumentos de reflexão e observação dão mostras de que a avaliação, inúmeras vezes reduzidas a provas e diagnósticos pontuais, pode adquirir na Educação Infantil *status* de ferramenta de construção da qualidade no que se refere às políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Diante da amplitude e da riqueza dos debates trazidos nos diversos artigos dessa coletânea, destacamos essa publicação como um registro de aspectos do debate desenvolvido no contexto da experiência de formação da Universidade de Santa Catarina que pode contribuir com outras experiências de cursos de especialização. Mais que isso, ainda constitui importante material formativo, pois, como apontamos inicialmente, de forma geral, faz convergir temas fundamentais no debate atual da Educação Infantil, por leituras panorâmicas e problematizadas de aspectos que compõem essas questões.

#### MARISA VASCONCELOS FERREIRA

Docente do Curso de Especialização em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil, no Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Desenvolve pesquisa sobre a Avaliação da Educação Infantil na Fundação Carlos Chagas  
[t\\_mferreira@fcc.org.br](mailto:t_mferreira@fcc.org.br)

# PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

## PERIÓDICOS

### CADERNO CRH

v. 25, n. 64, jan./abr. 2012

Centro de Recursos Humanos da  
Universidade Federal da Bahia  
Salvador, BA

### CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

v. 28, n. 6-7, jun./jul. 2012

(supl.)

Escola Nacional de Saúde Pública,  
Fundação Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ

### ECCLESIA: REVISTA DE CULTURA CATÓLICA

v. 26, n. 2, abr./jun. 2012

Ateneo Pontificio Regina  
Apostolorum  
Roma (Itália)

### ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

v. 20, n. 74, jan./mar. 2012

Fundação Cesgranrio  
Rio de Janeiro, RJ

### GUÍA DEL PSICÓLOGO

n. 326-327, jun./jul. 2012

Colégio Oficial de Psicólogos de  
Madrid  
Madrid (Espanha)

### PANORAMA SOCIOECONÓMICO

v. 29, n. 43, dez. 2011

Facultad de Ciencias Empresariales  
de la Universidad de Talca  
Talca (Chile)

### RADIS: COMUNICAÇÃO E SAÚDE

n. 120, ago. 2012

Programa Radis, Escola Nacional  
de Saúde Pública,  
Fundação Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ

### REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

v. 23, n. 61, set./dez. 2011

Universidad de Antioquia,  
Facultad de Educación  
Medellín (Colômbia)

**SÉRIE-ESTUDOS: PERIÓDICO DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO DA UCDB**

n. 32, jul./dez. 2011

Universidade Católica Dom Bosco  
Campo Grande, MS

**SUR: REVISTA INTERNACIONAL DE  
DIREITOS HUMANOS**

v. 8, n. 15, dez. 2011

Rede Universitária de Direitos  
Humanos  
São Paulo, SP

**LIVROS**

**CAMPOS E VERTENTES: FORMAÇÃO,  
TRABALHO DOCENTE, E AVALIAÇÃO  
SISTÊMICA**

Maria da Assunção Calderano,  
Margareth Conceição Pereira, Gláucia  
Fabri Carneiro Marques (Org.)  
Juiz de Fora: UFJF, 2010



# AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas de 2012 que contribuíram para assegurar o padrão de qualidade da revista.

- Adelina de Oliveira Novaes (FCC)
- Adriana Bauer (FCC; FE/USP)
- Alexandrina Monteiro (Universidade São Francisco)
- Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)
- Ana Maria Gomes (UFMG)
- Ana Mercedes Bahia Bock (PUC-SP)
- Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)
- Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP)
- Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (Sociologia/USP)
- Arlene Martinez Ricoldi (FCC)
- Bernardete Gatti (FCC)
- Daniela Freire (UFMT)
- Dirce Helena Benevides de Carvalho (UFU)
- Donaldlo Bello de Souza (UERJ)
- Fabiana Silva Fernandes (FCC)
- Fernando Gonçalves Bitencourt (IFSC)
- Fernando José Almeida (Fundação Padre Anchieta)
- Gilberta Sampaio de M. Jannuzzi (Unicamp)
- Gisela Lobo B. P. Tartuce (FCC)
- Helena C. L. de Freitas (Unicamp)
- Inês Dussel (Flacso, Argentina)
- Itale Cericato (Unicid)
- João Feres Júnior (UERJ)
- Jodete Bayer Gomes Füllgraf (UFSC)
- Júlio Groppa Aquino (FE/USP)
- Katia Cristina Stocco Smole (Mathema)
- Laura Davis Mattar (Assoc. Vaga Lume)
- Laura Moutinho (Antropologia/USP)

