

VANESSA FRANCO NETO

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO MÉDIO VALORIZADAS POR UMA “BOA” ESCOLA: A SUPREMACIA
DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE**

**UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mestrado em Educação Matemática
Campo Grande/ MS
2011**

VANESSA FRANCO NETO

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO MÉDIO VALORIZADAS POR UMA “BOA” ESCOLA: A SUPREMACIA
DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Mestrado em Educação Matemática da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva

Campo Grande - MS
2011

Dedico esta dissertação a André e Rosangela, meus pais, e também à minha irmã Bruna: esta conquista é somente a materialização do inexpressável agradecimento, respeito e admiração que dedico a vocês três.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as conquistas de minha vida.

Aos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Luiz Carlos Pais, José Luiz Magalhães de Freitas, Patrícia Sândalo Pereira, Neusa Maria Marques de Sousa, Suely Scherer, que me ensinaram, incentivaram e, certamente, contribuíram para a construção desta dissertação.

Ao professor Doutor Marcio Antonio da Silva, por ter acreditado em nossa pesquisa e, essencialmente, por ter confiado em minha capacidade no desenvolvimento desta parceria. Mais que um orientador, uma referência profissional e pessoal.

Aos membros da banca examinadora: Professora Doutora Célia Maria Carolino Pires, por apresentar sugestões que muito nos auxiliaram, sua participação enobrece este trabalho; Professora Doutora Marilena Bittar, sempre presente no processo de construção desta investigação, contribuindo de forma a enriquecer, inestimavelmente, esta pesquisa; Professor Doutor Antonio Pádua Machado, meu primeiro orientador, por ter aberto as portas no campo da pesquisa em Educação Matemática. Enfim, a todos que com as contribuições no exame de qualificação e agora com a defesa da dissertação, desenvolveram conosco esta pesquisa e que com suas presenças só vieram abrilhantar nosso trabalho: muito obrigada aos três por terem colaborado significativamente com minha formação como pesquisadora no referido campo.

Aos colegas mestrandos e já mestres das turmas de 2009 e 2011. E, fundamentalmente, aos amigos da turma de 2010, pessoas que levarei em meus pensamentos com muito carinho, respeito e admiração: Adnilson, Adriana, Camila, Claudia, Clarice, Marcela, José Wilson e Viviane.

Ao Fernando Maciel, sempre pronto a atender nossas necessidades burocráticas, muito obrigada.

Às minhas queridas avós: Maria Aparecida Chioderoli Franco, que vibrou diante de cada pequena conquista e Aparecida Alvares, que acreditava mais em mim do que eu mesma; se entre nós estivesse, seria a mais orgulhosa. A todos os meus familiares, sempre presentes em minha vida. Em especial à Kainara Franco Mello e à Jocilea Trannin Pasqualim.

Aos colegas da EAD/UFMS, ao incentivo e compreensão pelas necessidades de ausência para a finalização desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro ao longo deste percurso.

À todos aqui citados, minha admiração, carinho e respeito. Muito obrigada é pouco frente à participação que cada um tem no desenvolvimento deste trabalho e em minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino da cidade de Campo Grande – MS, que ficou entre as dez primeiras posições no *ranking* nacional do ENEM de 2009. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com seis profissionais que atuavam no Ensino Médio da instituição: a supervisora do colégio, a coordenadora do Ensino Médio e os quatro professores de Matemática que lecionavam no colégio no ano de 2010, período da coleta dos dados. Construímos essa pesquisa com o objetivo de analisar quais competências profissionais docentes são valorizadas ou desvalorizadas pelas duas gestoras e também como os quatro professores de Matemática se posicionam profissionalmente para atender os objetivos do colégio. Simultaneamente, buscamos evidências da influência da cultura da performatividade nos depoimentos dos seis sujeitos da pesquisa. Para análise dos dados, categorizamos as transcrições a partir das competências profissionais para ensinar, elencadas por Perrenoud (2000), indícios da cultura da performatividade, segundo o conceito de Ball (2005) e, também, dos pressupostos da Educação Matemática Crítica, de acordo com Skovsmose (2008). Verificamos que as competências valorizadas pelos sujeitos de nossa investigação são influenciadas diretamente pela necessidade de obtenção de bons resultados em avaliações internas e externas. Também constatamos que boa parte das ações da equipe gestora, sobre o corpo docente, consiste em “alinhar” esses profissionais de acordo com um objetivo preponderante: aprovar seus estudantes nos mais concorridos vestibulares do país. E, por fim, concluímos que as competências profissionais, elencadas por Perrenoud, se encontram antagonizadas no contexto do colégio. Assim, deparamo-nos com quatro principais competências requeridas pela gestão do colégio e, avidamente, buscadas pelos docentes que lá atuam, são elas: administrar o tempo, manter-se atualizado quanto às avaliações externas, utilizar bem o material adotado e relacionar-se bem com os alunos. Entendemos que essas quatro competências se configuram antagonicamente a algumas das dez relacionadas por Perrenoud, e que todas elas se apresentam amalgamadamente aos métodos que modelam a cultura da performatividade.

Palavras-chave: Educação Matemática, Formação de Professores, Competência Profissionais, Cultura da Performatividade, Avaliações Externas.

ABSTRACT

This research was realized in a private school in the city of Campo Grande - MS, which was placed in the top ten national ranking of ENEM 2009. We conducted semi-structured interviews with six professionals that was working in this school institution, the school supervisor, the high school coordinator and four teachers who taught mathematics in high school in 2010, a period of data collection. We built this research in order to analyze wich teaching skills are valued or devalued by the two managers as well as how the four mathematics teachers position themselves professionally to attend the school goals. Simultaneously we will search for evidence of culture of performativity influence on the statement of six research subjects. We conducted semi-structured interview with all of them. For data analysis, the transcripts were categorized from professional skills to teach, listed by Perrenoud (2000), from the evidences of the culture of performativity, as conceived by Ball (2005) and also from the presuppositions of Critical Mathematics Education according to Skovsmose (2008). We verified the skills valued by the subjects of our research are directly influenced by the need to obtain good results in internal and external evaluation. We noted that the skills valued by the subjects of our research are directly influenced by the need to obtain good results in internal and external evaluation. We also noticed that most of the actions of the management team about faculty members teaching, involve "align" these professionals in keeping with a overriding goal: to approve their students in the most competitive university entrance exam in the country. At last, we conclude that the skills listed by Perrenoud are antagonized in the school context. In this way, we encounter four main skills required for the school management and eagerly sought by teachers who work there, they are: manage time, keep up to date about the external evaluations, make a good use of adopted material and have a good relations with students. We understand that these four skills are configured antagonistically to some of the ten related by Perrenoud, and that they all are strictly necessary for the methods that compose the culture of performativity.

Keywords: Mathematics Education, Mathematics Teachers, Professional Competences, Culture of Performativity, External Evaluations.

Sumário

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	9
1.1 TEMÁTICA	9
1.2 BUSCANDO OUTRAS PESQUISAS QUE TRATAM DA MESMA TEMÁTICA	12
1.3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	17
1.4 A MENSURAÇÃO DO DESEMPENHO DE ALUNOS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM AVALIAÇÕES EXTERNAS	21
1.5 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA	26
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	29
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	32
2.1.1 Formação de professores baseado no conceito de competências.....	40
2.2 CULTURA DA PERFORMATIVIDADE	53
2.3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA	61
3. REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	67
3.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	75
3.2 DESCRIÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA	77
3.2.1 A coordenadora C e a supervisora S	78
3.2.2 O professor MC.....	79
3.2.3 O professor VA	80
3.2.4 O professor SA.....	80
3.2.5 A professora MO.....	81
3.3 A COLETA DE DADOS	82
4. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	84
4.1 ANÁLISES DOS DEPOIMENTOS DAS GESTORAS	84
4.1.1 Objetivos de ensino do colégio	85
4.1.2 Responsabilização docente pelos resultados dos alunos	86
4.1.3 Avaliação dos professores pelos alunos	87
4.1.4 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.....	89
4.1.5 Trabalhar em equipe.....	90
4.1.6 O material didático apostilado	91
4.1.7 Utilizar novas tecnologias	93

4.2 ANÁLISES DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES	95
4.2.1 Objetivos de ensino	96
4.2.2 Alinhamento	98
4.2.3 Aula para contratação	101
4.2.4 Administrar sua própria formação continuada e trabalhar em equipe	103
4.2.5 Utilizar novas tecnologias	107
4.2.6 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	110
4.2.7 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	115
4.2.8 Administrar a progressão das aprendizagens	119
4.2.9 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	124
4.2.10 Enfrentar dos deveres e dilemas éticos da profissão	129
4.2.11 Avaliação dos professores pelos alunos	132
4.2.12 O trabalho para o ENEM e as práticas que permitem tal ação	136
4.2.13 O bom professor	138
4.2.14 Objetivo do ensino de Matemática no ensino médio	141
4.3 SÍNTESES DAS ANÁLISES E ENCAMINHAMENTO ÀS CONCLUSÕES .	143
CONCLUSÕES	153
Anexo I.....	165

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pertence à linha de pesquisa *Formação de Professores* e tem por objetivo compreender como os professores de Matemática do ensino médio se constituem profissionalmente no contexto de excelência de uma instituição escolar. Para isso, pesquisamos um colégio que obteve o melhor resultado no Exame Nacional do Ensino Médio, no ano de 2009, na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

Deste modo, damos início à apresentação de nossa pesquisa com o intuito de justificá-la e trazer ao leitor as motivações que nos conduziram a elaborá-la. Desejosos de que ela se torne um substancial aporte teórico para futuras investigações que abordem temática semelhante da que aqui estamos tratando, procuramos desenvolvê-la com o habitual cuidado requerido em uma dissertação de mestrado e com mais afinco ainda por se tratar de um tema polêmico e contraditório para toda a sociedade. Convidamos o leitor a compartilhar conosco as revelações obtidas a partir da investigação e a discutir nossas conclusões.

1.1 TEMÁTICA

Vários estudos veiculados nas mídias populares têm promovido a ideia de mensuração do trabalho docente. Esses divulgam que determinadas estratégias de ação podem culminar no sucesso dos alunos, permitindo, assim, caracterizar o professor como um bom profissional. A busca por modelos de atuação docente não é uma novidade na educação, mas, na atualidade, surgem pesquisas que conduzem a opinião pública a crer na viabilidade de tais modelos. Com títulos, como, “o segredo dos bons professores”¹ ou “a receita do mestre”², várias reportagens sobre o tema ganham espaço em diversos veículos de comunicação. Esse movimento vem ratificando a intenção dos órgãos responsáveis pela educação, de institucionalização da chamada meritocracia e os exames que classificarão os professores aptos e os não aptos a exercerem a profissão. Como principal meta, essas ações preveem a elevação das notas de seus alunos em avaliações que buscam mensurar o conhecimento de alunos do ensino básico.

¹ Revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EMI135460-15228,00.html>

² Revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI234951-15223,00.html>

Essas constatações serviram como motivação inicial para realizar uma pesquisa voltada ao ensino considerado “de excelência”, por determinada parte da sociedade. Nas pesquisas no campo da Educação e também da Educação Matemática, muito se indaga e se propõe acerca do fracasso escolar, embora alguns poucos trabalhos enalteçam os exemplos de sucesso.

Mais reduzidas, ainda, são as investigações que questionam os social e politicamente classificados como bem sucedidos no meio educacional, e é justamente essa nossa proposta de trabalho. As pesquisas em Educação Matemática, em instituições com ótimo desempenho em avaliações externas, representam um campo muito fértil a ser investigado; porém, ainda pouco explorado por educadores matemáticos, como verificamos em nossa busca por pesquisas com temática semelhante a esta. Cremos que tal fato dá à nossa investigação um caráter promissor e relevante. O profissional docente que se mantém nesse meio de “excelência” e se adapta a atender à demanda de sucesso é considerado um “bom” professor, no contexto social em que atua.

Optamos por desenvolver nossa pesquisa investigando quais competências profissionais são consideradas relevantes, em um professor de Matemática, por determinados segmentos de uma escola (gestores e os próprios professores) bem ranqueada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2009, pois objetivamos compreender como esses resultados influenciam o professor de Matemática na constituição de seu perfil profissional.

Ao buscarmos uma instituição escolar que tivesse atingido resultados significativos em avaliações externas, a fim de que pudéssemos realizar nossa pesquisa, encontramos, no *ranking* de classificação das escolas, no ENEM 2009, o colégio que nos dispusemos, e que nos concedeu a permissão de pesquisar. Interessamos-nos pelo colégio em questão, pois ele obteve um resultado muito significativo na referida avaliação em âmbito nacional, alcançando uma posição entre os dez melhores classificados do país³.

Caracterizamos a instituição pesquisada como uma “boa” escola com aspas, pois essa é uma adjetivação que não foi atribuída pelos pesquisadores, mas, sim, adquirida pelo colégio no meio social e político no qual está inserido. Não faz parte dos nossos objetos de pesquisa investigar as razões que permitiram que a instituição recebesse tal qualificação, mesmo porque os pesquisadores não compartilham da referida adjetivação feita. Todavia, existe a

³ Elucidaremos melhor as peculiaridades da instituição pesquisada no capítulo que tratará do Referencial Metodológico

validação social quanto às práticas de gestão empreendidas na instituição, que são bem-quisitas no meio educacional.

Vemos, por exemplo, em Mello (1996), que a autora afirma que as ações executadas pela gestão de colégios que ela classifica como “de sucesso”, deveriam ser amplamente divulgadas; entretanto, a própria pesquisadora esclarece que: “é fácil descrever uma escola eficaz, mas bastante difícil explicar o processo pelo qual ela se desenvolveu nessa direção” (MELLO, 1996, p. 173). Assim, interpretamos que o referido excerto indica que ações semelhantes não devem ser, de modo algum, generalizadas e estendidas a outros colégios que ambicionam os mesmos resultados; mesmo porque esses devem apresentar realidades completamente destoantes da evidenciada.

Deste modo, mesmo sendo a autora uma fiel defensora da divulgação das boas práticas, notamos que a mesma reconhece a complexidade e a dificuldade de se instituírem generalizações

Portanto, quando utilizamos o termo “boa escola”, estamos nos referindo à validação e qualificação social que é concedida a essas instituições, ao obterem uma posição significativa na classificação do *ranking* nacional do ENEM.

Diante de tais constatações iniciais, a inquietação primordial de nossa pesquisa se constituiu devido a nosso objetivo de compreender como os resultados que classificam as escolas, os alunos e, conseqüentemente, os professores, influenciam o professor de Matemática na constituição de seu perfil profissional.

Desse modo, as razões que nos conduziram a dar início a esta pesquisa passam pelo anseio de investigar o reflexo das políticas públicas voltadas para a educação na cultura escolar. Isso devido à observação da atual influência exercida pelas políticas de inserção do modelo de mercado nas orientações para o sistema educacional.

Tomando novamente o trabalho de Mello (1996), para essa autora, “os valores da sociedade constituem a matriz da cultura escolar” (p. 175). Nesse sentido, interpretamos que como a comunidade na qual o colégio está inserido valoriza os resultados mensuráveis passíveis de serem explicitados ao restante da sociedade, entendemos que existena comunidade escolar uma busca por adequação à clientela⁴.

Consideramos, aprioristicamente, que os responsáveis pelos resultados dos alunos não são somente os professores, mas toda a estruturação da sociedade na qual esses estudantes

⁴ Consideramos que a clientela se caracteriza pela família e pelos próprios alunos da comunidade escolar. Elucidaremos melhor o contexto desse ambiente tratado na investigação no capítulo da metodologia; todavia, já ressaltamos que o colégio é privado e tem uma das mais onerosas mensalidades do estado sul-mato-grossense.

estão inseridos. Dessa sociedade, fazem parte: a família, a comunidade na qual a escola se encontra, os próprios meios de comunicação e, principalmente, todos os constituintes da comunidade escolar (professores, gestores, funcionários gerais da escola, entre outros). Nesse sentido, buscaremos promover a compreensão de como se relacionam professores e gestores dessa unidade escolar - pois eles são os membros dessa comunidade escolar que nos concederam entrevistas - quando analisados sob a ótica das avaliações externas regulamentadas politicamente e validadas socialmente.

Desse modo, nossa pesquisa procurará estabelecer contrapontos entre a atual tendência que referencia as principais orientações para a educação básica, mais especificamente para a formação de professores e, também, como essas posições podem determinar o comportamento e os objetivos do docente de Matemática, enquanto exercendo suas atividades com seus alunos.

Vamos seguir procurando nortear o leitor por meio de algumas questões relevantes que cremos surgir ao se iniciar a reflexão acerca da temática tratada neste trabalho.

1.2 BUSCANDO OUTRAS PESQUISAS QUE TRATAM DA MESMA TEMÁTICA

Após o estabelecimento dos conceitos que nortearam nossa investigação, buscamos também pesquisas relativas ao tema competências profissionais de professores, sendo que, nesse movimento, encontramos significativa escassez de trabalhos que tratavam dessa temática. Contudo, uma dissertação se faz muito pertinente para discutirmos aqui, trata-se de Dias (2002), e também nos servimos recorrentemente de um artigo publicado pela autora em parceria com Lopes (DIAS & LOPES, 2003).

Em sua pesquisa, a autora traz uma discussão acerca da inserção do conceito de competências nas principais orientações para a educação básica e também para a formação de professores no país. Ela termina por concluir que a inserção desse conceito nos currículos da educação estão a serviço da implementação das noções de setores da economia no setor educacional e que esse vem como uma recontextualização de várias propostas, há muito discutidas e até refutadas, o currículo por objetivos, por exemplo, concretizando-se como grande contribuição para a construção de nossa pesquisa. Entretanto, tornou-se problemática nossa busca pelo assunto, quando a restringíamos a professores de Matemática, nosso foco de estudo.

Essa situação foi ratificada, quando nos deparamos, após a submissão de um recorte de nossa pesquisa à XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM), um evento de renome internacional, que recebeu novecentos e cinquenta e dois trabalhos e, no grupo que tratava do tema competências profissionais, no qual nos inserimos, contou com apenas nove trabalhos que abordavam as competências profissionais para professores de Matemática. Desse total, apenas quatro trabalhos, incluindo o nosso, foram submetidos, em língua Portuguesa.

No entanto, encontramos um artigo que tratava do tema, mas que havia se inserido no grupo de formação de professores. Apenas esse trabalho realizou um levantamento bibliográfico de autores que pesquisam sobre as competências profissionais de professores de Matemática⁵. Outro artigo⁶, dessa vez inserido no grupo de competência, tinha como objetivo principal pesquisar quais eram os conhecimentos didático-matemáticos necessários para um professor da disciplina, e como ele os mobilizaria para descrever, explicar, avaliar e melhorar o ensino de Matemática. Tal trabalho termina por concluir que se faz necessário que os professores, em sua formação inicial, necessitam exercer a prática de sua futura atividade profissional para que possam exercê-la com qualidade, ou seja, as competências profissionais aparecem aqui como a vertente mais instintiva do trabalho do professor, isto é, aquela desarticulada de reflexão teórica e mais ligada à experiência, as execuções rotineiras de ações em sala de aula. Contudo, durante uma rápida visualização dos trabalhos submetidos, verificamos que grande parte deles não trata o tema competência profissional como tratamos, a maioria deles usa o termo para se referir às competências matemáticas, essas mais ligadas ao conteúdo matemático para o ensino. Assim, podemos verificar que há significativa carência de trabalhos relacionados ao tema.

Quando buscamos pelo tema “bons professores”, encontramos entrave semelhante. Deparando-nos com poucos trabalhos que tratam dessas temáticas e, mesmo assim, somente relativos a professores que atuam em outras disciplinas que não a Matemática.

Uma dessas pesquisas foi feita por Cunha (1992). Em sua investigação, a autora conclui que esse tipo de classificação (“bom professor”) é, em geral, validada socialmente. Em Cró (1998), a formação inicial é discutida, e também as razões que levariam à

⁵ MATOS, S.M.N. & MATOS, J.R.L. **Saberes e competências para a formação dos professores de Educação Matemática:** estado da arte. Disponível em:

<http://cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/706/584>

⁶ GIMÉNEZ, J. et all. **Análisis didáctico y evaluación de competencias profesionales.** Disponível em: <http://cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/2556>

classificação de um professor como “bom profissional”. Buscando explicar as motivações dessa adjetivação, ela se mune do trabalho de Cunha, como podemos ver no trecho a seguir:

O conceito de bom professor é valorativo com referência a um tempo e um lugar... é comum entre os professores a existência de valores do dever-se...[esta] ideia... presente nos professores e nos alunos é socialmente constituída, na medida em que é fruto da sociedade que a produz. (CRÓ apud CUNHA, 1998, p. 17)

Nesse sentido, verificamos a confirmação de que tanto a noção de “bom professor” ou “boa escola”, refere-se à valorização social adquirida, em determinado contexto, no qual esse indivíduo ou essa instituição estão inseridos.

Cunha (1992) fez entrevistas com vários alunos buscando compreender o que caracterizaria, na concepção deles, um profissional de qualidade na área docente. As principais expressões atribuídas aos professores, citados pelos alunos como bons docentes, foram: “tornar as aulas mais atraentes, estimular a participação do aluno, saber se expressar de forma que todos entendam, induzir à crítica, à curiosidade e à pesquisa, procurar formas inovadoras de desenvolver a aula, fazer o aluno participar do ensino” (p. 71). Assim, a autora conclui que as principais características bem vistas do professor, estão relacionadas a atitudes comportamentais do aluno, mas não necessariamente em relação ao domínio do conteúdo.

Outro ponto relevante é que, após essa investigação, a autora encontrou dados que lhe permitiram afirmar que o adjetivo atribuído ao professor se dava em contextos bem específicos. Por exemplo, o que é valorizado por uma turma de ensino médio de uma escola pública pode ser questionado em uma instituição privada, no mesmo nível de ensino. Ela conclui que a ideia de “competência é socialmente definida em função do tempo e do lugar em que é percebida [...]” (CUNHA, 1992, p. 46). Como no trecho citado anteriormente do livro de Cró, a autora ratifica suas observações, terminando por concluir sobre a necessidade de se verificar o contexto no qual o professor a ser analisado está inserido.

Portanto, concluímos que, assim como no resultado apresentado pela pesquisadora, o adjetivo dado por nós, à instituição pesquisada, é uma referência à valorização social adquirida pelo colégio no contexto em que se insere.

Procurando trabalhos que tratavam de temática semelhante à nossa, ou seja, “boas escolas”, deparamo-nos com uma realidade nas pesquisas em educação, em que, de um modo geral: muito se discute sobre problemas relativos a escolas que enfrentam dificuldades de ordem social, e mesmo educacional, em que são identificados problemas relativos a

professores mal remunerados, alunos desinteressados, em resumo, onde se configura o fracasso escolar.

No entanto, verificamos a escassez de pesquisas que objetivem estudar o comportamento de instituições que atingiram considerável sucesso no meio social no qual estão inseridas

Em Cerdeira (2010), constatou-se que pouco se pesquisa sobre o perfil profissional dos professores dessas escolas de elite. A autora, em sua pesquisa, afirma considerar que existe uma relação direta entre os resultados desses colégios e a atuação dos professores, que lá lecionam, e o sucesso escolar. Afirmamos que mais escassa, ainda, é a ocorrência de pesquisas acerca da relação entre essas escolas de sucesso e os professores de Matemática. Para Bourdieu (1999), as famílias de maior poder aquisitivo sempre buscam investir na educação de seus filhos: “mais importante que passar pela instituição escolar, é passar por instituições escolares de prestígio (capital simbólico)” (BOURDIEU *apud* CERDEIRA, p. 2).

Em Xavier e Marzocchi (2011), encontramos outro estudo acerca das elites docentes e práticas pedagógicas. Nessa pesquisa, as autoras analisam três tipos de instituições de ensino básico, todas com notório sucesso no contexto de escolas de elite, da cidade do Rio de Janeiro. Elas são: uma instituição pública, uma confessional e outra que eles classificaram como “alternativa”.

As pesquisadoras realizaram entrevistas com professores e funcionários dessas instituições e concluíram que os três colégios possuem uma boa infraestrutura, os docentes atuantes têm bons salários, quando comparados à média salarial da categoria no país, e também estão atuando há algum tempo nas instituições; tendo portanto, certa estabilidade e boa remuneração, além de seus alunos possuírem considerável autonomia intelectual. Consequentemente, para as autoras, essas condições, que foram percebidas, em geral, nos colégios pesquisados, compõem o perfil do profissional atuante nessas instituições de elite.

Em outro artigo que encontramos buscando a temática de bons professores, Siqueira e Silva (2004) procuram estabelecer o perfil de um bom professor de Física e Química, no contexto atual. As autoras fazem um estudo sobre as competências julgadas relevantes em docentes de Química e Física, a partir de entrevistas realizadas com professores dessas disciplinas e supervisores. Mesmo não tratando especificamente da disciplina Matemática, como em nossa pesquisa, cremos que seja importante destacar as conclusões desse estudo.

Siqueira e Silva afirmam que os resultados de sua investigação apontam que o conceito de “bom professor”, das referidas disciplinas, depende do nível de ensino; as

características valorizadas variam do ensino básico para o ensino secundário. Também pontuam que há divergência de opiniões entre os professores e os supervisores. As únicas competências valorizadas por ambos os grupos são as relacionadas com as técnicas de ensino. Portanto, podemos concluir que, assim como nos trabalhos citados anteriormente, o conceito de bom professor é dado a um profissional em determinado contexto, podendo ser esse não tão valorizado em outro ambiente.

No artigo de Galvão (2002), originado de um recorte de sua dissertação, a autora traz a prática de uma professora de educação física que, após observações feitas no colégio em que atuava, a pesquisadora observou que a docente possuía características de uma boa profissional, tornando-se, dessa maneira, sujeito da referida pesquisa. No entanto, ao longo do estudo, a autora conclui que a prática dessa professora tende para a “ênfase na valorização da prática esportiva acrítica e subjugada, da competição e da performance” (GALVÃO, 2002, p. 07). Nesse caso, a pesquisadora observa que a professora teve uma formação mais técnica e está alienada das práticas que priorizam as atividades em aula, visando a ludicidade e a interação harmoniosa entre professor e aluno. Portanto, no contexto da instituição pesquisada, a investigação revelou que há certa valorização de ações tecnicistas, ao menos quando se olha para a disciplina de educação física.

Em outro artigo, Gabrielli & Pelá (2004) realizaram um estudo sobre as práticas de professores que atuam em um curso de graduação em Enfermagem a partir da visão dos graduandos. Evidenciou-se que uma das grandes queixas dos discentes se refere à relação professor-aluno. Eles relataram que um “professor ideal” seria aquele que não intimidasse seus alunos por meio de ameaças, ironias e grosserias. O fato de os alunos citarem essas características nos permite concluir que esse tipo de situação está presente no cotidiano do curso. Eles também citaram o domínio do conteúdo, a clareza, a preocupação com os métodos para ensinar como essenciais para que um docente seja considerado “ideal”. Concluímos, portanto, que, dado o nível de ensino analisado, a realidade se mostra bem diferente das evidenciadas, quando os sujeitos não se encontram no nível básico de ensino.

Assim, passaremos a apresentar de forma sucinta algumas discussões acerca da avaliação externa recorrentemente tratada nesta investigação.

1.3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação que os estudantes brasileiros realizam no final do ensino médio, facultativamente; ou seja, essa não é uma avaliação de caráter obrigatório para que o estudante obtenha, por exemplo, o título de conclusão da educação básica, muito menos para que ele ingresse no ensino superior. O que existe é a adoção, por algumas instituições, dos resultados da avaliação para a seleção dos ingressos em seus cursos de nível superior. Todavia, tal movimento nas instituições de ensino superior também é facultativo.

O ENEM é elaborado pelos órgãos competentes a tal função, no Ministério da Educação. A primeira edição da prova ocorreu no ano de 1998, em todo território nacional, tendo, a cada ano, maior adesão por parte dos alunos. Mas foi no ano de 2004, quando o governo lançou o Programa Universidade Para Todos, o PROUNI⁷, que se pôde observar significativo aumento na adesão dos alunos à realização da prova⁸, pois a concessão de bolsas pelo programa se dava a partir da análise das notas obtidas pelo candidato no exame.

Gradativamente, aos anos que se passam da aplicação do exame, muitas universidades públicas e privadas também começam a adotar a nota da avaliação para a seleção de seus sujeitos ingressantes. Todavia, as maneiras como elas se apropriavam dos resultados obtidos pelos alunos no exame nacional variava (e ainda varia) muito: algumas adotavam as notas integralmente, outras só parcialmente, e aplicavam outros métodos de seleção.

A partir do ano de 2010, a maioria das instituições federais passou a adotar exclusivamente a nota do ENEM como instrumento para selecionar alunos. Muitas universidades públicas, no Brasil, ainda não consideram, nem parcialmente, o exame no momento de selecionar seus alunos. Isso ocorre, entre outros fatores⁹, pelos inúmeros

⁷ O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

Fonte:

http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140

⁸ No ano de 2011, a mídia afirma que mais cinco milhões de pessoas se inscreveram para realizar o exame.

⁹ Como as universidades têm autonomia para estabelecer a maneira como admitem um novo estudante, a instituição pode considerar que o ENEM não atenda as suas necessidades, deste modo ela pode não assumir o exame como a porta de entrada em suas turmas, instituindo assim seu próprio processo

problemas apresentados nas mídias com assuntos relacionados a essa avaliação. Vários escândalos de roubo de provas, cadernos de questões mal impressos são, recorrentemente, encontrados durante o período em que se realiza a avaliação, o que gerou certa descrença na população, em relação à capacidade do governo de aplicar um exame em âmbito nacional, de maneira adequada; situação que anda se mostrando um tanto falha nos últimos anos, sobretudo, nos últimos, em que a avaliação passou a ser mais usada pelas instituições de ensino superior, como forma de acesso aos seus cursos. Essa, porém, é uma questão que participa de nossa discussão somente em caráter informativo, por não ser nossa pretensão discutir a validade política e social da avaliação.

Além de ferramenta para o ingresso no ensino superior, o ENEM no ano de 2010 - por meio da Portaria normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010 - passa a ser também a avaliação que certifica a conclusão do ensino médio para alunos estrangeiros, alunos que estão cursando a educação básica tardiamente, enfim, para aqueles que atingirem a nota mínima¹⁰ proposta e atenderem ao requisito da maioria, será conferida a certificação de conclusão do Ensino Médio.

Alguns argumentos favoráveis ao uso ENEM, como instrumento classificatório, são fundamentados na ideia de que as avaliações externas, utilizadas para a seleção de estudantes para o ingresso no ensino superior, procuram, em geral, avaliar os conhecimentos construídos ao longo do ensino básico. Contudo, isso se prestaria de maneira a exigir do estudante muitos conhecimentos técnicos e desarticulados às realidades das mais diversas regiões brasileiras.

A partir dessas constatações, o ENEM surge, então, como alternativa. No site do INEP, está exposto que o objetivo da avaliação seria: “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica”. Na proposta elaborada pelo Ministério da Educação, para a substituição dos vestibulares convencionais pelo exame nacional, percebemos, também, alguns dos objetivos desse exame:

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento (BRASIL, 2009a, p. 04).

seletivo. Outras razões particulares também conduzem cada universidade específica a adotar sistemas próprios.

¹⁰ Mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM e o mínimo de 500 pontos na redação.

Diante do exposto, interpretamos que tais demandas da avaliação conduziriam a atender às necessidades elencadas por Machado, quando esse autor fala de desenvolver no aluno certa autonomia intelectual, as competências, não buscando que ele, pura e simplesmente, absorva todos os conteúdos que lhe foram apresentados durante os doze anos de educação básica.

Seguindo a busca por compreender os intuitos do exame, no edital nº 01, de 18 de junho de 2010, no qual se encontram as disposições preliminares, podemos notar alguns objetivos da avaliação:

1.6.3. A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; [...] 1.6.6. O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, entre outros. [...] 8.5. O INEP divulgará os microdados do Enem 2010, as notas médias do Enem por município e por escolas dos alunos (as) concluintes do Ensino Médio em 2010 que participarem do Exame para subsidiar estudos e pesquisas educacionais, resguardado o sigilo dos resultados individuais (BRASIL, 2010, p. 2 - 10).

Nesse sentido, compreendemos que o objetivo inicial da avaliação seria o de construir subsídios que amparassem as reformulações que seriam instituídas visando a melhoria do Ensino Médio no país; contudo, essa intenção genesíaca se dissolve ao longo da história da avaliação. Essa constatação pode derivar de outros objetivos da prova, são eles: “1.6.4. O estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais; 1.6.5. A sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho” (BRASIL, 2010, p. 2 - 10).

Desse modo, o exame passa a ter um significativo valor social agregado à sua realização. Principalmente, se o desempenho dos alunos que a ele se submetem, constituírem-se em bons resultados. Sob essa constatação, torna-se compreensível toda a valorização midiática que se institui no momento em que a comunidade escolar¹¹ aguarda as tão ansiadas resoluções do futuro de muitos jovens, em nosso país.

Embora o objetivo original do ENEM e, conseqüentemente, do Governo Federal, ao instituir esse exame, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não fosse avaliar as escolas, mas, sim, os estudantes,

¹¹ Aqui estamos considerando que da comunidade escolar fazem parte os profissionais que lá atuam, os alunos e também seus familiares; que cremos estarem igualmente interessados nos resultados das avaliações que direcionam o futuro destes jovens que se submetem a estes exames.

torna-se inevitável a contestação da maneira como são apropriados os resultados desse Exame pela sociedade, a importância social dessas médias, a relação intrínseca entre o posicionamento no *ranking* e a classificação e, conseqüente, qualificação das escolas. Mesmo porque, o item 8.5, do excerto apresentado acima, do documento que ampara as ações do ENEM, indica que até o ano de 2010 o próprio órgão governamental informa que serão publicados os resultados, por município e por escola.

Lopes e López (2010, p. 90) explicitam que a iniciativa primordial - ou o foco como elas denominam - do exame é “a formação do indivíduo onicompetente para a eficiência social do sistema de ensino e, por consequência, do sistema social”. Para tanto, a função diagnóstica do exame, que deveria servir de parâmetro aos órgãos reguladores da educação no país, se esvaece, culminando na “disputa” que impera na mídia por esses posicionamentos nos *rankings* de resultados do exame. Objetivamos, assim, direcionar nossa pesquisa sobre as constatações de que esse exame se tornou um dos mais expressivos e explícitos representantes da cultura da performatividade, em âmbito nacional.

Na avaliação pesquisada, o ENEM, encontramos referências que indicam que a sua elaboração e, conseqüentemente, os métodos de avaliação das respostas, baseiam-se no conceito de competências. Em Lopes (2010), encontramos a definição de qual seria a tarefa do exame:

[...] o ENEM colocou-se, inicialmente, com uma tarefa mais profunda: estabelecer as performances exigidas para a vida e para o trabalho, dimensões que se associam e se reforçam na forma como tendem a ser entendidas na cultura global (LOPES, 2010, p. 103).

Essa era a gênese da ideia, todavia ela se esvaeceu. Esse exame não se trata de uma avaliação conteudista, mas uma avaliação que procura identificar nos estudantes o domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentos e elaboração de propostas (Matriz de Referência para o ENEM 2009). E, em Machado (2002), encontramos, mais detalhadamente, o referencial da Matriz de Competências do Exame Nacional do Ensino Médio (MEC/INEP/1998). Assim, esse cita as habilidades e, conseqüentemente, as competências necessárias aos estudantes que têm a pretensão de se adequar às exigências do exame. São elas:

A capacidade de expressão em diferentes linguagens; a capacidade de compreensão de fenômenos físicos, naturais e sociais; a capacidade de referir

os conceitos disciplinares a contextos específicos, enfrentando situações-problema; a capacidade de argumentar, de negociar significados, buscando acordos por meio do discurso; capacidade de projetar ações, de pensar propostas de intervenção solidária na realidade (MACHADO, 2002, p. 144).

Ao refletirmos sobre as citações anteriores, verificamos que o exame busca nivelar a avaliação dos estudantes em todo o país, da maneira mais abrangente possível, por considerar que todos os indivíduos requerem as mesmas habilidades para se constituírem como seres que possam atuar ativamente na sociedade, o que caracteriza uma contradição ao modelo de competências proposto por Machado, pois no capítulo escrito em 2002 para a defesa da inserção do ensino por competências, o autor afirma que “todo o conhecimento do mundo ‘não vale um tostão furado’ se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos das pessoas” (Idem, 2002, p. 146).

Entendemos desse modo que, para que haja significado na aprendizagem, o aluno necessita interagir e compartilhar da construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, como seria viável que parte considerável dos jovens, em determinados períodos de sua vida, almejassem os mesmos objetivos profissionais e, também, pessoais, e que para isso necessitassem das mesmas especializações? Interpretamos que tal movimento é no mínimo ultrajante a individualidade de cada sujeito.

O ranqueamento dos resultados do ENEM, como já citado, não faz parte dos objetivos do Governo Federal e não é estabelecido por ele. Essa listagem é organizada e divulgada pelos órgãos de imprensa nacional, que o fazem buscando a disseminação desses resultados, acabando por contribuir para a atual cultura vigente no meio educacional. Especula-se que toda essa exposição, veiculação e discussão acerca dos resultados dessa avaliação ocorre devido à possibilidade de ascensão acadêmica e/ou profissional, construindo, assim, todas as expectativas posicionais quanto aos resultados do ENEM. No entanto, salientamos que a relevância social será adquirida por uma determinada unidade escolar, devido à relevância política, também adquirida. Dessa forma, discutiremos melhor as consequências de uma avaliação que se institui em nível nacional e que interfere na vida de milhões de jovens que buscam construir seu futuro, no subitem a seguir.

1.4 A MENSURAÇÃO DO DESEMPENHO DE ALUNOS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM AVALIAÇÕES EXTERNAS

Nos últimos tempos, temos nos deparado constantemente com a divulgação, na mídia, de resultados (não muito animadores em sua maioria) da aprendizagem de alunos da educação básica. Em uma época em que se anuncia o crescimento econômico no país, o desenvolvimento da educação é clamado como a força motriz que garantirá a continuidade da ascensão nacional.

Nesse contexto, a classificação das melhores instituições de ensino do país, a comparação que se faz com outros países e a consequente divulgação dos péssimos resultados obtidos pelos estudantes do nível básico em Português (Língua Materna e Leitura) e Matemática, que sempre ficam a frente somente de crianças que vivem em países com desenvolvimento econômico e social muito precários: os mais pobres da América Latina, da África e da Ásia, parece ser característica dos dados mais importantes para a discussão da sociedade acerca dos rumos da educação, no Brasil. Tal fato torna-se mais relevante, pois acredita-se que esses maus rendimentos podem ameaçar o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, social do país.