- Lúcia P. S. Villas Bôas (FCC; Univ. Metodista de S. Paulo)
- Luis Felipe Rios do Nascimento (UFPE)
- Márcia Bavaresco (IFES)
- Marcos Garcia Neira (FE/USP)
- Maria Celina Soares D'Araujo (PUC-Rio)
- Maria Conceição da Costa (Unicamp)
- Maria Cristina Soares de Gouvea (UFMG)
- Maria da Graça Moreira da Silva (PUC-SP)
- Maria Lucia Seidl de Moura (UERJ)
- Maria Eugênia Nabuco (Université René Descartes, Paris 5, Sorbonne, França)
- Maria Lúcia Vannuchi (UFU)
- Maria Malta Campos (FCC; PUC-SP)
- Maria Rosa Lombardi (FCC)
- Maria Suzana de Stefano Menin (Unesp)
- Marília Pinto de Carvalho (FE/USP)
- Marisa Garcia (Inst. Sup. de Ed. Vera Cruz)
- Marli André (PUC-SP)
- Menga Lüdke (PUC-Rio)
- Osmundo Santos de Araújo Pinho (Univ. Fed. do Recôncavo da Bahia)
- Pablo Ariel Scharagrodsky (Univ. Nac. de Quilmes, Argentina)
- Pedro Roberto Jacobi (FE/USP)
- Raquel Goulart Barreto (UERJ)
- Regina Célia Grandó (Universidade São Francisco)
- Reginaldo Carmello Correa Moraes (Unicamp)
- Robert Verhine (UFBA)
- Sandra Unbehaum (FCC)
- Sandra Zakia L. Sousa (FE/USP)
- Sérgio Vasconcelos de Luna (PUC-SP)
- Suzana Seidman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Sylvia Cavasin (ECOS - Comunicação em Sexualidade)
- Valdemar Sguissardi (UFSCar)
- Vandré Gomes da Silva (FCC)
- Vera Paiva (Psicologia/USP)
- Vera Fartes (UFBA)
- Vera Maria Ferrão Candau (PUC-Rio)
- Vitor Paro (FE/USP)
- Vitória Kedy Cornetta (Fac. de Saúde Pública/USP)
- Yara Lúcia Sposito (FCC)
- Zilma Moraes Ramos de Oliveira (FE/USP)

## INSTRUÇÕES A COLABORADORES

*Cadernos de Pesquisa*, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em Educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Outros Temas, Temas em Debate, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza uma versão em inglês, no *site* da Scielo, de três artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial; os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, bem como são omitidos perante estes os nomes dos autores. Informações no texto ou referências que possam identificar os autores devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltam para o texto. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

Antes de seis meses não serão aceitos artigos do mesmo autor.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br).

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

### NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

#### 1. TÍTULOS DOS ARTIGOS, NOME E INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Da página de rosto deve constar: título completo do artigo e o nome do(s) autor(es). Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado. Os autores devem enviar nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato, e acrescentar a atual filiação institucional.

#### 2. EXTENSÃO

As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o ambiente Windows/Word e acompanhadas de CD contendo o texto completo, tabelas etc. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3cm de margem superior, 3cm de margem inferior, 3cm de margem esquerda e 2cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

**Resumo:** Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O título do trabalho e o resumo devem ser vertidos para o inglês.

#### 3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p. ).

As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

#### 4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em cor original PB, em Word ou Excel, em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro etc.

#### 5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são

citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

#### **Livro com um autor**

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

#### **Livros com dois ou três autores**

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

#### **Capítulo de livro - mesmo autor**

SILVA, Marco. O Que é interatividade. In: \_\_\_\_\_. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

#### **Capítulo de livro - autor diferente**

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

#### **Periódico**

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

#### **Artigo de periódico**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

#### **Textos on-line**

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso: VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <[www.ufrgs.br/faced](http://www.ufrgs.br/faced)>. Acesso em: jun. 2002.