A divulgação do *ranking* dos melhores e dos piores estabelecimentos de ensino, em relação ao exame que estamos tratando em nossa pesquisa, o ENEM, é um dos mais discutidos resultados nas mídias populares. Como já esclarecemos no início de nossa discussão, não é o INEP que institui esse ranqueamento, mas não coíbia até então, tais ações executadas por toda a imprensa, que organizavam e classificavam as instituições de ensino baseados nas notas de seus alunos no exame nacional.

No ano de 2011, surge, todavia, uma nova proposta que visa restringir essas ações. De acordo com declarações dadas à imprensa, pela presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, a senhora Malvina Tuttman, em setembro do referido ano, o próprio instituto que elabora o exame não se mostra favorável ao ranqueamento estabelecido, pois, segundo ela, essa ação não expressa a realidade e, sim, é utilizada comercialmente por alguns, enquanto desfavorece outras instituições.

Como ação, para evitar o mau uso dessas informações, foi anunciado que os resultados, divulgados a partir do ano de 2012, terão um formato remodelado. De acordo com a nova proposta, os resultados levarão em conta o percentual de estudantes que farão a avaliação de cada escola, uma medida que buscará impedir, ou ao menos dificultará, a elaboração e consequente divulgação dos *rankings*. Surge, ao mesmo tempo em que se discute a promoção e apropriação pela sociedade dessas listagens, a evidência da necessidade de

debater a real validade de mensuração do desempenho de estudantes individuais frente a avaliações tão gerais.

São muitos os que defendem o uso desses resultados, como balizadores das efetivas condições em que se encontra a educação, nas realidades mais singulares de nosso país. Vários pesquisadores que tratam dos problemas da educação, principalmente em escolas públicas, argumentam que a falta de controle pode conduzir ao fracasso escolar. A própria Guiomar Namó de Mello afirma que: “a ausência de avaliação de resultados em termos de progresso de aprendizagem dos alunos, a centralidade e a hierarquização, produzem uma situação de impunidade” (1996, p. 61); ou seja, de acordo com o exposto, a autora pontua que é necessária uma gerência efetiva para que se conjugue a cultura do sucesso¹² em um ambiente escolar.

Na verdade, também interpretamos que a autora assume que a utilização de instrumentos admoestadores se faz essencial para que se possa ambicionar uma educação de qualidade, pois somente o temor de ser açoitado de alguma forma conduzirá os trabalhadores a se empenharem em suas atividades, buscando assim, que seus alunos aprendam efetivamente¹³.

Em um famoso artigo, traduzido pela revista da Associação de Professores de Matemática de Portugal, Keitel & Kilpatrick discutem o tema. Os autores argumentam que as questões de currículo sobre a temática das avaliações, se fazem pertinentes, pois estamos tratando de exame nacional instituído em uma nação com dimensões continentais e realidades particularmente díspares, como é o caso da nossa, o Brasil. O artigo trata mais especificamente de avaliações internacionais, cremos, todavia, que as mesmas considerações feitas pelos autores podem ser adaptadas ou até mesmo tomadas integralmente, para discutirmos as questões de ranqueamento dentro de um país com as particularidades do nosso.

Discute-se, nos pressupostos defendidos pelos autores, que os temas abordados em avaliações externas e os indivíduos que a ela se submetem compartilham dos mesmos interesses. Entretanto, sabemos que, para além das singularidades de uma sala de aula, e até mesmo dentro dela, as prioridades de cada sujeito são muito particulares. Também é

¹² Expressão da qual se serve Guiomar Namó de Mello em seu texto para elucidar os comportamentos de gestão que conduziriam a um ensino de qualidade de acordo com seus pressupostos. Trataremos mais desta expressão, buscando melhor compreendê-la ao longo do texto.

¹³ As questões levantadas neste parágrafo nos remetem aos debates acerca da responsabilização do trabalho docente e também sobre a aplicação da meritocracia nas instituições escolares. Buscaremos discutir esta seara de temas acerca da profissão do educador brasileiro no capítulo da fundamentação teórica.

argumento dos autores que não se questiona o quanto os currículos prescritos a uma instituição, são implementados nas mais específicas realidades.

Essas avaliações levam em conta os currículos instituídos nas localidades em que se pretende implementar o exame. Nesse sentido, somos levados a considerar que, se os critérios adotados para a elaboração das avaliações são os enunciados anteriormente (a avaliação leva em conta os interesses da sociedade na qual ela é elaborada), há de se questionar novamente a validade de tal ação, pois é sabido que há uma considerável diferença entre o indicado e o efetivamente praticado.

Passos (2011, p. 01) ratifica essa afirmação, pois, de acordo com a autora, “propostas chegam na escola, muitas vezes, não são consideradas pelos professores, a não ser quando se tornem ‘obrigatórias’ para obtenção de ‘recompensas’”; isto é, segundo a autora, o cumprimento das propostas de ensino ocorre, caso se torne evidente sua necessidade, para atender uma iminente cobrança profissional e até mesmo social, ou seja, é mais uma evidenciação das ações que valorizam a performance, em detrimento das efetivas prioridades, ou também pelo temor da “punição”¹⁴, tal como tratado pela educadora Guiomar Mello. Faz-se importante ressaltar que Mello e Passos têm posições opostas em relação à “punição” que se institui em caso de descumprimento do prescrito por órgãos superiores: no caso da primeira, ela argumenta que tal movimento configura-se como essencial para o bom andamento das atividades escolares, enquanto a segunda o encara como um açoite efetivamente.

Dessa maneira, seriam, então, válidas as informações obtidas por meio dos resultados dessas avaliações? Cremos que pode haver, nesse caso, uma considerável displicência por parte da aquisição, e o conseqüente sentenciamento da sociedade, em geral, frente aos resultados obtidos por meio de avaliações como as descritas até aqui.

Sabemos também que, em outra ponta, existem as instituições que direcionam todo o seu trabalho para atender as avaliações externas. Todavia, não cremos que, para essas, as avaliações ofereçam informações fidedignas, acerca do desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Desse modo, após apresentarmos nossas pontuações acerca da validade de tais ranqueamentos, destacamos que os próprios autores, Keitel & Kilpatrick, afirmam que já

¹⁴ Entendemos aqui o termo punição como as motivações que conduziriam o professor a atender certa determinação, pois caso não o faça, poderia ser repreendido de alguma forma por seus superiores e assim assumir o risco de ser repreendido, tal como tratado por Mello (1988)

houve preocupação em construir avaliações internacionais que levassem em consideração outros fatores, além do embasamento exclusivo dos currículos prescritos. No trabalho, eles citam vários e emitem seus posicionamentos acerca desses currículos.

Entretanto, como o artigo que estamos discutindo trata das avaliações internacionais, um fato muito relevante, levantado por eles, é que, nesse caso, os interesses educacionais de todos os países, que se submetem a tais investigações sobre a educação em seus territórios, ficam condicionados a atender às demandas que vêm dos países dominantes que têm validado o poder de elaborar, aplicar e quantificar essas avaliações.

Desse modo, interpretamos que mesmo as avaliações que ocorrem em âmbito nacional, só têm interesse em atender às necessidades de uma classe dominante, ou seja, de acordo com esses pressupostos, faz-se um direcionamento para que se torne uniforme a formação de capital humano adequado aos interesses de poucos. Emerge, assim, uma questão de fundo político e sociológico, a que não cabe aqui o tratamento adequado; todavia, que se faz relevante ressaltar e também questionar: a que e a quem se está servindo? Ao desenvolvimento de uma nação, com seus sujeitos livres, autônomos e usufruindo de uma boa infraestrutura no país em que vivem? Ou somente se presta à efetiva manipulação da massasocial brasileira? Gostaríamos de poder debater mais estas questões, no entanto, esta nos parece ser polêmica ainda mais abrangente que a aquela que aqui nos propomos a debater.

Diante de todo o exposto, neste subitem de nossa introdução, gostaríamos de somente suscitar as reflexões acerca das motivações e das consequências dessas avaliações que buscam investigar o desempenho de estudantes com a “bandeira” de que, havendo constatação, pode-se pensar na solução. Após algumas leituras sobre o tema, vemos que as sequelas desses movimentos passam desde a simples evidenciação de problemas, sem que se proponham ações de melhorias, até à segregação social, culminando mesmo em uma possível manipulação política. Todas essas são consequências apresentadas nesta breve discussão do artigo de Keitel & Kilpatrick, para o mau uso dos resultados obtidos.

O próprio Ubiratan D’Ambrosio (2001) fala da necessidade, para fins de gestão do uso de avaliações para que se possam organizar ações da própria escola, da comunidade, entre outros coadjuvantes no processo de aprendizagem dos estudantes. Contudo, ele ressalva ser desnecessário o uso de ranqueamentos, pois tal movimento pode conduzir ao que o autor classifica como “corrupção”, pois, em suas palavras, o que se obtém com um bom resultado em uma avaliação externa “é um credenciamento que muitas vezes se transforma em bens

materiais” (2001, p.63), ou seja, hão de deparar com interesses econômicos as instituições que incessantemente buscam os melhores posicionamentos nos *rankings*.

Em relação à avaliação nacional, que leva em conta o currículo obrigatório no país, D’Ambrosio afirma que: “o currículo vai refletir aquilo que se deseja, aquilo que é necessário, de acordo com o que é possível, respondendo as características locais” (2001, p. 64), ou seja, sob essa definição do pesquisador, compreendemos que nossa interpretação, acerca do exame nacional, é ratificada pelo excerto anteriormente explicitado.

Para tanto, interpretamos que as questões relativas às apropriações de resultados de avaliações, que buscam mensurar o ensino, em geral, e, mais especificamente, o de Matemática, constituem um campo fértil para discussões éticas, políticas e sociais. Elas merecem considerável atenção de nossa parte; então, procuraremos expor essas discussões e como elas influem no trabalho dos professores que se propõem, ou são persuadidos, a se adequarem a atender as demandas de obtenção de metas quantificáveis, ao invés de qualitativas, nas análises de nossas entrevistas

Para finalizar este tópico de discussão, vemos que termos muito fortes surgiram das citações que apresentamos. Punição e corrupção são os que mais chocam. Será mesmo que tais palavras devem estar associadas aos brasileiros, alunos da educação básica, aos brasileiros, professores que atuam na educação básica? É de ingredientes como esses que nossa educação precisa para que possamos ultrapassar o status de nação emergente? Cremos que não. Promover a competição, entre Davi e Golias, não é justo; tende à crueldade e provoca ainda mais a segregação entre os que têm acesso à cultura e à educação de qualidade, versus aqueles que somente podem se submeter ao que lhe for fornecido.

Passaremos, agora, a enunciar as principais discussões que nortearão nossa pesquisa.

1.5 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

Após todas essas constatações e discussões iniciais, chegamos à elaboração de nossas questões de pesquisa, a fim de que elas nos auxiliem a compreender todas as peculiaridades existentes nessa unidade escolar.

- (i) Quais as competências profissionais de professores de Matemática do ensino médio são consideradas relevantes por uma escola destacada em avaliação externa?
- (ii) Qual a influência da cultura da performatividade na constituição do perfil profissional desse professor?

Os dados para a construção de nossa pesquisa serão obtidos por meio de entrevistas com quatro professores de Matemática, uma coordenadora e uma supervisora.

Sobre essa inquietação, por intermédio das entrevistas que faremos no colégio, procuraremos identificar as opções que esses sujeitos fazem acerca das competências que julgam imprescindíveis aos profissionais docentes e, dessa maneira, construir subsídios que nos permitam avaliar o peso da cultura da performatividade ou do desempenho, na formação inicial e continuada dos professores e, principalmente, objetivamos verificar como isso se dá efetivamente com os professores de Matemática atuantes em escolas, mais especificamente, nas escolas, que “atingiram as metas”, no Exame Nacional do Ensino Médio.

A partir das inquietações que norteiam nossa pesquisa, elaboramos nossos objetivos. De acordo com Gonçalves, podemos entender os objetivos de uma pesquisa científica, como:

Os objetivos constituem a *finalidade* de um trabalho científico, ou seja, a *meta* que se pretende atingir com a elaboração da pesquisa. São eles que indicam o que um pesquisador realmente deseja fazer. [...] os objetivos gerais [...] são as metas de longo alcance, as contribuições que se desejam oferecer com a execução da pesquisa. Em geral, o primeiro e maior objetivo do pesquisador é o de obter uma resposta satisfatória ao seu problema de pesquisa. (GONÇALVES, 2008)

Nesse sentido, nossa fundamentação se baseia nas orientações de Gonçalves, a fim de nortearmos nossa pesquisa rumo às compreensões de nossas inquietações e, também, a possíveis contribuições (que desejamos veementemente) à Educação de Matemática.

Sob essa perspectiva elaboramos nossos objetivos, geral e específicos:

- (i) delinear o perfil profissional de professores de Matemática do Ensino Médio, consideradas relevantes por uma escola com ótimo desempenho no ENEM 2009;
- (ii) verificar como os indicadores de desempenho e a cultura da performatividade influenciam o trabalho de professores de Matemática do Ensino Médio que atuam em uma escola de excelência;

(iii) traçar o rol de competências profissionais que definiriam um “bom professor” de Matemática na concepção de uma supervisora, uma coordenadora e dos próprios professores da referida escola.

Dessa forma, entendemos que a grande contribuição desta pesquisa é apresentar um perfil profissional do professor de Matemática, do ensino médio, valorizado pela instituição investigada e, implicitamente, valorizado pelo próprio Governo Federal. Será que esse perfil está em consonância com a formação inicial que é atualmente oferecida pelas instituições de ensino superior? Não temos elementos suficientes para fazer esse tipo de comparação, mas nossa investigação é o passo inicial na busca por indícios que mostrem possíveis dissonâncias entre o que é valorizado por escolas de excelência e o que é, de fato, realizado na formação inicial.

Todavia, nosso incômodo principal consiste no fato de que, na instituição pesquisada, devido ao resultado obtido na avaliação nacional, elaborada pelo mesmo órgão (o governo federal) que regulamenta as orientações para a formação de professores e também para a educação básica, nada mais natural que esperar que essa instituição atendesse com exímia dedicação às orientações para a formação de seus estudantes do ensino médio, que tão eximamente demonstraram o quão frutíferas foram as ações implementadas no colégio.

Refletimos que, a partir dessa hipótese, e para iniciar nossa discussão, o grande nó na educação básica pública, e que estaria conduzindo ao fracasso dos alunos em grande parte das avaliações externas a que são submetidos – fato esse muito recorrente na imprensa, tratando-se do tema educação – seria o fato do não atendimento das orientações governamentais voltadas para a educação básica como um todo. Será? Será que a escola básica, principalmente a pública, não está atendendo às orientações indicadas pelo órgãos governamentais competentes para o funcionamento da educação no país? Essa é uma seara na qual, infelizmente, não temos tempo hábil para adentrar; todavia, caracteriza-se como um dos fatos a serem refletidos ao final da leitura de nossas conclusões. Vamos, então, acompanhar os resultados que obtivemos durante a pesquisa, para assim podermos nos incomodar ainda mais com o questionamento feito anteriormente.

Assim passaremos a apresentar a estruturação estabelecida para a apresentação de nossa investigação.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para efeito de organização, estruturamos nosso texto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo das considerações iniciais, trataremos das justificativas ao trabalho e discutiremos alguns dos conceitos que o nortearão. Também traremos nossos problemas de pesquisa e objetivos gerais e específicos, os quais pretendemos respaldar ao longo de nossa investigação.

No segundo capítulo, traremos a fundamentação teórica que nos auxiliou tanto na elaboração dos roteiros das entrevistas como nas interpretações dessas. Os dois referenciais adotados são: as competências profissionais e a cultura da performatividade. Também incluímos um breve capítulo que fará uma sucinta discussão acerca da Educação Matemática Crítica, pois verificamos ser necessária a introdução dessa temática para subsidiar nossas análises. Pretendemos, nesse capítulo, expor os principais conceitos desses referenciais e também algumas críticas feitas a eles.

O terceiro capítulo vem para explicitar os referenciais metodológicos, detalhando como ocorreu o processo de coleta dos dados, buscando descrever os sujeitos de nossa investigação, bem como o colégio investigado e, ainda, como foi o processo de estabelecimento das categorias de análise.

As análises das entrevistas realizadas com a supervisora S, a coordenadora C, os professores MC, SA e VA e a professora MO serão expostas no quarto capítulo. Nesse, faremos a discussão de nossas interpretações, embasada nos referenciais teóricos adotados e, também, nas observações feitas durante a coleta dos dados.

Nossas conclusões serão expostas considerando as análises feitas a partir dos dados coletados, sendo esses interpretados sob a ótica de nossa fundamentação teórica. Procuraremos, nesse capítulo, expor as discussões fundamentadas e levar a termo nossas afirmações, a fim de que elas possam colaborar com a comunidade científica e também para que ampare a discussão de políticas públicas de avaliação sob a ótica dos impactos dessas na educação básica, no Brasil.

Assim, passaremos a apresentar nossa fundamentação teórica e a metodologia que nos orientou na realização da pesquisa, para, finalmente, expor as análises feitas a partir dos dados obtidos, culminando, com nossas conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A finalidade da pesquisa não se constitui somente para levantamento e descrição dos dados coletados durante o processo de investigação, mas para a construção elaborada das noções que delineiam as peculiaridades e as pretensões dos profissionais, em educação, pesquisados. Pretendemos essa construção por intermédio da interpretação de todo o material coletado durante as idas a campo, do pesquisador. Nesse sentido, julgamos ser essencial a construção de um quadro teórico que nos auxilie a responder nossas questões de pesquisa e a interpretá-las adequadamente.

O referencial teórico adotado proporciona ao pesquisador subsídios para a realização do planejamento de ação na abordagem do sujeito e da situação investigada, no momento em que ele vai a campo com a intenção de encontrar respostas às suas indagações. O referencial será pertinente para organizar o conhecimento do qual se utilizará o pesquisador na busca de suas pretensões. Por intermédio desse referencial, busca-se a compreensão de fenômenos observados durante a coleta de dados.

Assim, antes de efetivamente discorrer acerca de nossos referenciais teóricos adotados, os apresentaremos de forma breve

Duas expressões permearão nossa pesquisa. São elas: cultura da performatividade e competências profissionais. Apresentaremos breve descrição desses conceitos, aprofundando-os no capítulo que tratará da fundamentação teórica.

A cultura da performatividade é investigada principalmente pelo pesquisador inglês Stephen J Ball. Trata da aquisição e implantação dos comportamentos necessários aos sujeitos inseridos nos setores econômicos globalizados, pelos setores que regulam a educação. Nessa cultura, o enfoque está no desempenho individual de cada sujeito no meio em que ele se insere, objetivando sempre e, constantemente, a notoriedade política e social por suas ações.

Já, quanto ao conceito de competência profissional, é válido esclarecer que, por meio da análise semântica do termo, competência remete à identificação da analogia entre esse e o termo “competitividade”. Em Machado (2002), encontramos informações acerca dessa similaridade. Ambas possuem o verbo competir como origem comum, que, em latim, traduz-se como (*com+petere*), que significa *buscar junto com*; sendo que, posteriormente, foi adaptado para *disputar junto com*. Dessa origem, somos inclinados a interpretações de como o termo passa a ser utilizado nas relações de trabalho e, mais atualmente, nas projeções para a educação.

O conceito, difundido, principalmente pelo sociólogo suíço, Philippe Perrenoud, está inserido explicitamente nas atuais orientações oficiais para educação básica, para a educação profissional e, também, para a formação de professores. Há expressões claras da influência desta tendência nas orientações para a educação. Como exemplo, podemos citar a entrevista dada pelo sociólogo suíço ao programa “Roda Viva” em 2001, em que Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação, afirmou, para o próprio Perrenoud, que as diretrizes curriculares nacionais para a educação - aprovadas recentemente àquela época – construíram suas bases nas orientações que valorizavam a construção de competências.

Assim, as diretrizes nacionais para a formação de professores amparam-se nessas tendências para apresentar as características que definiriam um bom professor. Na busca por um novo jeito de ensinar, atualmente, espera-se, não que o docente apenas apresente uma lista de conteúdos para seus alunos e que esses se apropriem dela, mas presume-se que um bom professor e uma boa escola estejam aptos a desenvolver em seus alunos competências a fim de que eles estejam amplamente preparados para atuar na sociedade moderna.

Em Machado (2002), encontramos a preocupação em tornar o conceito de competências bastante familiar aos objetivos de construção de um ensino de qualidade. A justificativa, para tal posicionamento do autor, se dá por ele considerar a necessidade do desenvolvimento de competências também por parte dos alunos; isso para que a aprendizagem torne-se, não somente um processo linear de apropriação do conhecimento, mas uma construção que se dê por meio de múltiplos fatores, “a mobilização de diversos recursos cognitivos”.

Assim, a utilização do conceito de competências no ensino subsidiaria as necessidades da tentativa de emergência de diversos conhecimentos de cada estudante, não necessariamente institucionalizados. Machado (2002, p.145) afirma que, “uma competência está sempre associada à mobilização de saberes [...] as competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência”. Compreendemos, dessa maneira, que essas seriam as reais funções da escola básica, a construção do cidadão capaz de ser articulado em situações do seu cotidiano, e não somente um especialista em determinada disciplina.

Dessa forma, no dado contexto, poder-se-ia classificar a escola pesquisada como uma “boa escola”. Entretanto, quando a adjetivamos dessa maneira, uma questão que surge a partir desse rótulo é: “o que são boas escolas?” ou “quais escolas poderiam ser classificadas como de excelência?”. Nossa intenção, neste trabalho, não é classificar, avaliar, muito menos emitir juízo de valor sobre a qualidade de uma instituição de ensino. Parece-nos, igualmente, que

esse é o pensamento do Governo Federal ao instituir um Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), que tem como principal objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica. Contudo, a divulgação dos resultados do ENEM, pelos órgãos de imprensa, e a classificação amplamente difundida de *rankings* contendo a posição de determinada escola, culminou em comparações quase inevitáveis.

Outra característica que surgiu durante as análises dos dados que obtidos foi a sensação da necessidade de interpretá-los sob uma ótica mais crítica, buscando compreender as relações sociais e culturais quanto ao ensino de Matemática oferecido pelos professores atuantes, nesse contexto de excelência que estávamos investigando. A partir dessa inquietação nos deparamos com a Educação Matemática Crítica, que nos pareceu ser a mais adequada tendência para nos auxiliar no desvelamento desse anseio.

2.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O termo competências e seu conceito possuem várias interpretações e definições, pois é um vocábulo utilizado em muitos campos. Atualmente seu uso se destaca na sociedade economicamente ativa, tanto para a gestão de pessoas nos setores empresariais, como também para a educação, ao tratarmos do desenvolvimento da aprendizagem de alunos e também quando se trata de formação de professores, além, é claro, de outras finalidades a que pode se prestar o termo. Dessa breve relação de ramos a que se aplica o termo competências, podemos deduzir o quanto tal conceito suscita discussões.

No contexto de nossa pesquisa, nos restringiremos às competências profissionais para ensinar, ou seja, àquelas que podem (ou devem, dependendo da interpretação) ser desenvolvidas para que o docente exerça sua atividade. Quando tratamos do conceito, em questão, no âmbito da formação de professores, um nome, citado recorrentemente, é o do pesquisador Philippe Perrenoud, um dos mais expressivos promotores do termo e de sua aplicabilidade, quando inseridas no contexto da educação. Ele define o termo, como, “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15), ou, ainda, como exposto pelo mesmo autor, em que explicita toda a complexidade de seu uso. De acordo com ele,

[...] um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão [docente], de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. De acordo com esta definição bem ampla, as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática (PERRENOUD *et al.* 2001, p. 12).

Em outra obra, o pesquisador rearranja, e clarifica a definição do termo “competência”, argumentando ser ela a

[...] aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002, p.19).

Ou seja, diante de todas as definições que trouxemos, sendo essas atribuídas a um dos mais destacados e citados autores que trata do tema, podemos concluir que o caráter comportamental é nuclear no conceito de formação de professores baseado em competências profissionais. Vale dizer que essa é uma das características que mais gera polêmica nas discussões sobre os programas que se amparam no referido conceito.

As orientações para a formação de professores, no país, têm se amparado nas discussões que permeiam o conceito de competência profissional, tal como exposto acima. O conceito de competências, difundido por Perrenoud, está inserido implicitamente, porém de maneira bastante evidente, nas atuais orientações oficiais para educação básica, para a educação profissional e, também, para a formação de professores¹⁵. Desse modo o autor afirma que seus estudos podem auxiliar nas orientações para a formação continuada, pois, segundo ele, os programas de formação da virada do século baseavam-se em referenciais pouco convidativos aos leitores. Sua obra poderia ser lida, então, como uma declaração de intenções, como se pode notar no excerto a seguir:

Orientar a formação continuada para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo [...] as instituições de formação inicial e continuada precisam de referenciais para orientar seus programas, e os inspetores servem-se deles para avaliar os professores em exercício e pedir-lhes contas (PERRENOUD, 2000, p. 12).

¹⁵ Essa afirmação será melhor discutida no capítulo que trata especificamente da formação de professores, por meio do conceito de competências profissionais.

Percebe-se, assim, que ele interpreta que uma formação continuada, construída a partir de referências mundialmente institucionalizados, poderá ser apresentada como possível panaceia para a formação de professores. Assume-se como um conjunto de ações que definem um comportamento “ótimo” que se executadas corretamente, conduzindo a um resultado também “ótimo”.

Assim, cabe ao professor munido de suas competências profissionais básicas, não apenas ensinar um conteúdo de uma disciplina qualquer, mas efetivamente garantir que o aluno assimile (aprenda) os temas tratados em aula e, também desenvolver competências em seus alunos para que eles se adaptem às necessidades atuais da sociedade e, mais fundamentalmente, da sociedade produtiva pois, no ensino básico, mais especificamente no ensino médio, mesmo esse tendo um estatuto indefinido, pressupõe-se que ao concluir essa etapa de escolarização, o aluno seja capaz de dar continuidade a seus estudos ou, se preferir, ter condições de atuar no mercado de trabalho, ou estar apto a trilhar seu caminho como cidadão ativo.

Nesse sentido, ao buscarmos respostas às nossas indagações, procuraremos nos referenciar nas competências profissionais para o exercício docente, levantadas por Philippe Perrenoud, que elencou dez grandes famílias de competências consideradas pertinentes ao profissional em educação. Utilizaremos essa categorização, feita por Perrenoud, para dar suporte às análises das entrevistas feitas com os professores de Matemática do ensino médio e com a equipe gestora da escola pesquisada, buscando compreender os elementos que compõem a cultura vigente e os requisitos necessários a professores atuantes nessa instituição de ensino.

Dessa maneira, o autor argumenta serem adquiridas essas habilidades, em geral, por meio da experiência no exercício da prática. No entanto, incumbe às instituições de formação inicial e/ou continuada a responsabilidade de subsidiar e *treinar* os alunos a fim de que neles possam emergir as competências requeridas aos profissionais em educação e, conseqüentemente, aos alunos da escola básica.

Perrenoud (2000, p. 11) defende a validade de sua organização, afirmando ser a seguinte expressão característica da profissão dos educadores: “decidir na incerteza e agir na urgência”, considerando que a profissão necessita de parâmetros para se estabilizar e, conseqüentemente, se atualizar, enfim, profissionalizar-se. Sua obra pode ser lida, então, como uma declaração de intenções. Dessa maneira, ele descreve critérios a serem

normatizados aos professores para que esses possam ser avaliados de maneira abrangente, sem restrição às peculiaridades locais e culturais.

Esse autor insiste que a resistência à discussão, das competências profissionais, reflete o individualismo do professor, que acredita ele próprio ter a resposta para *o que é ensinar e o que é aprender*. No entanto, existem várias críticas a esse conceito, pois ele estaria sendo utilizado, justamente, como instrumento de controle e restrição de ações dos professores. Esses posicionamentos serão discutidos após breve abordagem do conceito.

Convém destacar que o referencial elaborado pelo autor, segundo o próprio, caracteriza-se por uma proposta para a viabilidade de ações reflexivas acerca das práticas profissionais. Baseando-se nesses argumentos, Perrenoud (2000, p. 14) relaciona as dez famílias de competências que classifica como prioritárias atualmente, na formação de professores. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação continuada.

Por se tratar de famílias de competências, o autor ainda inclui o que chama de competências mais específicas, para oferecer subsídios que sustentem a viabilidade de construção e argumentação dos itens enunciados originalmente.

No primeiro item, o sociólogo trata, sobretudo, da necessidade de motivação para aprender. Ele argumenta que o professor necessita conhecer muito bem o conteúdo ministrado para tornar exequível a transposição didática¹⁶ de Chevallard. Também é imprescindível trabalhar a partir dos erros dos alunos, tomando as manifestações desses como instrumento favorável para o início da construção de um conceito e, principalmente, que o professor componha situações que encorajem seus alunos, trazendo uma abordagem epistemológica do

¹⁶ Em Chevallard (*apud* PAIS, 2008, p. 19), encontramos a definição para o termo. Segundo este autor, “um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar, faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.”

conteúdo, suscitando uma paixão desinteressada pelo saber; enfim, proporcionando uma esfera adequada para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao sugerir a administração da progressão das aprendizagens, Perrenoud abarca a necessidade de produção de um ensino estratégico, no qual deveriam ser considerados os objetivos do ensino, as limitações e potencialidades dos alunos, as avaliações periódicas das inferências e dos resultados obtidos pelo professor e uma visão longitudinal do ensino, promovendo a continuidade dos assuntos tratados. Essa competência, portanto, está relacionada ao gerenciamento das atividades de ensino.

No terceiro item, ao propor que o professor se beneficie da heterogeneidade de uma sala de aula, Perrenoud sugere a necessidade de elaboração de uma sequência de trabalho e de dispositivos didáticos que coloquem os estudantes em uma situação ótima de aprendizagem, considerando suas peculiaridades e, simultaneamente, fazendo evoluir essas diferenciações, a fim de que se disponibilize um ambiente fértil de debate para que todos possam se beneficiar das indagações e conclusões dos elementos do grupo, no caso, os alunos.

Ainda citando Perrenoud, há uma visão equivocada sobre o trabalho em equipe, que não consiste em realizar atividades que poderiam ser realizadas por um indivíduo, coletivamente. A competência do professor, nesse caso, está em desenvolver, com seus alunos, ações que necessitem da colaboração mútua entre os pares, nas quais eles possam distribuir as tarefas, avaliar sua efetividade e, assim, aprender a organizar-se coletivamente em movimentos que contem com ações conjuntas, organizadas e direcionadas a um bem comum. O próprio autor, todavia, reconhece que os professores não de se deparar com muitas tortuosidades ao aderirem a esse viés pedagógico; conclui, entretanto, que nesse momento ocorreria a profissionalização do professor, uma precisão e justificação de seu ofício.

Ao propor que se faz necessário ao professor a competência de favorecer o envolvimento do estudante em suas atividades escolares, o autor indica a construção de um projeto pessoal, pelo aluno, como uma ferramenta propulsora para que as atividades de aprendizagem adquiram significado para esse estudante. A constatação de que há necessidade de adaptação das tarefas escolares ao ritmo dos alunos, acarreta um sentimento de alienação por parte deles. Reagindo a esse fato, Perrenoud adverte sobre a necessidade de oferecer opções que suscitem nos jovens o desejo de aprender.

O trabalho em equipe caracteriza-se em uma competência indispensável à profissionalização da atividade docente, segundo o pesquisador suíço. A elaboração de projetos de ações em equipe, que objetivem melhorias, tanto para as condições de trabalho

quanto para o enfrentamento de problemas relativos aos alunos, poderia beneficiar a todo o complexo escolar.

O pesquisador admite que o conflito possa culminar num componente da laboração coletiva, a fim de utilizar as adversidades de maneira mais construtiva, do que o contrário; concluindo, assim, da iminente necessidade de ação para que haja melhorias no ambiente de trabalho. Isso possibilita um meio próspero e propício para a cooperação profissional e a consequente ascensão da instituição. Todavia, o autor ressalta que a completude dessa competência também está em saber o momento de não trabalhar em equipe.

Segundo ele, “uma equipe duradoura tem um saber insubstituível: dar a seus membros uma ampla autonomia de concepção ou de realização cada vez que não for indispensável dar-se as mãos [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 82). A competência de participação da administração da escola assemelha-se à habilidade de ação citada no parágrafo anterior. Para isso, faz-se necessária a elaboração de atividades a fim de atingir a plenitude das propostas de solução de deficiências, constatadas pelos membros da instituição escolar. Para o autor, administrar a escola é sempre, indiretamente, ordenar espaços e experiências de formação (Ibidem, p. 96). Dessa maneira, pode-se afirmar que Perrenoud toma essa competência como a habilidade do professor de assumir responsabilidades pelas metas da instituição onde atua.

Ao evocar a participação dos pais no desenvolvimento dos saberes de seus filhos, o autor atribui à responsabilidade dos pais de educarem seus filhos uma importância tão grande quanto à dos professores de educarem seus alunos. A competência requerida ao professor, nesse caso, seria a de propor acordos entre o programa da escola e as convicções pedagógicas e sociais dos pais, aceitando-os como eles são, em sua diversidade e chamando-os a colaborar para o sucesso dos trabalhos que objetivam a construção dos saberes por seus filhos.

Importante ressaltar que, aprioristicamente, os pais, ao matricularem seus filhos em determinada instituição, concordam com a proposta pedagógica apresentada pela unidade escolar. Isso se evidencia principalmente no caso de uma instituição privada, em que os pais têm maior autonomia de escolha no momento de matricular as crianças.

A utilização de novas tecnologias é citada como umas das competências mais atuais, das consideradas por Perrenoud, para profissionais em educação. No entanto, o autor questiona a viabilidade de implantação dessa nova obrigatoriedade – a utilização de tecnologias como instrumentos de ensino - além das ferramentas já institucionalizadas pela escola e que, mesmo assim, ainda estão à mercê da efetividade de suas atribuições. Desse modo, o autor questiona sobre outro problema que pode emergir, sendo esse o de qual

tecnologia poderia ser incorporada ao ensino. Nesse sentido, ele conclui que a competência requerida nessa situação seria a do professor julgar se há relevância ou não na utilização de instrumentos relativos à informática.

O enfrentamento dos dilemas éticos da profissão adentra num terreno bastante polêmico tanto para os professores quanto para toda a comunidade escolar. O pesquisador ressalta que, uma competência básica para fazer valer a mínima harmonia requerida ao funcionamento das relações sociais, se caracteriza pela lucidez do profissional. Saber administrar as manifestações tendenciosas, ou, em outros termos, preconceituosas, de determinados alunos ou grupos de alunos, faz-se primordial para a manutenção do ambiente adequado de trabalho.

Para o sociólogo suíço, “a própria [...] obrigação escolar é uma violência legal, que se traduz todos os dias por coações físicas e mentais muito fortes” (idem, p. 145). Portanto, o autor questiona o posicionamento opressor dentro da própria escola, que poderia ofuscar as competências relativas às motivações pelo saber do aluno enunciadas anteriormente.

Na administração da própria formação contínua, pelo professor, o pesquisador argumenta sobre a necessidade de aperfeiçoamento profissional. Porém, se essas competências não forem utilizadas poderão ser abandonadas e cair em desuso. Também a reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências entre os pares, somadas à competência de buscar programas de formação continuada, podem colaborar com o aprimoramento profissional, pois, para o autor, as trocas de experiências entre professores e, também, entre os alunos, sempre acarreta contribuições para o trabalho docente. Além disso, Perrenoud argumenta que, no enfrentamento de uma situação intempestiva, o professor não tem direito ao erro. Portanto, ser competente é estar preparado para enfrentar as crises (Ibidem, p. 162).

Todas as competências e também as mais específicas, tratadas por Perrenoud, e algumas outras omitidas pelo autor ao optar por supressões que julgou necessárias, fazem parte dos mais atuais discursos e orientações curriculares para o ensino básico, a formação de professores e a educação como um todo, no Brasil.

No entanto, o autor, após elencar as suas novas competências para o exercício da profissão docente, admite que seu ensaio constitui-se em um referencial passível de adequações e mesmo de modificações. Assim, ele faz uma ressalva:

Ele [o referencial] ilustra um procedimento que poderia ser interessante no momento de revisar ou construir um plano de formação inicial ou contínua dos professores, não para adotar integralmente o referencial aqui comentado,

mas para extrair certos elementos, organizando-os, ou rejeitar outros com conhecimento de causa (PERRENOUD, 2000, p. 174).

O autor admite que podem existir posicionamentos contrários a pontos de seu trabalho, mas, para isso, seriam necessários argumentos bem fundamentados. E em caso de justificativas superficiais e/ou rejeição gratuita, no entanto, o pesquisador afirma que a não aceitação das novas competências, organizadas por ele, traduz-se em uma recusa à evolução do exercício da profissão docente.

Após todas essas explicações, Perrenoud assegura que não há como refletir sobre as competências necessárias aos professores atuais, a fim de que se obtenham sucesso e melhorias efetivas aos profissionais atuantes, sem que haja significativa aderência dos envolvidos no contexto escolar, sobretudo os próprios docentes e gestores, além dos órgãos reguladores da educação. Perrenoud (2000, p.178) esclarece que, “a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho [...] tal é a complexidade das mudanças sociais”. Assim, o pesquisador afirma serem suas propostas significativamente arraigadas às necessidades de transformação social.

Em outro argumento favorável às suas ponderações, o autor considera o fato de que seu referencial adapta-se ao *movimento da profissão*, sendo essa uma tendência que ambiciona a efetivação de níveis de especialização profissional para os atuantes no sistema educacional, cada vez mais elevados. Observando as conclusões do sociólogo, tendemos a interpretar que ele se posiciona pela sugestão, e pelo desejo, do nivelamento das exigências da profissionalização docente às especializações requeridas em outros ramos de atividade, principalmente no que se refere às estratégias de mercado utilizadas nos setores comerciais.