#### **Artigo de jornal**

##### **Assinado:**

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

##### **Não assinado:**

EM fim de governo ressurgem o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

#### **Evento**

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPED, 1996.

#### **Trabalho apresentado em evento**

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

#### **Autor institucional e legislação**

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

#### **Teses e dissertações**

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

#### **Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0. (Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

#### **Local**

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

#### **6. INFORMAÇÕES SOBRE O(S) AUTOR(ES)**

Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, precisando a unidade de referência de modo a possibilitar sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas, sem que, no total, ultrapassem cinco linhas.

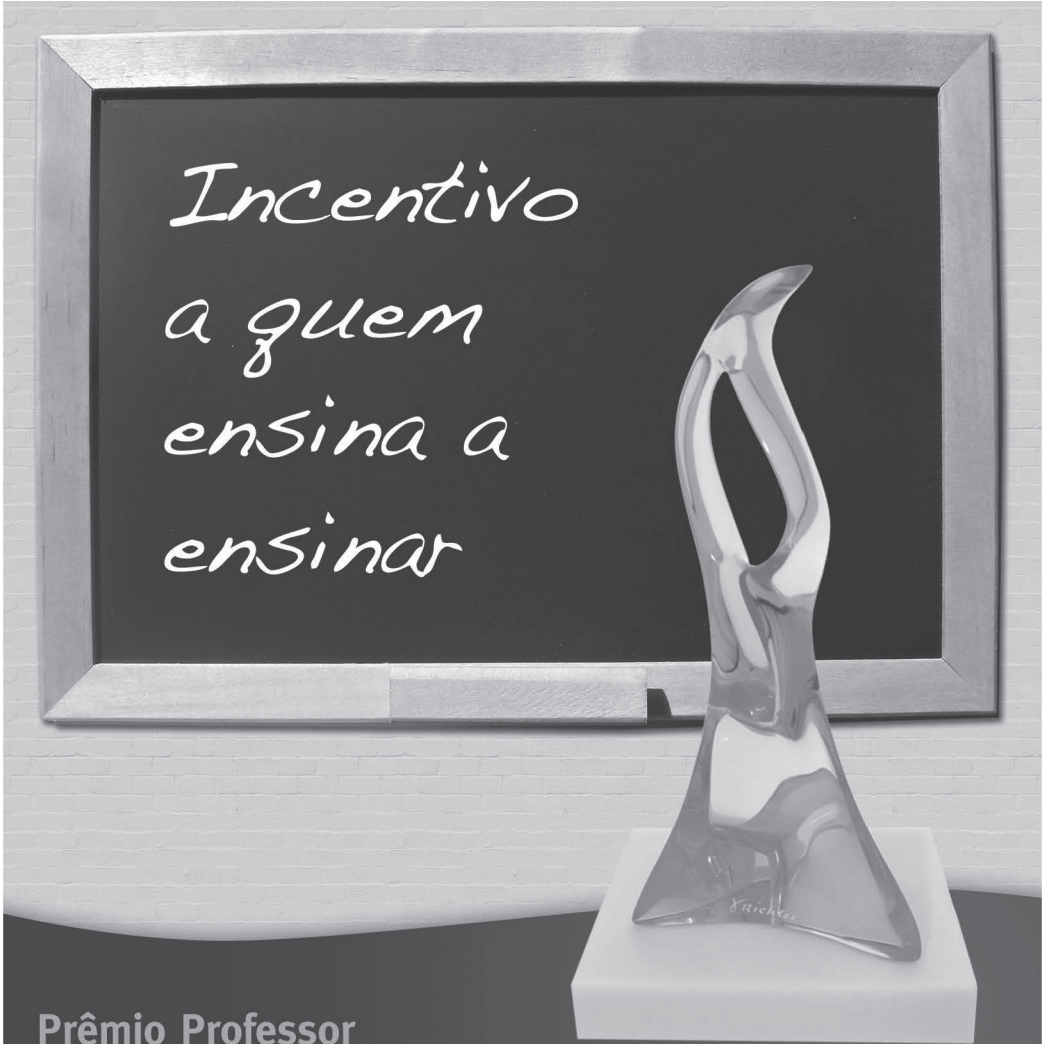
#### **DIREITO DE RESPOSTA**

*Cadernos de Pesquisa* acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

---

#### **Enviar os textos para:**

Cadernos de Pesquisa  
Av. Prof. Francisco Morato, 1565  
Jd. Guedala – CEP 05513-900  
São Paulo – SP



*Incentivo  
a quem  
ensina a  
ensinar*

**Prêmio Professor  
Rubens Murillo Marques**

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

 **Fundação Carlos Chagas**

## Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 52 e 53



### MAIO/AGO – 2012 – N. 52 — Contribuições metodológicas em avaliação

Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. *Valdecir Soligo* • Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. *Ângelo Ricardo de Souza, Douglas Danilo Dittrich* • Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Fernando Tavares Júnior, Victor Basílio Faria, Marcos Alves de Lima* • Métricas de desempenho de escolas de ensino fundamental cicladas e não cicladas. *Ivanete Bellucci Pires de Almeida, Francisco*

*Carlos Benedetti* • Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador.

*Fabiana Esméria de Castro Alves Ubriaco* • Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001-2010. *Ana Lucia*

*Lima, Carlos Alberto Huaira Contreras* • Estimativas não paramétricas das curvas características dos itens em testes educacionais. *Marcos Santos, José Francisco Soares* • Análise clássica de testes com diferentes graus de dificuldade. *Adriano Ferreti Borgatto, Dalton Francisco de Andrade* • Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Simone Soares Haas Carminatti, Martha Kaschny Borges* • Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Édina Souza de Melo, Wagner Gonçalves Bastos* • Concepções de avaliação de

alunos universitários: uma revisão da literatura. *Daniel Abud Seabra Matos, Gavin Thomas Lumsden Brown, Sérgio Dias Cirino* • Resultados do Enade na gestão acadêmica de cursos de licenciaturas: um caso em estudo. *Beatriz Pereira Batista de Sousa, José Vieira de Sousa* • Avaliação institucional: primeiras aproximações – teoria e crítica.

*Zacarias Gama* • A avaliação em educação a distância é inovadora? – uma reflexão. *Renata Cristina Nunes*



### SET/DEZ – 2012 – N. 53 — Avaliação, políticas, programas e gestão

Avaliação e gestão municipal da educação. *Sandra Zakia Sousa, Cláudia Oliveira Pimenta,*

*Cristiane Machado* • Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais

resultados. *Alessio Costa Lima* • Reformas educacionais e avaliação: mecanismos

de regulação na escola. *Sonia Maria Duarte Grego* • Avaliação na educação básica: a

revista Estudos em Avaliação Educacional. *Heloísa Poltronieri, Adolfo Ignacio Calderón* •

Avaliação de impacto de programas de formação docente em serviço: uma pro-

posta metodológica. *Adriana Bauer* • Análise da avaliação da alfabetização de Minas

Gerais: evolução e desigualdade. *Juliana de Lucena Ruas Riani, Vania Candida da Silva, Tufl Machado Soares* • Possíveis

influências do novo Enem nos currículos educacionais de Química. *Leonardo Victor Marcelino, Maria Celina Piazza*

*Recena* • O Enade como indutor da qualidade da educação superior. *Claudia Maffini Griboski* • Dificuldades

recorrentes dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em Matemática. *Clarilza Prado de Sousa, Tarciso*

*Joaquim de Oliveira, Maria Conceição Rocha, Ivo Ribeiro de Sá, Solange Maria dos Santos, Simone de Oliveira Andrade Silva, Leila Yuri*

*Sugahara, Karina Alves Biasoli Stanich, Antonio Vanderlei Tavares* • Reprovação em escolas de prestígio. *Diana Mandelert*

• O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Maria da*

*Assunção Calderano* • Graduados Prouni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. *Vera*

*Lucia Felicetti*

# Educa@

publicações online de educação

---

metodologia SciELO

**Revelando  
indicadores  
para produzir  
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>  
[educ@fcc.org.br](mailto:educ@fcc.org.br)**