Buscando compreender o trabalho de Perrenoud, verificamos sua intenção de elaborar um roteiro que se constitua em uma referência capital para estruturação da profissão docente. No entanto, existem críticas ao modelo apresentado pelo pesquisador. Essas consideram que, da maneira como foi proposta, a compreensão do conceito de competências estava direcionada à definição de características e habilidades necessárias ao exercício profissional dos trabalhadores analisados, apresentadas como regras despersonalizadas a serem seguidas por seus atores. Em Saraiva e Ponte (2003), encontramos argumentos que defendem a personalidade na formação inicial e contínua do professor e, conseqüentemente, nas qualidades que se espera que possua aquele que exerce a função de ensinar. Assim,

Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente activo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática lectiva, seja em relação a problemas educacionais mais amplos. É neste sentido que se pode criticar a perspectiva que encara a aprendizagem dos professores como uma aquisição fragmentária de informação e de competências específicas de ordem prática (Saraiva e Ponte apud Popkewitz, 2003, p.03). Mais do que falar em promover a mudança das concepções e práticas dos professores, faz sentido estudar as condições que promovam um posicionamento diferente na sua actividade profissional, tomando iniciativas para equacionar e resolver os problemas que se lhes colocam no dia-a-dia (SARAIVA & PONTE, 2003, p. 03).

Podemos concluir, portanto, sobre a exigência vigorante que se traduz em um contínuo aperfeiçoamento do professor. Entretanto, essas adequações têm de considerar as características, as peculiaridades e, primordialmente, as necessidades do meio em que esses sujeitos escolares (professores e alunos) estão inseridos.

Durante a entrevista concedida ao programa “Roda Viva”, o próprio Philippe Perrenoud afirma ter conhecimento das críticas feitas ao conceito de competência tratado por ele, afirmando, ainda, que elas têm fundamento. Discutiremos mais enfaticamente a entrevista no capítulo que trata da formação de professores baseada em competências.

Também se evidencia a discussão nos debates sobre educação, no país, acerca das propostas de certificação de professores, que objetivam, aos moldes do setor produtivo, mensurar o saber-fazer desses profissionais. Sobre essa nova tendência, pretende-se que os órgãos governamentais passem a estabelecer requisitos mínimos para o exercício da atividade docente desse trabalhador, em escolas de nível básico, servindo esse como um instrumento que ofereça parâmetros para a promoção desse profissional. Para tanto, incluímos um subitem que tratará da temática competências profissionais, no contexto da formação de professores, que vem a seguir.

2.1.1 Formação de professores baseado no conceito de competências

A partir das décadas de 1960 e 1970, surgiu, nos Estados Unidos, um movimento que via na formação de professores, baseada nos critérios de competências profissionais, uma alternativa para a melhoria na qualidade da educação básica. Segundo Dias e Lopes (2003), na formação de professores, as competências vieram à tona, pois, àquela época, associavam-se os resultados dos alunos ao desempenho de seus professores. Buscava-se, assim, estabelecer

parâmetros de uma formação eficiente de professores, a fim de que eles pudessem desenvolver um ensino que atendesse às necessidades da sociedade, que, no referido contexto histórico, pedia uma educação básica mais voltada a atender às necessidades de formação de uma mão-de-obra cada vez mais adequada à demanda econômica vigente.

Nesse ambiente, acreditava-se que “a pretendida eficiência educacional poderia ser alcançada desde que controlado o trabalho docente” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1160). A interpretação das autoras pode ser compreendida, no exposto por Esteves (2009), que esclarece que os referidos programas de formação amparavam-se na interpretação das autoridades responsáveis pela educação, de que a

[...] formação centrada nos comportamentos observáveis dos professores era uma garantia de maior exigência em termos de qualificação e certificação para a entrada na profissão e, por isso, em alguns casos, impuseram ou induziram fortemente o desenvolvimento universal de programas deste tipo (ESTEVES, 2009, p. 39).

Desse modo, uma das razões pelas quais o modelo de formação de professores organizado por competências tornou-se vigente, era o de que “suas subdivisões e sua consequente operacionalização permitiriam a criação de itens para os testes que pretendiam medir a competência docente” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1163). Esses testes, que terminaram por receber o nome de certificação por competências, intencionavam avaliar as habilidades encontradas em um professor para saber se ele atendia às necessidades incumbidas à sociedade, durante a ascensão tecnológica que rondava o mundo ocidental. Dessa maneira, o professor era direcionado a exercer as práticas “pré-fabricadas”.

Nesses modelos de profissionais eficientes, considerava-se que havia certa homogeneidade nas razões e/ou motivos que conduziam à aprendizagem (ou não) do aluno, desconsiderando, assim, as peculiaridades locais de cada situação de ensino. Nesse formato de práticas “pré-fabricadas”, “[...] a função do professor assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1661).

Em meio a um grande número de pesquisas, sobre formação de professores, que associavam o desempenho do professor à produtividade de seus alunos, nas décadas de 1960 a 1970, como já citado no início da discussão, nos Estados Unidos, são criados dois modelos de formação baseados em competências, o CBTE (*Competency-Based Teacher Education*) e o PBTE (*Programme-Based Teacher Education*).

Convém frisar que ambos os programas visavam à implementação do modelo de formação por competências. O CBTE, por exemplo, trazia uma listagem com vinte e quatro critérios¹⁷ a serem seguidos pelos formadores e pelos professores que estavam sendo formados, com princípios comportamentais, orientações para avaliação, entre outras questões. Na opinião de Esteves (2009), essa listagem possuía o mérito de clarificar o uso das competências e os papéis de cada um dos atores nesse processo de formação docente.

Esses programas tiveram significativa influência na formação de professores, nos Estados Unidos, por mais de uma década, como era efetivamente, o objetivo dos elaboradores. Retomando as afirmações de Cró (1998, p. 50), a autora esclarece que esse modelo,

[...] teve o mérito de romper com os sistemas tradicionais de formação de professores e foi um ponto de referência para a sua formação desde então, tendo desencadeado uma série de reflexões sobre os modelos de formação de professores, dando origem a diversas orientações [...]. Podemos pois dizer que nada é como dantes no processo da formação de professores depois do aparecimento deste movimento de características behavioristas.

A autora esclarece sobre a relevância atribuída a esse modelo de formação que pretendia atender às necessidades vigentes à sociedade que caminhava para o final do século XX. Devido ao fato desses tipos de formação terem características behavioristas, esse traço indicaria o propósito de estabelecer padrões de comportamento para os professores, o que, segundo as pesquisas sobre formação realizadas no referido período, poderiam levar a uma ascensão da qualidade do ensino básico.

Mesmo Cró (1998) afirma que o modelo apresentado pelos movimentos CBTE e PBTE possuíam certas limitações por seu caráter “atomístico”. Alguns dos posicionamentos contra esses programas são expostos em Esteves (2009), e, de acordo com a autora, dois dos principais argumentos são:

[...] a inadequação da definição analítica das competências para retratar o perfil dos profissionais mais bem sucedidos, perfil esse que não se limitaria ao mero somatório de competências isoladas; a falta de evidências científicas que corroborassem a superioridade dos programas baseados nas competências em relação a outros (ESTEVEVES, 2009, p. 41).

No entanto, mesmo com os argumentos recorrentes de alguns pesquisadores que se apresentavam contra as propostas dos programas de formação, eles utilizavam, muitas vezes,

¹⁷ Os vinte e quatro critérios estabelecidos pelo programa podem ser visualizados no anexo I

os argumentos enunciados acima. Cró, todavia, afirma que a formação por competências teria a capacidade de desenvolver, efetivamente, “um educador eficaz no ato de ensinar”. Sob essa concepção, tem-se o modelo de competências como uma esperança para a melhoria da qualidade na formação de professores e, por consequência, na aprendizagem dos alunos.

O modelo de formação amparado no conceito de competências profissionais possui três objetivos principais. De acordo com Cró, eles são: “a promoção da formação humana, formação científica pluridimensional e uma formação realista e prática” (1998, p. 47). Esses objetivos foram determinados a fim de que se garantisse o desenvolvimento do modelo.

Na promoção da formação humana do futuro professor, o que se intenciona é que haja uma adequação do que se deseja desenvolver de habilidade de ensino para sua compreensão e, até mesmo, de significado atribuído por ele. Dessa maneira, seria construído no docente, o entendimento de suas responsabilidades como educador. Em seguida, a formação pluridimensional procuraria identificar todos os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, intencionando, dessa maneira, proporcionar uma completude na constituição profissional desse professor. Consequentemente, a formação realista e prática viriam para proporcionar a percepção da validade da aquisição de competências, evidenciando o quão úteis são essas para o exercício das atividades docentes.

Em sua obra, Cró descreve as características desse tipo de formação baseada em competências. Ela enuncia os quatro aspectos essenciais da “fórmula” de formação de professores, por meio do conceito de competências, retirado de um estudo feito por L. Desjarlais: “Identificação provisória das competências pedagógicas; programa de treino; avaliação da maestria esperada na aquisição das competências; e estudo das ligações entre competências adquiridas e resultados da educação” (DESJARLAIS *apud* CRÓ, 1998, p. 51).

Portanto, esses critérios se definiriam, em um primeiro momento, com a observação e análise das necessidades primeiras que possibilitariam o norteamo de trabalho para a construção de competências. A partir disso, seria iniciado o processo de definição de estratégias que comporiam as ações que intenciona, permitiriam o alcance dos objetivos estabelecidos. Na sequência, se estabeleceria a avaliação do quão efetivas foram as estratégias traçadas na aquisição das competências desejadas, e, finalmente, as conclusões de sucesso ou não da utilização das competências nas situações para as quais foram desenvolvidas.

Cró ainda defende o uso das competências de ensino, pois, segundo ela, esse conceito não representa apenas critérios teóricos, mas:

[...] implica um saber empenhado que impulsiona o sujeito cognoscente a executar com convicção ações que traduzem o seu conhecimento adquirindo um domínio preciso. Numa tal óptica, as atividades de educação tornam-se competências na medida em que manifestam um saber teórico sólido e pessoalmente vivido (CRÓ, 1998, p. 54).

Assim, compreendemos que autora afirma ser a estruturação proporcionada pelo referido modelo de formação, o mais indicado para a atuação de profissionais de ensino, pois este, além de sua fundamentação teórica, se basearia em conclusões científicas, e, portanto, proporcionaria ao professor a efetiva compreensão de como as competências apreendidas por ele poderiam ser utilizadas para o exercício de suas atividades, de maneira que este seja consideravelmente eficiente.

Cró defende o uso dessa tendência de maneira que se possam compreender, nesse profissional, a sensibilidade para analisar se determinada intervenção culminaria em um resultado desejável, antes de submetê-la à experimentação. Isso só se daria no caso de o professor ter adquirido essa habilidade, podendo ser feito isso somente por intermédio da permanente análise das “tarefas de avaliação contínua”.

No Brasil, tal discussão tem seu auge nos anos 1980, com uma de suas mais destacadas e citadas promotoras nacionais, a pesquisadora Guiomar Namó de Mello. Abrindo um adendo em meio à nossa discussão, cremos que se faz necessário situar-nos em relação à professora Guiomar, isso devido à indiscutível influência dela no cenário das políticas públicas nacionais para a educação. Ativista política como é, ocupou vários cargos públicos ligados à educação. Em sua página na internet¹⁸, é possível encontrar a descrição de toda a sua trajetória profissional. Consideramos que a interpretação de algumas de suas obras se faz pertinente, pois, como podemos facilmente observar em vários documentos oficiais, a professora foi um dos personagens presentes em alguns documentos que regulamentavam a educação, no Brasil. Entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Esse documento que amparará muitas das nossas discussões ao longo do texto.

Retomando a discussão, em uma de suas obras mais debatidas à época (MELLO, 1988), a autora chama a competência técnica como principal elemento necessário à qualificação profissional docente e aquele que pode conduzir a um melhoramento da educação no país. Uma de suas ideias centrais na obra é que toda a criança pode ser “ensinável”, para tanto, basta que o professor, munido de todos os instrumentos que as

¹⁸ <http://www.namodemello.com.br/>

metodologias de ensino indicam, saiba como abordar esse aluno e, enfim, proporcionar-lhe a efetiva aprendizagem.

Ainda segundo a autora, as carências de formação do docente são as razões pelas quais eles “transferem” a responsabilidade pelo não aprendizado à vítima do processo implementado por esse professor: o aluno. Nesse sentido, ela defende que somente “[...] por meio de estratégias técnicas adequadas [...]” (MELLO, 1988, p. 146), é que se poderia ambicionar o acesso à aprendizagem da maior parte dos alunos. Mas em que consiste então a competência técnica?

A estudiosa pontua que não se posiciona exclusivamente em favor de habilidades técnicas¹⁹ em detrimento do engajamento ético, político e social do professor, ela até afirma que a competência técnica é o caminho para que se passe da exclusiva implementação técnica ao discernimento político.

Mas o que seria a competência técnica? De acordo com Patrício (2005, p. 40), em sua leitura do trabalho de Mello, a autora afirma que esse “[...] envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor, como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola e os resultados de sua ação”. Ou seja, de acordo com a interpretação apresentada por Patrício, a competência técnica enunciada por Mello chama à responsabilização do professor por suas ações empreendidas na busca pelo sucesso em sala de aula, definindo o termo como uma chamada às habilidades técnicas propriamente docentes.

Diante de tal interpretação, compreendemos a afinidade teórica com Philippe Perrenoud demonstrada por Guiomar Mello na entrevista concedida pelo pesquisador suíço no ano de 2001 ao programa Roda Viva da TV Cultura. Todavia, grande parte das críticas feitas a seus trabalhos consiste em justamente se opor ao seu discurso tecnicista.

Outra autora que busca trazer a validade do modelo de formação trata-se da portuguesa Manuela Esteves. Em artigo que já citamos, publicado no ano de 2009, ela relata que, a partir de vários estudos realizados na Europa Continental, foi possível concluir que o trabalho com competências gerais, de caráter comportamental, apresentava mais resultados com os alunos do que pensar em competências de caráter analítico. A partir dessas conclusões, surgiram pesquisas que focavam o trabalho com pequenas listas de atitudes mais gerais que, segundo essas investigações, conduziriam o trabalho docente ao sucesso. Nesse viés, surgem, entre tantos outros, as publicações de Philippe Perrenoud. Assim, esses modelos

¹⁹ Utilizamos o termo habilidades técnicas, pois é a que se remete imediatamente ao observar-se a expressão competência técnica

também são inseridos de maneira substancial nas políticas de currículo e formação de professores no Brasil.

Passamos, agora, a apresentar alguns exemplos dessa inserção.

“Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p. 29). É com essa frase que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* iniciam o tratamento do termo competências quando inserido no contexto de formação de professores. Isso nos permite entender que, em outras palavras, o documento deixa claro que não basta ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, o sujeito, enquanto educador, tem que ser “competente” para exercer a atividade docente.

Posicionando-se favoravelmente à utilização do conceito para a formação de professores, dois autores espanhóis, Zabala & Arnau, lançaram uma obra intitulada “Como aprender e ensinar competências”. Apesar de eles tratarem mais das competências a serem desenvolvidas na escola básica, pelos alunos, consideramos pertinente a apresentação de suas conclusões, para acrescentar elementos pertinentes à nossa discussão.

Segundo esses autores, o uso do termo competências na educação surge da necessidade de sair da exclusividade e exatidão da teoria, buscando sua articulação com a prática, ou seja, vem da urgência de se extinguir a aquisição desconexa de conhecimento. Para Zabala & Arnau (2010, p. 11), a implantação das políticas de competências no contexto da educação é uma consequência da “necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzida a uma aprendizagem memorizada de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real”.

Nesse sentido, expostas as limitações recorrentes no ensino que prezava exclusivamente o domínio teórico, a solução é a articulação desse com situações práticas. Assim, uma formação que se ampare nesse conceito visa “munir” o sujeito com habilidades a fim de que ele as utilize em seu cotidiano. Consideramos, portanto, que essa é uma abordagem que se apresenta com um viés de contextualização. Assim, as competências a serem desenvolvidas no sujeito em formação seriam ao mesmo tempo de caráter cognitivo e utilitário.

A definição do termo competência dada pelos autores elucida a maneira como são utilizadas na formação de professores. Segundo eles: “a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”

(ZABALA & ARNAU, 2010, p. 11). Entendemos, nesse caso, que as competências do professor consistiram em atender às necessidades locais de seus alunos, fazendo isso de maneira eficiente e eficaz.

Agora, um questionamento que se faz necessário é como formar este profissional que articule com considerável desenvoltura a teoria e a prática, atenda às orientações globais sem deixar as necessidades locais. Uma das afirmações que os teóricos que tratam da temática fazem é que esta capacidade seria adquirida com a experiência do docente e, principalmente, com a extensa rotina de estudos. Mesmo porque um dos grandes debates que surgem quanto ao tema é o da possibilidade de se “ensinar” as competências, parte dos autores que buscamos, afirma que estas somente poderiam ser desenvolvidas pelo sujeito, sendo, portanto, completamente relevante o fato de a aquisição delas estar intimamente ligada à experiência de vida de cada um. Para o professor, essa se torna uma questão ainda mais complexa, o próprio Perrenoud, em um trabalho em parceria com outros autores, afirma que “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 15).

Sendo assim, o profissional necessitaria ser reflexivo, no sentido de Donald Schön²⁰, e produzir resultados ótimos em suas ações em sala de aula. De acordo com o exposto, o docente seria, portanto, um profissional altamente especializado quanto à disciplina que ministra, aos métodos de ensino e a capacidade de percepção das necessidades de sua clientela. Também estaria apto a atender as exigências externas que a ele e a seus alunos se fazem por meio dos órgãos reguladores da educação.

Para tanto, tratando especificamente da formação de professores, a proposta de um ensino que perpassasse todas as necessidades dos alunos surge como uma esperança para a educação básica, por tantas vezes reafirmada como precária, em sua esmagadora maioria, após vários testes nacionais e internacionais. Logo, a qualidade da atuação do professor seria julgada pela efetiva “construção” das competências necessárias aos seus alunos.

Até aqui, afirmamos que as atuais orientações para a formação de professores no país amparam-se no conceito de competências profissionais. No capítulo das considerações iniciais, trouxemos o relato da conselheira do Conselho Nacional de Educação que afirma que

²⁰ Este tipo de professor, esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta [...] Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de sentidos. (p. 82 In: NOVOA, 1992)

os membros do CNE, basearam-se em pesquisas realizadas por Philippe Perrenoud para elaborar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Podemos ratificar essa informação por meio do trecho que retiramos do Parecer CNE/CP 09/2001

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II. o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- [BRASIL, 2001, p. 61-62]

Como podemos observar, após termos discutido as competências profissionais para ensinar elencadas por Perrenoud no capítulo que tratava do tema, notamos a explícita semelhança entre as propostas. A conselheira admite que orientações que constam nas diretrizes citam, “literalmente”, os propostos pelo sociólogo. Essa afirmação não nos causa surpresa, devido ao fato de notarmos as semelhanças explícitas nas redações dos trabalhos de Perrenoud e do Parecer.

Os que defendem seu uso para o norteamento da formação de professores afirmam que essa seria uma boa alternativa de preparação profissional, já que, segundo expressivo consenso das pesquisas que buscam analisar a formação de professores, ao menos no Brasil, há significativo distanciamento entre a formação inicial oferecida pela academia e a realidade da sala de aula, com a qual se depararão os futuros professores.

Para Perrenoud, a formação de professores, por meio do conceito de competências, proporcionaria ao sujeito a possibilidade de ascensão de capacidades e mobilização de estratégias para o enfrentamento do cotidiano na realidade escolar, como já discutido por outros autores, apresentados anteriormente. Assim, segundo Perrenoud, competência é pensar em situações complexas e elaborar estratégias, tomar decisões, a fim de que se consiga resolvê-las de uma maneira ótima.

A corrente que defende essa tendência pontua que a utilização desse conceito vem para sanar necessidades contemporâneas. Como poderemos observar, no trecho retirado da entrevista de Perrenoud ao Roda Viva, esse atual direcionamento dos objetivos da escola se manifesta visivelmente nos propostos pelo autor, assim:

De certo modo, acho importante dizer que a visão da educação como preparação para o trabalho, para a vida e para a resolução de problemas é antiga. Como corrente da escola ativa e da escola aberta, data do século XIX. Não estávamos na globalização. Não estávamos na gestão de competências nas empresas. Pensava-se simplesmente em humanismo. As pessoas deviam ir à escola para entender o mundo, para saber fazer coisas, não só no trabalho. Hoje, fomos pegos, realmente, por uma economia que usa recursos humanos para produzir lucros e produzir bens. Esse é um conceito muito discutível. Somos bem ambivalentes em relação a isso, pois vivemos dessa economia e, ao mesmo tempo, a denunciemos. Efetivamente, existe o risco de a escola e seus programas se dobrarem à globalização, à crescente flexibilidade dos mercados, portanto aos modos de produção. Talvez não se deva, pois, opor um conceito ao outro. Mas se deve opor duas visões da missão da escola e continuar a batalhar por uma escola que não exista para adaptar gente à economia, mas sim preparar para a vida, o que é bem diferente. (PERRENOUD, p. 08, 2001)

Em outro viés do posicionamento de pesquisadores acerca da formação de professores, amparado pelo conceito de competências, em um artigo datado do ano de 2002, Campos faz uma análise das DCN's recém divulgados à época da publicação do artigo, nele a autora foca a utilização da ideia de competências no referido documento. De acordo com a autora:

Destacamos quatro supostos que, sob nosso ponto de vista, constituem os pilares da reforma e, expressam ao mesmo tempo a assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão dos recursos humanos, atualmente em curso nas empresas: a) o processo pedagógico de ensinar-aprender é compreendido como “acontecimento” marcado por imprevistos, o que requer do professor capacidade para gerir e responder adequadamente a estes; b) o desenvolvimento de competências profissionais é considerado fundamental para que os professores possam, juntamente com a escola, responder aos novos desafios postos à educação, pelas sociedades contemporâneas; c) a avaliação das competências é fundamental seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional; d) a instituição de um sistema federativo de certificação de competências. (CAMPOS, 2002, p. 07)

Diante do exposto, interpretamos que Campos enfatiza que a formação para os setores públicos da educação, principalmente, estão caminhando para propagar as técnicas utilizadas de acordo com o referencial adotado, ou seja, naquele em que “a ênfase ao ‘como’ se ensina sobrepõe-se ao ‘o que se ensina’ e ao ‘porque se ensina’”. Compreende-se, assim, o acento posto na ‘resolução de problemas’ e na ‘simulação de situações’, como as metodologias privilegiadas nas práticas de formação” (CAMPOS, 2002, p. 10). Ainda segundo a autora, no contexto das propostas de Perrenoud e seus colaboradores, as competências podem ser

“transmitidas”, ou seja, considera-se que a observação de um professor excelente, exercendo sua atividade profissional, conduz ao contemplador a apropriação das competências ali empregadas; todavia, são sabidas as complicações acarretadas por tais concepções de aprendizagem. A própria Campos enuncia duas problemáticas recorrentemente citadas por pesquisadores frente a tais questões, mas que consideramos ser ainda pertinente explicitar, pois ratifica também nosso posicionamento acerca da crença na simetria invertida como instrumento nuclear, em seu uso na formação de professores. Segundo a autora,

1) o suposto da transferibilidade de competência não encontra consenso entre pesquisadores, e os resultados de pesquisas em psicologia cognitiva, por exemplo, não nos autorizam conclusões; 2) os saberes da prática, dado sua natureza pragmática são refratários a objetivação e formalização na forma de conhecimentos transmissíveis, o que dificulta também processos formativos, especialmente em se tratando de formação inicial. (CAMPOS, 2002, p. 10)

O primeiro argumento consiste em se opor à crença de que se podem aprender as competências ensinadas, apenas por observação de outro profissional em exercício. Já o segundo vem complementar o primeiro argumento, pois, na formação inicial, a ênfase à formação teórica era muito mais evidente, sendo que nesse caso, a articulação com a prática, necessária para que o futuro profissional docente desenvolvesse as competências requeridas, fica por todo limitada, culminando na inviabilidade de que o aluno as desenvolvesse no modelo formação inicial na década de 1980.

Em um artigo datado do ano de 2003, Dias e Lopes, argumentam que toda a “renovação” apresentada pelas competências nada mais é do que uma recontextualização do currículo por objetivos. Como já apontado anteriormente, as autoras ratificam a afirmação de que a proposta surge da tentativa de estreitar a relação que se faz entre o desempenho do professor e os resultados de seus alunos. Elas também enfatizam que, no âmbito da formação de professores por competências, o conhecimento sobre a prática assume papel central. Desse modo, o desenvolvimento político e científico do professor acaba sendo secundário e até mesmo desnecessário.

O currículo por competências, a avaliação de desempenho, a meritocracia, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais do mundo globalizado. Todos esses critérios são interpretados nos documentos oficiais como forma de controlar a formação inicial de professores.

No entanto, estudos, como os realizados pelas pesquisadoras Dias e Lopes, apontam que esse tipo de formação acarreta alguns problemas à profissionalização do ensino; entre eles, são citados: o aligeiramento da formação inicial, a noção de que se aprende a fazer fazendo, a crescente responsabilização do professor pelos resultados de seus alunos e também da sua própria formação.

Em relação às questões explicitadas acerca do aligeiramento da formação, ela se traduz como consequência direta do segundo item, de que se tornará um bom profissional aquele que exercer na prática sua atividade, o famoso: “se aprende a fazer fazendo”. Sob esses argumentos, interpretamos que a ideia vigente ratifica o uso das competências profissionais diante das propostas desse tipo de formação, apresentados neste subitem de nosso capítulo da fundamentação teórica; como esse modelo valoriza o treinamento comportamental, em detrimento da formação ética, política, social e até mesmo conteudista, essa proposta de formação vem ao encontro dos objetivos de valorização da técnica. Quanto à crescente responsabilização docente, referentes ao seu desempenho e ao de seus alunos, em avaliações externas, que buscam mensurar os conhecimentos desses, já explicitamos o posicionamento acerca da validade das interpretações de tais testes

Em outro viés ideológico, no artigo de 2009, que por vezes recorremos durante nossa discussão, Esteves argumenta favoravelmente à utilização das competências, mesmo reconhecendo muitas das críticas feitas ao conceito, tais como as anteriormente enunciadas. Contudo, ela afirma que muitas das críticas pertinentes que se faziam, na década de 1980, já não se mostram presentes nas atuais propostas de formação, que se embasam em competências profissionais; assim, elas já não mais padecem das mesmas problemáticas. Nas palavras da autora:

Nas formações orientadas para o desenvolvimento de competências, a conceptualização que se fizer destas bem como a selecção das que devem ser desenvolvidas num dado cenário de formação, subordinam a definição dos objectivos de aprendizagem, a selecção e organização dos conteúdos e, especialmente, as metodologias a utilizar. (ESTEVES, 2009, p. 42).

Entendemos portanto, que há argumentações contra e a favor do modelo permeando toda discussão sobre o tema. Ressaltamos que o próprio Perrenoud afirmou também ter conhecimento dos argumentos contrários à sua proposta e que ele mesmo concordava com alguns deles. Nesse sentido, questionamo-nos acerca da ênfase dada pela autora anteriormente

citada sobre a validade do modelo. Dessa forma, mensurar as ações do profissional docente não consistiria em uma tarefa nada simples, visto a seara de manifestações acerca do tema.

É conveniente afirmar que ao se propor uma avaliação de competências, procura-se verificar a resposta que o sujeito dá diante de situações hipoteticamente reais. Todavia, esse é um processo de grande complexidade, pois ser competente significa estar apto a responder de maneira eficaz a diversas situações cotidianas. No caso do docente, ser competente em sala de aula se configura em ter a capacidade de administrar o comportamento dos alunos e o desenvolvimento dos conteúdos, articulando com as necessidades apresentadas por eles, os discentes, e pelos órgãos reguladores da educação. Ou seja, ser um professor competente representaria atender, de maneira eficaz, o global e o local, tornando-se, desse modo, um profissional em educação polivalente.

Questionamos se a formação inicial e mesmo a continuada, atuais, estão capacitando o futuro educador para todas essas atribuições julgadas essenciais no exercício de sua profissão. Como o docente está conseguindo se adaptar a essas necessidades? . Podemos perceber que se instaura uma considerável distância entre o proposto e o efetuado, no entanto, essa nossa percepção não encontrou elementos comprobatórios de tal fato em meio a nossos dados, visto que a temática da formação inicial e continuada não se configurou como foco principal de nossa investigação. Portanto, vamos seguir com as discussões de apresentação da temática.

Dessa maneira, refletindo sobre todos os posicionamentos apresentados pelos autores aqui citados, entendemos que o modelo de formação por competências poderia trazer benefícios para a educação como um todo. Todavia, vale comentar que algumas das consequências que notamos foram anunciadas por muitos autores dizimando esse nosso esperançoso entendimento, tanto mais quando tomamos conhecimento das discussões feitas pelos pesquisadores que tratam da cultura da performatividade.

A partir de agora passaremos a discutir a temática da supervalorização dos desempenhos individuais que resultam também em projetos que aplicam e superestimam programas de remuneração e ascensão profissional, que levam em conta os resultados obtidos em toda a parafernália utilizada para mensuração do suposto merecimento de melhorias nas condições de trabalho.

2.2 CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

Em outra vertente que discute a formação de professores, Santos (2004) afirma que as atuais políticas educacionais que apoiam as avaliações nacionais acabam evidenciando uma nítida diferenciação de desempenho entre os estabelecimentos por classes sociais. Segundo a autora, a atual economia mundial influencia os setores social e educacional de forma similar. Desse modo, “se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses de mercado” (SANTOS, 2004, p. 1146). Assim, aos moldes da cultura do desempenho e da qualidade medida pela relação entre investimento e eficiência, observa-se a absorção de elementos de mercado pelos sistemas de educação.

A cultura de desempenho esboça novas formas de trabalho nos sistemas de ensino. Nele, estão sendo remodeladas as formas de trabalho e as relações desses com os profissionais em educação. Ainda, segundo Santos (2004), nota-se, nos professores imersos nessa cultura de performatividade, a motivação quase que exclusiva por atingir metas e não por proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, ampla e coerente com o meio no qual ele está inserido.

Julgamos ser essa questão ainda mais delicada quando tratamos de professores de Matemática, pois a cultura do desempenho espera do docente dessa disciplina o foco quase exclusivo na preparação para testes (avaliações escolares, vestibulares, entre outros), não sendo pertinente a ela tratar de questões mais abrangentes, de caráter social. No entanto, os preceitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que o estudante, no caso do ensino médio, necessita ter opções e orientações a fim de que pudesse efetuar suas escolhas profissionais e/ou acadêmicas. Caso optasse pela continuação dos estudos, após a conclusão do ensino básico lhe estaria disponível um ensino propedêutico, ou ainda, a constituição de um cidadão plenamente consciente de seus direitos e deveres, enquanto inserido no contexto da sociedade atual. Assim, no trecho a seguir, os parâmetros orientam os objetivos do ensino da disciplina de Matemática durante o ensino médio no país:

[...] a Matemática deve ser compreendida como uma parcela do conhecimento humano essencial para a formação de todos os jovens, que contribui para a construção de uma visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidas ao longo da vida social e profissional (BRASIL, 2002, p. 111).

Para tanto, a Matemática é vista como ferramenta essencial para a constituição do ser social em formação; no caso, o jovem brasileiro, que necessita dos conhecimentos relativos a essa disciplina para constituir-se como membro ativo na sociedade.

Quanto à formação de professores, em Lopes e López (2010), encontram-se argumentações acerca da influência da cultura da performatividade:

[...] a responsabilização individual do professor pelo desempenho do aluno e da escola, o foco na competitividade entre professores e a constituição de um perfil profissional ancorado nessas performances marcam a constituição da cultura da performatividade na formação de professores. (LOPES *apud* DIAS, 2010, p. 93).

Nesse sentido, o professor atual caracteriza-se principalmente por um profissional que é avaliado constantemente e cuja performance busca-se mensurar, a fim de que seja possível a cobrança individual, por resultados.

O pesquisador da Universidade de Londres, Stephen J. Ball, sociólogo e principal divulgador do termo “cultura da performatividade”, argumenta que na atual conjuntura em que se encontra a sociedade, sua organização, e, mais especificamente - no contexto de nossa pesquisa - o setor educacional por fazer parte desse sistema, acaba por receber igualmente os efeitos dos movimentos que regem as tendências atuais de organização da sociedade e sua relação com o trabalho. De acordo com Lopes & Macedo (2011), o objetivo do pesquisador inglês é: “[...] investigar as políticas de maneira que o compromisso com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com a justiça social” (2011, p. 245).

Tal interpretação dos trabalhos do pesquisador pode ser compreendida quando, no excerto a seguir, Ball justifica seus posicionamentos acerca dos temas que trata. Segundo ele:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento de habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. [...] Almejados e celebrados por quase todos os Estados das sociedades ocidentais, os valores e incentivos das políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimentos, competição, excelência – ao mesmo tempo que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância. (BALL, 2004, p. 1109 e 1122).

Dessa maneira, o autor apresenta indícios do culto a esse processo de organização social na educação. Ball sempre trata da instauração desse modelo - comum nos setores

privados da sociedade, e define o termo performatividade, buscando fazê-lo ser compreendido no contexto da sociedade econômica. Há, na citação que apresentaremos a seguir, a intenção do autor de clarificar o termo para aqueles que procuram identificá-lo nas atividades humanas. Ball (2005) afirma que:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança [...] A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informação e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (p. 543-544).

Dessa maneira, interpretamos que o pesquisador inglês considera que esse mecanismo permite que se estabeleçam parâmetros de desempenho e produtividade para quaisquer ramos profissionais. No entanto, iremos questionar, ao longo de nossa investigação, quais seriam as consequências da utilização dessa combinação de ações - desempenho e produtividade - para a organização das forças de trabalho, ou os instrumentos de avaliação dos cidadãos *resultantes do ensino básico*, utilizados pelos órgãos reguladores desse setor - os que, segundo Lopes (2002, p. 387), “orientam a produção do conhecimento oficial”.

Os estudiosos que se preocupam em investigar a influência dessa cultura na sociedade, buscam compreender os mecanismos que a constituem. No entanto, interessa-nos encontrar a natureza dos efeitos dessa tendência na instituição pesquisada, como essa cultura os atinge e como se posiciona frente às orientações que visam à generalização dos objetivos da educação.

Além da preocupação, em termos das exigências feitas aos alunos e que os conduz a buscar, quase que exclusivamente, os resultados em avaliações externas e internas - provocando neles a sensação de que uma educação de qualidade se traduziria no alcance de índices, só adquirindo sentido o constante exercício de atividades, geralmente, cobradas nessas avaliações – outra preocupação com essa tendência, que aflora no âmbito da educação, é que a atuação dos professores torna-se limitada, robotizada, portanto, sem a efetiva oportunidade para que o docente desenvolva seu trabalho da maneira mais adequada possível.

Ao profissional que atua em meio a esses propósitos, cabe apenas a execução das propostas que lhes são feitas. Isso pode ocorrer de maneira desconexa da realidade em que ele se encontra. Espera-se que nessa execução, sejam efetivamente realizadas todas as incumbências pré-estabelecidas. Não há espaço para a criatividade esperada, na atuação de um docente frente a uma clientela heterogênea, com necessidades distintas e objetivos

completamente diferentes. Todavia, verificamos que esse posicionamento é também uma exigência social, pois a comunidade escolar espera por resultados.

Ball (2005, p. 541) afirma que, em meio a essa tendência,

[...] o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido.

Nesse sentido, os parâmetros que estabelecem a qualidade de determinada atuação profissional já estão, *a priori*, bem fundamentados, sem espaço para o imprevisto e satisfação de necessidades mais específicas de cada situação e de cada contexto de atuação docente.

Em meio à cultura da performatividade, Ball ainda afirma que, para atender às objetividades do modelo, há de se admitir que “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como desculpa inaceitável para falhas na execução ou na adaptação” (BALL, 2005, p. 543).

Assim, entendemos que para um professor que esteja atuando em sala de aula, nas instituições que atendem às especificidades dessa tendência social (a cultura da performatividade), não cabe avaliar e julgar as necessidades de seus alunos e fazer com que sua atividade adquira um sentido no referido contexto em que está inserido. Cabe a ele, para ser considerado um bom profissional, cumprir o conteúdo e encontrar os meios que proporcionarão uma assimilação efetiva desse por seus alunos.

Tornando sua atuação profissional, que poderia e, talvez, deveria, ser realizada de maneira que contribuísse para com os alunos, culmina por colaborar para que a educação e, conseqüentemente, a escola, permaneçam com o estigma de infrutífera e alienada das motivações e intenções dos que deveriam ser os maiores interessados em sua constituição: os próprios alunos.

Portanto, nessa tendência de organização social citada anteriormente, a que se dedicam a pesquisar, explicitar e se manifestar, contrariamente, Ball e seus simpatizantes, a educação de qualidade se traduziria numa adequada formação de capital humano eficiente para o mercado de trabalho. Como a performatividade pode ser compreendida – no contexto de nossa pesquisa - como um mecanismo de explicitações das ações realizadas no interior dos setores educacionais, o que permite que essas ações sejam julgadas e, conseqüentemente, classificadas, há de se concluir que esse movimento se caracteriza, como o próprio pesquisador inglês conclui em diversos momentos por uma tentativa de equiparação da

dinâmica de trabalho dos setores educacionais aos setores econômicos da sociedade, em que se busca a eficiência, eficácia e a efetividade das ações. Entendendo-se eficiência como a relação entre o investimento (o menor possível) e o retorno desse (o maior possível).

Assim, esses pesquisadores buscam compreender,

[...] as consequências materiais das políticas, em termos de equidade e inclusão. [...] Assim, os pesquisadores desse Centro buscam interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas - para a realização da justiça social. (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305).

O Centro que aparece na citação é o *Centre for Critical Education Policy Studies* (“Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais”), do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde o professor Stephen Ball compõe a diretoria. Nesse grupo, são estudadas as influências das políticas públicas para a educação, na constituição dos sujeitos inseridos na atual sociedade globalizada.

Seguindo a mesma linha, ao estudarmos alguns artigos das pesquisadoras Lopes (2002, 2003, 2010) e Santos (2004), verificamos a preocupação que ambas expressam em relação à influência das exigências dos setores produtivos da sociedade, que acabam por inspirar as organizações sociais e, por conseguinte, os setores educacionais.

A inserção de elementos de mercado, nas orientações para a educação, reflete a tendência observada pela adequação das estruturas e objetivos da escola, aos moldes das exigências das organizações de trabalho. Essa tendência se caracteriza nas políticas educacionais de orientação neoliberal e se baseiam em avaliações (as mais abrangentes possíveis) que permitam as instituições reguladoras o devido controle e, principalmente, a divulgação classificatória sobre o desempenho das instituições escolares nesses eventos que objetivam mensurar as competências individuais desempenhadas pelos indivíduos.

Lopes (2010, p. 97) afirma que “a educação passa a ser pensada como forma de produção e serviço, sob a regência da lógica do mercado”. Nessa perspectiva, intenciona-se, quase que exclusivamente, a formação e constituição de sujeitos onicompetentes, capazes de exercerem múltiplas habilidades em múltiplos contextos sociais e mercadológicos.

Em Santos (2004), encontramos a inserção do termo “*quase-mercado*”, referindo-se às lógicas do setor produtivo, quando assimiladas pelas políticas públicas para a educação. Nesse mesmo artigo, a pesquisadora procura definir o termo qualidade para as tendências neoliberais. Nessa tendência, podemos verificar que mais relevante se torna uma instituição

de ensino quanto maior for sua economia (no sentido de controle de despesas), eficiência e efetividade e, inversamente, quanto menor for o investimento no alcance desses resultados.

Outro aspecto dessa cultura é a responsabilização individual de cada trabalhador pelos resultados das ações realizadas no ambiente de trabalho. Essa atitude é muito comum nos sistemas empresariais competitivos, nos quais sempre se visa o desejável lucro máximo e investimento mínimo. Mas o que se observa como uma tendência robusta, nos meios políticos que gerenciam a educação, é o apoio ao que conhecemos como meritocracia, significando um sistema de organização de trabalho em que a remuneração do profissional é diretamente afetada pelo seu desempenho em avaliações e resultados obtidos em suas ações de trabalho.

Em tais esquemas de gerenciamento de professores, há a cobrança dos conhecimentos específicos do docente acerca da(s) disciplina(s) que ministra. Impera também, um ambiente de estímulo à competição entre os profissionais, pois o que ocorre é que, em avaliações que prometem propiciar benefícios aos que forem bem classificados, existe ainda, um número reduzido de proventos a serem concedidos. Assim, aumenta mais a disputa por esses privilégios, e, na mesma proporção, a insatisfação da grande maioria, considerando-se que um bom resultado, não é garantia de premiação e muito menos aqueles que têm um desempenho ruim são encaminhados para uma política de formação continuada, ou qualquer outro programa que vise sanar os problemas constatados.

Há uma responsabilização individual, ou seja, o professor que obtiver um resultado ruim é taxado como um profissional desqualificado. Esse tipo de atitude reforça ainda mais a insatisfação profissional e essa dinâmica administrativa é vista por muitos como um mecanismo de estímulo à qualificação docente, pois, para os que a aprovam, o professor, empenhado em obter uma melhoria salarial, busca estudar, atualizar-se.

É válido afirmar que aceitamos que esse pode ser um bom produto das políticas de meritocracia; todavia, responsabilizar o professor, cujo desempenho foi abaixo do esperado, por sua formação, talvez ineficiente, devido a dificuldade de acesso ao aperfeiçoamento profissional, pela limitação de tempo imposta pela necessidade de longas jornadas de trabalhos semanais, caracteriza o Estado como um órgão opressor e omissor quanto suas responsabilidades sociais.

Ball (2005) cita vários depoimentos de docentes que participaram de um estudo feito por Jeffrey e Woods, chamado *Testing teachers*, em que vários professores manifestavam um sentimento de quase “repressão” em suas ações de trabalho, devido à constante cobrança e respostas negativas acerca de seus trabalhos com os alunos. Para os que veem nesse ambiente

uma exigência cada vez maior, que aparenta a inacessibilidade, fica explícita a caracterização que constitui a cultura da performatividade.

Não julgamos ser esse posicionamento totalmente inválido, somente questionamos qual seria a atitude dos órgãos reguladores da educação frente a resultados negativos. Consideramos que presentear os “bons” professores seja uma atitude orquestradora do funcionamento dos sistemas de gestão dos órgãos reguladores; porém, colocar à margem os que não atingem os níveis desejados, fazendo com que eles sejam responsabilizados por seus desempenhos, sendo taxados como profissionais de qualidades questionável, faz com que o problema seja exponencialmente elevado.

Ball (2005, p. 549) afirma que, “no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados ao desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver”. Nesse sentido, o termo “sobreviver” reflete toda a sensação da necessidade de competição e explicitação de resultados que seria vital para a permanência e o sucesso do profissional, em meio ao seu ambiente de trabalho.

Sobre a certificação de professores, e o conseqüente programa de estímulo à meritocracia, Shiroma e Schneider (2008) discutem que esse programa – amplamente recomendado pelos órgãos reguladores nacionais, com o aval de algumas organizações mundiais como é o caso do Banco Mundial - surgiu com o objetivo de reconhecer os méritos dos trabalhadores em educação, isso segundo os órgãos reguladores do setor. Esse movimento tem, como característica uma explícita tentativa de inserção dos modelos de qualidade exercidos no setor privado para o setor público da sociedade.

O programa de certificação de professores, baseado em competências estabelecidas no Parecer CNE/CP 009/01 e na Resolução CNE/CP 001/02, teria, como objetivo, além de avaliar as competências e habilidades consideradas essenciais nos docentes para que eles exerçam sua profissão, a fim de certificar o exercício de suas atividades profissionais, servindo de parâmetro de direcionamento para os programas de formação de professores. Sob esse argumento, julgamos ser muito pertinente a iniciativa, desde que haja uma política de discussão sobre os resultados desse “provão”, promovendo o debate acerca dos pontos em que se observem deficiências, e a geração de programas que visem a tentativa de solubilidade das deficiências constatadas, e não premiar os “bons” e punir os “ruins”. Também pode ser uma ferramenta interessante para nortear as discussões acerca dos programas de formação inicial de professores.

No entanto, nas considerações finais do artigo, as autoras ratificam as conclusões feitas nos estudos que analisamos, do pesquisador Stephen Ball, sobre a cultura da performatividade, assumindo que, “[...] a certificação de professores, nos moldes propostos, pode conduzir, a médio e longo prazo, a um contingente de professores tecnicamente competentes e devidamente segmentados e despolitizados” (SHIROMA & SCHNEIDER, 2008, p. 46).

Concordamos com as autoras, pois, da maneira como se apresenta, esse “atestado” de que o professor exerce sua função de maneira satisfatória, confere a essa classe profissional - assim como a muitas outras do ramo da sociedade econômica - certo grau de competição entre seus pares e também uma busca impensada no atendimento das metas, sem a devida reflexão de sua validade no contexto onde atua esse profissional. Novamente, ressaltamos que nosso questionamento se mantém na forma como esses resultados são obtidos e na maneira como o Estado se apropria deles para executar melhorias na educação, pois a simples constatação dos problemas sem maior reflexão sobre suas possíveis dissoluções, culminaria numa ação que Ball (2004, p. 1107) qualificou como “um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade”.

Stephen Ball e vários outros autores aqui citados, compreendem que a cultura da performatividade é um elemento que conduz ao deterioramento da educação básica. Em outra ponta dessa discussão, encontramos o trabalho de Mello (1996), no qual a autora discute o que denomina “cultura de sucesso” - que interpretamos vir ao encontro ao tratado por Ball nos textos apresentados -, nesse trabalho, a pesquisadora elenca algumas características que conduziriam uma unidade escolar a trilhar os caminhos de sucesso em sua concepção. Essas interpretações têm como questão nuclear as avaliações externas às quais os alunos são submetidos. Uma dessas características é que nesses colégios haveria, por parte da equipe gestora: “uma atmosfera ordenada e orientada para o trabalho” (MELLO, 1996, p. 181),

Grande parte das considerações de Stephen Ball e outros autores que compartilham de suas interpretações foca suas discussões acerca das manobras públicas para o ensino. Apesar de os sujeitos de nossa pesquisa estarem atuando em um colégio privado, entendemos que cabem tais arguições no contexto de nosso trabalho, devido ao fato de tais estabelecimentos também se prestarem às normatizações²¹ do Ministério da Educação, órgão público do governo federal. Além, é claro, de nosso enfoque estar inserido na linha de formação de

²¹ Além de serem fiscalizados pelos órgãos competentes das secretarias de ensino de cada localidade, os colégios privados só de encaminharem seus alunos a avaliações como o ENEM também estão sob a regência do Ministério da Educação.

professores, sendo esse tema muito relevante para a referida tendência de pesquisa e também por essa discussão refletir acerca das ambições e orientações para o ensino, no país, que se configuram, a cada nova proposta (sob nossa percepção), em uma adequação cada vez mais embutida aos desígnios da performatividade.

2.3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

A discussão sobre a qual nos pautaremos, a seguir, nos auxiliará nas análises das entrevistas realizadas com os professores e os gestores pesquisados. Durante o processo de análise, sentimos a necessidade de uma referencial mais voltado aos questionamentos sócio-políticos da disciplina de Matemática, os questionamentos acerca dos objetivos e dos porquês de seu ensino na educação básica, e, mais especificamente, para estudantes que estão cursando o ensino médio. Uma das questões presentes em nosso roteiro era exatamente essa e, para tanto, cremos que um olhar mais específico quanto ao tema se faz muito pertinente.

Mas antes mesmo de abordarmos as questões relativas ao ensino de Matemática, no nível escolar sobre o qual estamos nos debruçando, o ensino médio, trataremos de apresentar brevemente alguns dos indícios da constituição da própria necessidade de um cidadão ser convidado a passar pelo triênio do ensino médio. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, uma escola seria caracterizada como uma instituição bem sucedida - ou, no contexto em que se encontra nossa pesquisa, conceituamo-la como uma “boa” escola - quando há:

[...] sintonia entre professores, alunos e comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes conjuntos de alunos (como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros) e a realização cultural e social, construída no próprio convívio escolar e não adiada para um futuro distante. (BRASIL, 2002, p. 11)

Portanto, nos preceitos estabelecidos pelos PCN, uma instituição se adequaria ao conceito de qualidade, se o estudante do ensino médio pertencente a ela, estivesse cercado de opções e orientações a fim de que pudesse efetuar suas escolhas profissionais e/ou acadêmicas. Se assim optasse, lhe estaria disponível um ensino propedêutico; do contrário, a constituição de um cidadão plenamente consciente de seus direitos e deveres enquanto

inserido no contexto da sociedade atual. Como mostra o trecho a seguir, os parâmetros orientam os objetivos do ensino de Matemática durante o ensino médio, no país, informando que

[...] a Matemática deve ser compreendida como uma parcela do conhecimento humano essencial para a formação de todos os jovens, que contribui para a construção de uma visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidas ao longo da vida social e profissional. (BRASIL, 2002, p. 111).

Para tanto, a Matemática é vista como uma ferramenta essencial para a constituição do ser social em formação; no caso, o jovem brasileiro, que necessita dos conhecimentos relativos a essa disciplina para constituir-se como membro ativo na sociedade.

Por vezes, o ensino dos conteúdos que compõem o estudo dessa ciência, para o referido nível escolar, abarca somente o treinamento de técnicas. Concordamos com Silva (2009), quando afirma que essa tendência, que vigorava nas orientações para o ensino de Matemática nas décadas de 1970, quando se objetivava “suprir as necessidades do sistema de produção capitalista” (SILVA, 2009, p. 178), ainda é utilizada por remanescentes desse período, presentes até os dias atuais em livros didáticos, apostilas, e outros materiais que podem ser considerados *Best Sellers* no meio educacional, nos quais se entende aprendizagem como um processo de simples memorização de regras, sem conexão com algo “palpável” aos alunos.

Porém, o que se evidencia é a tendência atual aos estudos voltados para a educação de Matemática. Uma das requeridas tendências, quando se trata da linha de ensino-aprendizagem de Matemática, é a Resolução de Problemas. De acordo com alguns pesquisadores da área, essa seria uma alternativa para o desenvolvimento de indivíduos cognoscentes, aptos a enfrentar diversos tipos de situação. Também os próprios parâmetros orientam a utilização dessa metodologia de ensino: “a resolução de problemas é peça central para o ensino de Matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios (BRASIL, 2002, p. 112)”.

Dessa maneira, interpretamos que a utilização da metodologia de resolução de problemas pode corroborar para o desenvolvimento das tão requeridas habilidades e competências necessárias à construção do conhecimento no estudante da educação básica. Novamente coadunamos com Silva (2009), pois ele afirma que essa metodologia também

pode colaborar para ascender discussões acerca de questões mais gerais, que, muitas vezes, são delegadas a outras disciplinas de viés mais humanístico.

Por muito tempo, e talvez ainda hoje, a Matemática adquiriu, no contexto do senso comum, um aspecto que lhe conferia o caráter de ciência destituída de compromisso social, ético e político. Assim, ela esteve por diversos momentos e em diversas culturas, associada à sua exatidão, estigmatizada como ciência restrita a poucos conhecedores e, conseqüentemente, dominadores. Essa cultura confere à Matemática uma tendência à condescendência por parte da sociedade como um todo, quando há dificuldade de aprendizagem pela maioria dos estudantes da educação básica, quanto a seus conteúdos.

Pode-se afirmar então, que o ensino tradicional de Matemática, ou nas palavras de Ubiratam D'Ambrosio (2001), “a educação formal”, se presta muito mais para que os alunos interpretem que a referida ciência se encontra em um patamar que se distancia cada vez mais de suas realidades e, conseqüentemente, de seu entendimento. Segundo o autor, esse tipo de abordagem da disciplina se baseia “ou na mera transmissão (ensino teórico e aulas expositivas) de explicações e teorias, ou no adestramento (ensino prático com exercícios repetitivos) em técnicas e habilidades” (2001, p. 119); ou seja, a adoção do ensino que se presta muito mais à valorização da repetição de técnicas marginaliza aquele estudante que mais necessitaria ser atendido pelo docente para desenvolver alguma afinidade, ou, ao menos, curiosidade, em relação ao que a Matemática pode lhe oferecer. Todavia, encontramos autores que também discutem o ensino tradicional de Matemática, só que de maneira a apresentar vários posicionamentos acerca da temática. Entre eles podemos citar Hiratsuka (2003), em sua tese, o autor elenca várias definições e usos do termo “tradicional”, e nos traz algumas delas:

O ensino tradicional de Matemática foi entendido como o praticado nos moldes do ensino católico pelos iluminados e pela Revolução Francesa e por escola-novistas. Foi, também, entendido como o ensino voltado para a formação de elites, no qual se apresentavam e se repetiam exercícios-padrão, com ênfase em cálculos volumosos e que não desenvolvia, por exemplo, a capacidade de abstração, considerada importante para os matemáticos modernos. É, também, entendido, pelos construtivistas, como a apresentação de um conteúdo pronto e, portanto a-histórico, em que a significação dos conceitos é transmitida pelo professor, sem a participação ativa do aluno no processo de aprendizado. Ainda, é visto por outros autores como exercendo um papel na *reprodução das relações do trabalho*. (HIRATSUKA, 2003, p. 68)

Mas o autor conclui que se apropriará do termo enquanto referência ao ensino de Matemática que prima pela exclusividade ao exercício de técnicas, tal como apresentado por D'Ambrosio e outros tantos autores.

Contrariamente a essa tendência “formal”, nos termos de D’Ambrosio, apresenta-se a Educação Matemática Crítica. Para compreendermos rapidamente como se iniciou esta tendência nos apoiamos em Silva (2009, p. 25),

[...] esse movimento surgiu na década de 1980, preocupando-se fundamentalmente com os aspectos políticos e a relação de poder existente na Educação Matemática, derivada da análise existente anteriormente no cerne da própria Educação.

Buscando as confluências de nossa investigação com esse movimento que tem, como um dos mais citados autores, o dinamarquês Ole Skovsmose, que define que a Educação Matemática Crítica tem como pressuposto: “a educação não deve servir como reprodução passiva de relações sociais existentes e de relações de poder” (SKOVSMOSE, 2004, p. 32). Neste sentido, a tendência crítica nos conduz a interpretar que a busca de exclusividade para atender as avaliações externas, para que se atinjam os objetivos, até mesmo econômicos, não faz parte de seu ideal para o ensino da Matemática.

Todavia, de acordo com os preceitos discutidos por autores que trabalham com o conceito da Educação Matemática Crítica, o que se questiona realmente são as razões que motivam o ensino dessa disciplina e como essa ação pode beneficiar a sociedade como um todo.

Eles indagam sobre qual seria efetivamente o sentido de ensinar, e, conseqüentemente, querer aprender Matemática. Será que o domínio dos conteúdos que compõem essa disciplina, nos currículos do ensino básico, pode servir ao estudante enquanto ser social? E de que maneira? Essa é uma discussão que poderia conduzir a um interessantíssimo debate; contudo, nos restringiremos a apresentar algumas das interpretações de autores que adotam essa linha mais sociológica da ciência exata em questão.

Para tanto, tomamos as conclusões do pesquisador dinamarquês, em um de seus trabalhos traduzidos para a língua portuguesa, no ano de 2004, além do que, o autor traz algumas questões que nortearam as discussões genesíacas da Educação Matemática, que seriam: “(1) quais os objetivos da disciplina? (2) que métodos científicos deveriam ser usados? (3) que relações tem esse novo campo com outras disciplinas científicas mais estabelecidas?” (SKOVSMOSE, 2004, p. 13). Dessa forma, o autor afirma que sob essas questões se desenvolveram os estudos nesse ramo da ciência.

Em outra obra, o autor justifica que a Educação Matemática Crítica pode ser compreendida, como, “a expressão das preocupações sobre os papéis sociopolíticos que a Educação Matemática pode desempenhar na sociedade” (SKOVSMOSE, 2008, p. 101).

Para os educadores matemáticos críticos, faz-se essencial que os alunos participem ativamente do processo de ensino. Assim, o diálogo é condição fundamental para que se desenvolva uma aprendizagem significativa, pois a ação de ouvir o aluno, não sendo o professor considerado o detentor de todo o conhecimento, proporciona, ao discente, maior envolvimento com o objeto da discussão.

Nesse movimento, o aluno, engajado na ação de aprender, é conduzido a tomar partido nas discussões sobre o tema, ele é convidado a se inserir no problema, tornando-se personagem ativo no processo de sua própria aprendizagem. Desse modo, os que optam por esse tipo de ensino creem que a construção de significado pelo aluno culminará na aprendizagem do conteúdo, devido ao engajamento dele com os problemas que lhe foram propostos.

Como professores de Matemática, consideramos que, talvez, a maior problemática em relação à disciplina de Matemática seja essa ausência de significado que os alunos encontram (ou melhor, não encontram) ao se depararem com os objetos estudados. O engajamento efetivo do discente, em relação aos objetos de discussão, poderá sanar essa que seria o primeiro e maior obstáculo (o obstáculo motivacional) na aprendizagem dos conteúdos de Matemática e no reconhecimento do quão proveitoso, e não penoso, pode ser sua aproximação com a referida ciência.

De acordo com o proposto por essa corrente, a Matemática deveria ser entendida como uma ciência que necessita ser construída, e não um conjunto de conceitos e regras que devem ser devidamente apreendidas pelos alunos. Assim, essa ciência se constituiria como uma ferramenta auxiliar para a constituição de um sujeito onicompetente, capaz de usá-la a favor de seus interesses pessoais, e, conseqüentemente, colaborar para a sociedade como um todo.

Miranda (2011) esclarece que os principais objetivos dessa corrente seriam dois: “promover nos alunos uma espécie de consciência política e incentivar os alunos para a ação. Juntas, essas duas partes representam conscientização” (MIRANDA, 2011, p. 06), ou seja, os pressupostos da Educação Matemática Crítica direcionam as discussões para uma abordagem mais humanística da disciplina, principalmente na educação básica, onde se está formando

criança e onde se tem a responsabilidade de desenvolver o engajamento ético, político e social.

Desse modo, procuramos trazer, mesmo que brevemente, as questões que suscitam essa inquietação, para podermos justificar nossas conclusões acerca da formação a que estão expostos os jovens inseridos nos contextos de excelência, ou no contexto específico do colégio pesquisado, além, é claro, da alienação ética, política e social a que se submetem os professores para garantirem sua sobrevivência, também, ética, política e social. Contradição ou realidade, vamos buscar tratar desses temas em nossas discussões.

Depois de termos apresentado todo o nosso referencial teórico, advertimos o leitor que nos interessa, portanto, por intermédio de tais avaliações (como o ENEM), verificar como as instituições escolares se apropriam dessas normas e as assimilam a seus programas de ensino, e, principalmente, como os professores tornam-se, ou como anseiam tornar-se; aptos a pôr em prática essas exigências em suas atividades como educador e, linearmente, como se adequam; ou anseiam adequar-se, a si próprios nesses modelos de ação educacional.

A seguir, passamos a discutir a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Antes de efetivamente delinear a explicitação de nossas ações durante a realização da pesquisa, gostaríamos de definir o que vem a ser referencial metodológico. Soares (1981) afirma que:

Agir com método significa agir conforme um roteiro racionalmente preestabelecido. O método é um processo intelectual de abordagem de qualquer problema mediante a análise prévia e sistemática de todas as vias de acesso à solução. Opõe-se, pois, a um modo de trabalhar baseado exclusivamente na improvisação ou na inspiração repentista (p. 130).

Ao iniciarmos uma pesquisa, em qualquer esfera das ciências, somos inclinados a refletir sobre questões de método, por caracterizar-se como uma das bases iniciais da pesquisa científica.

O que é método e como tratar das questões de método, no contexto de uma pesquisa de mestrado, são algumas das indagações feitas por um pesquisador, ao iniciar uma investigação.

A implementação prática de nossa caminhada depende da maneira como vamos compreender os procedimentos práticos e também do embasamento teórico que justifica a validade científica do método escolhido. A fim de que percorramos esse caminho, serão necessários alguns instrumentos e/ou técnicas para a obtenção dos dados, para que possamos descrevê-los com considerável clareza, analisá-los sobre a teoria que julgamos relevante para esta ação e, conseqüentemente, iniciarmos o delineamento de respostas às questões as quais nos propusemos responder.

Nesse sentido, antes de iniciarmos a apresentação e discussão dos procedimentos seguidos em nossa investigação, tomamos a discussão feita por Pastor sobre o termo metodologia. Para ele:

Muito frequentemente se faz uma confusão entre a metodologia da ciência com a metodologia do ensino. Método significa caminho para chegar a um determinado fim e, a metodologia de uma disciplina qualquer, é o estudo dos diversos caminhos que conduzem às finalidades específicas dessa ciência. A ciência matemática tem, pois, seus métodos que desde os séculos mais remotos têm conduzido a formação de sua estrutura e que constantemente ampliam seus domínios com uma vertiginosa rapidez. O estudo sistemático desses métodos próprios da matemática limitados ao aspecto elementar do seu desenvolvimento constitui o primeiro passo para compreender a natureza dessa ciência (PASTOR, 1948, p. 17).

Após essas reflexões iniciais, procuraremos traçar nossas ações objetivando o alcance das metas previstas, amparados em planejamentos sistemáticos que darão orientações e credibilidade ao trabalho.

No entanto, observamos o planejamento da pesquisa como um processo dinâmico que necessita ser a todo o momento, analisado e repensado, devido às possíveis situações que possam surpreender o pesquisador. Concordamos com Gatti (2002) ao advertir que, “não há método estruturado teoricamente que aprioristicamente resolva os problemas e questões que emergem no desenvolvimento concreto da pesquisa” (p. 63).

E, mesmo certos das condições instáveis e imprevisíveis do comportamento humano/social, procuraremos conduzir o trabalho de maneira que ele se adapte aos critérios de excelência das pesquisas qualitativas.

Tomaremos a pesquisa qualitativa como metodologia de investigação, pois ela nos auxiliará em nosso trabalho. Ela vem para amparar-nos em nossa busca, sob a justificativa de que a referida pesquisa requer uma abordagem mais sensível aos predicados dos sujeitos em suas relações humanas e profissionais; característica imprescindível para responder a nossas questões.

A pesquisa qualitativa apresenta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), cinco principais características. São elas: (i) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (ii) os dados coletados são predominantemente descritivos; (iii) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (iv) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e (v) o significado que os sujeitos da pesquisa dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.

No entanto, os próprios autores reconhecem que nem todas as pesquisas que podem ser caracterizadas como qualitativas atendem rigorosa e simultaneamente ao conjunto de quesitos apresentados anteriormente. Alguns desses itens podem simplesmente não estar presentes no corpo da pesquisa e outros podem ser muito mais relevantes em determinadas investigações que em outras. Mesmo assim, pretendemos discutir cada uma das características apresentadas pelos autores.

Na discussão da primeira característica, observamos que, por se tratar de um tipo de investigação que busca compreender os fenômenos da sociedade em sua essência, o ambiente onde esse fenômeno ocorre, como e em quais condições ele acontece, são dos principais interesses do pesquisador. Portanto, cabe a ele buscar as ferramentas de investigação que mais

poderão auxiliá-lo a desvelar as especificidades do fenômeno. Para o pesquisador, mais do que identificá-lo, o essencial é compreendê-lo em seu contexto histórico e social no qual os efeitos que o compõem ocorrem, enfim, onde ele está inserido.

Dessa maneira, faz-se necessário, para a elaboração de uma pesquisa qualitativa, que o pesquisador esteja atento à sua fonte de dados, buscando, assim, a compreensão das relações humanas que são extremamente complexas, necessitando, portanto, de significativa atenção e cuidado. Para tanto, dedicamo-nos a frequentar o ambiente em que atuavam os profissionais que desejávamos investigar. A inserção no ambiente no qual os sujeitos de nossa investigação estão exercendo suas atividades profissionais, ocorreu, também, para que a pesquisadora pudesse, além de compreender como as relações investigadas se davam, criar um ambiente de confiança no qual os sujeitos pudessem ficar à vontade e proporcionar mais confiança para que os profissionais pudessem se expressar de maneira aberta e segura, trazendo, assim, mais fidedignidade à pesquisa.

Já a segunda característica evidencia que os dados coletados procuram destacar a essência do fenômeno. Descrevê-lo, nesse caso, é encontrar a melhor maneira de representá-lo para a apreciação do público buscando que esse identifique as principais peculiaridades da situação e a sua relevância no meio científico e/ou acadêmico.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja encaminhado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo.

Os autores esclarecem e alertam para a necessidade do olhar atento do pesquisador, que pode até definir alguns objetivos antes da ida a campo, mas se espera que suas principais fontes de observação e análise (o seu caso) sejam encontradas e definidas durante a coleta e que o estabelecimento de objetivos, enquanto em campo, poderão culminar em uma operação adequada. Além, é claro, do fato de que o pesquisador pode se surpreender ainda mais com as constatações feitas durante esse processo.

Assim, para nossas análises, utilizaremos trechos das entrevistas que descreverão, por meio das concepções dos próprios sujeitos investigados, como se dão as relações de trabalho e as pretensões profissionais de cada sujeito investigado, considerando que ela se traduziria por meio das expectativas que lhes são impostas pela sociedade em que atuam.

Na terceira característica, os autores esclarecem que os pesquisadores que optam por esse tipo de metodologia buscam compreender como determinados eventos ocorrem: suas razões, motivações, o contexto histórico e social onde se desenvolvem. Portanto, para eles, o produto consistirá de determinada situação que, inicialmente, despertará a atenção do pesquisador para o problema a ser investigado, mas no decorrer da pesquisa o pesquisador se interessará mais pelo processo e os fatores que o constituem. Esclarecemos, assim, que nosso objetivo principal não seria necessariamente investigar ou mesmo avaliar o trabalho que culminou no sucesso atingido com o resultado no ENEM 2009. Esse produto foi apenas o que inicialmente nos chamou a atenção para a unidade escolar. No entanto, interessa-nos compreender como a cultura de trabalho vigente na instituição atribui valor a tais resultados.

A quarta característica evidencia que, na adoção dessa metodologia, os dados são coletados não para que se possa confirmar ou refutar hipóteses feitas aprioristicamente, mas essas - afirmações ou refutações – se darão ao longo de todo o processo de investigação, no qual o pesquisador, imerso em seus dados, irá construir suas conjecturas acerca da problemática que deseja compreender. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 50),

[...] não se trata de montar um quebra cabeças cuja forma final conhecemos de antemão [...] o investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes.

Portanto, reafirma-se novamente que a característica desta pesquisa consiste em uma modalidade que busca a compreensão e não a constatação ou confirmação de fatos, eventos, situações e outras atividades humanas.

Em nossa investigação, ao procurarmos a instituição pesquisada, já havíamos feito um levantamento bibliográfico que permitiu estabelecer algumas hipóteses acerca dos objetivos de ensino do colégio, porém a real percepção dos fatos que proporcionam o desempenho da unidade escolar somente se dará na observação/investigação direta da pesquisadora sobre o seu objeto de estudo.

A quinta característica aponta que, nessa modalidade de pesquisa, busca-se constantemente o estabelecimento de um diálogo aberto e franco entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Pretendemos isso, pois o essencial é constituir a compreensão de como esse sujeito se relaciona em seu meio social e como estabelece suas relações no contexto em que está inserido. Então, pareceu-nos essencial, na constituição de nossa pesquisa, utilizar o ambiente de trabalho desses profissionais como cenário para as entrevistas que realizaríamos,

visto entendermos que pesquisar esses sujeitos em seu próprio ambiente proporcionará uma coleta mais substancial.

Como orientação metodológica, e no anseio do desvelamento de nossas inquietações, nos valeremos do estudo de caso como estratégia de investigação. Esse modelo se caracteriza como um dos tipos de pesquisa qualitativa. No entanto, como nos esclarecem Lüdke e André (1986), nem todo estudo de caso é qualitativo, mesmo porque existem várias áreas da ciência que se utilizam dessa metodologia. Convém destacar que, mesmo em educação, nem todos os estudos de caso podem ser classificados como qualitativo. Estamos, entretanto, adotando o estudo de caso qualitativo, pois concluímos ser esse o mais indicado para nossos anseios na realização de nossa pesquisa.

A origem do estudo de caso, como estratégia de pesquisa, é controversa. Após uma breve investigação, encontramos algumas considerações, no artigo sobre pedagogia médica de Ventura (2007), que:

De acordo com diferentes autores ^{22 23}, o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, [...] Já para Chizzotti²⁴, o estudo de caso como modalidade de pesquisa origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e, posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades etc. Segundo Gil²⁵, sua origem é bastante remota e se relaciona com o método introduzido por C.C.Laugdell no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua difusão, entretanto, está ligada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo, bem como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades (VENTURA, 2007, p. 384).

Há, ainda, outra problemática referente à sua origem, devido à confusão que pode ser feita quando se toma o estudo de caso como método educativo, que não se refere ao nosso objeto, e que utiliza essa metodologia como auxiliar na pesquisa qualitativa. Segundo Ponte, o objetivo buscado, quando se toma o estudo de caso como orientador no desenvolvimento da pesquisa, “é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. Para Yin (2005, p.33), “o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa, trata da lógica do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à abordagem dos mesmos”.

²² Becker HS. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC; 1994

²³ Goldenberg M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record; 1997.

²⁴ Chizzotti A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes; 2006:135.

²⁵ Gil AC. Como elaborar projetos e pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1995:58.

Kilpatrick (*apud* PONTE, 1994) adjetiva o estudo de caso como um “*design* de pesquisa”. Entendemos esse termo como ações sistemáticas criativas que definem, confeccionam e configuram uma determinada entidade; nesse caso, o objeto de estudo do pesquisador.

Em reação à crença de que essa estratégia é um método “fácil de ser aplicado”, Yin (2005) manifestou-se contrariamente. Percebemos, após as leituras referentes ao tema, que essa convicção, por parte de alguns leitores superficiais do assunto, se constitui devido a problemas que ainda existem na abordagem do pesquisador quando tenta munir-se dessa estratégia na realização de sua pesquisa. Yin (*Ibidem*, p. 30) argumenta que “de alguma forma, as habilidades necessárias para fazer bons estudos de caso ainda não foram bem definidas”, e conclui afirmando que a impressão de que essa estratégia cabe para quaisquer objetos e quaisquer investigadores é que gera toda essa má fama do método. E complementa essa discussão destacando que “[...] a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa porque não há fórmulas de rotina” (p. 81).

A fim de que esse método nos forneça argumentos para sua generalização, compreendemos, e nisso concordamos com a citação anterior de Yin, que a metodologia de estudo de caso caracteriza-se pela sua grande complexidade. Contudo, proporciona ao pesquisador o aval para coletar e analisar cada dado de sua pesquisa, de maneira que ela, com um extenso embasamento teórico, ofereça a esse estudioso a compreensão possível de casos específicos.

Nesse tipo de investigação, buscam-se as peculiaridades da situação, dando a ela um tratamento minucioso de observação e análise, cabendo-lhe a referida dedicação por se tratar de um caso “único ou especial”, pelo menos, em certos aspectos.

Nossa pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso devido às características significativamente particulares do colégio a que nos propusemos e que, logicamente, nos foi permitido investigar. A escolha pela referida instituição deu-se, além de por ela situar-se na cidade de Campo Grande, o que torna a atividade de pesquisa muito mais conveniente para os pesquisadores, por ser uma das instituições mais bem classificadas no *ranking* do ENEM de 2009, no estado de Mato Grosso do Sul, e ter, igualmente, ocupado uma posição considerável em âmbito nacional.

Para Lüdke e André (1986, p. 17), o interesse pelo caso que optamos por pesquisar, consiste “no que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo

singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Nesse sentido, optamos por tratar de nossa situação por meio da referida metodologia por considerar que ela traria maiores contribuições no desvelamento de nosso caso, além de considerarmos que ele se adapta aos critérios que definiriam tal metodologia de pesquisa.

Neste trabalho, discutiremos as fontes de evidências elencadas por Yin (2005). Em seu trabalho o autor argumenta, com seis fontes, os dados que podem ser obtidos quando se toma uma pesquisa como um estudo de caso, são elas: documentação, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participativa e artefatos físicos.

Em nossa pesquisa, pretendíamos ter acesso ao projeto pedagógico do colégio para que fosse possível compreender como o documento oficial orientador do colégio foi elaborado com o intuito de atender as expectativas e necessidades dos membros que constituem essa unidade. Todavia, a administração do colégio não permitiu que tivéssemos acesso a tal documento. Por isso, não tivemos fontes documentais para embasar nossas análises.

Os registros de arquivo, feitos pelo pesquisador, podem ser cruciais para a compreensão das conclusões finais do trabalho. *A priori*, optamos pelo registro em um diário de bordo feito pela pesquisadora; nele constam observações realizadas durante os encontros entre os pesquisadores e os sujeitos de nossa investigação, isso em visitas ao colégio e, até mesmo, nos contatos impessoais entre os envolvidos; o que permitiu compreender a evolução da pesquisa. Todavia, Yin (2005, p. 116) alerta que,

[...] registros em arquivo podem ser utilizados em conjunto com outras fontes de informação ao se produzir um estudo de caso. No entanto, ao contrário das evidências documentais, a utilidade desses registros irá variar de um estudo de caso para outro.

Sobre essas afirmações e após as conclusões feitas acerca desses registros, avaliaremos a necessidade e a viabilidade de inserção desse material em nossos relatos.

Uma das fontes de evidência mais importantes para nossa investigação foram as entrevistas. Por meio delas, tornou-se possível ao entrevistador adquirir uma percepção mais adequada da realidade de seus respondentes. Convém esclarecer que, por nossa pesquisa se caracterizar como qualitativa, torna-se essencial essa apreensão das minúcias envolvidas entre os sujeitos entrevistados e suas relações com seu trabalho. Para que isso se torne viável consideramos que as entrevistas semi-estruturadas são uma alternativa que vem atender nossas necessidades, ao menos inicialmente. Vale lembrar que, para Bogdan e Biklen (1994):

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Para nós, as entrevistas se constituem como instrumento principal de informações para a constituição da pesquisa; no entanto, a observação feita pelo pesquisador, todas as suas constatações colaboraram para responder aos problemas de pesquisa, constituindo-se igualmente importantes fontes de dados.

A observação direta nos traz informações substanciais acerca dos sujeitos da pesquisa. Essa se deu por meio de visitas ao local onde exercessem suas atividades, corroborando ou refutando, as conclusões a que fomos direcionados munidos das fontes mencionadas anteriormente. Dessa maneira, “encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes” (YIN, 2005, p. 120).

Outra fonte de evidência, elencada por Robert Yin, é a observação participante, que se caracteriza pelo posicionamento do pesquisador, não apenas de maneira passiva, mas delegando a ele situações em que possa assumir uma variedade de funções no contexto pesquisado. Assim, solicitamos permissão à supervisora para a observação das aulas, o que nos foi prontamente negado, sob a alegação de que tal movimento interferiria negativamente sobre os alunos. Obviamente, concordamos que apenas a presença do pesquisador já alteraria a dinâmica do colégio, todavia acreditamos que essa é o modo menos invasivo de desenvolver nossa investigação.

A sexta fonte de evidência caracterizou-se pela utilização de artefatos físicos como passíveis de análise para as conclusões do estudo. No entanto, materiais, como as apostilas dos alunos, também não nos foram concedidas para observação e análise.

O próprio Yin admite que, “nem todas as fontes serão importantes para todos os estudos de caso” (2005, p. 124). Concordamos com o autor em sua afirmação e completamos sua argumentação, sob a constatação de que, em algumas situações, também, não há a viabilidade de serem evidentes todas as fontes elencadas pelo pesquisador. Como ocorreu no caso do projeto pedagógico, que se fazia bastante pertinente para nossa análise; entretanto, isso nos foi negado. As razões que motivaram os gestores a tal posicionamento podem ser evidências da política vigente na instituição.

3.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Nossa busca pela instituição teve início no site do INEP. Buscamos nos órgãos de imprensa, que tomam os dados do instituto e elaboram um ranking das melhores notas por instituição e ao acessarmos a lista dos colégios mais bem posicionados no ENEM de 2009, deparamo-nos com a significativa posição do *ranking*, que se tornaria o colégio para o qual nos direcionamos na realização de nossa investigação.

O referido colégio se localiza na cidade de Campo Grande, no Estado do Mato Grosso do Sul. O colégio em questão é uma instituição privada de ensino. A escola possui uma boa infraestrutura e oferece desde o ensino infantil até o terceiro ano do ensino médio, também dispõe de um cursinho pré-vestibular. Os alunos que se candidatam a ingressar na instituição passam antes por uma avaliação de requisitos mínimos para o seu nível escolar. Os gestores relataram que, em geral, os que não obtêm um bom resultado nessa avaliação preliminar, não são prontamente rejeitados, o procedimento é alertar os pais acerca das dificuldades que eles poderão enfrentar ao proporem-se a acompanhar seus colegas, e também da necessidade de maior dedicação por parte desse aluno para que ele não tenha rendimentos abaixo dos que seriam mínimos para a progressão para a série seguinte. A mensalidade cobrada gira em torno de mais de dois salários mínimos para alunos do ensino médio.

Todos os entrevistados relataram que o colégio se insere no perfil de instituição tradicional e, na visão deles, esse adjetivo define uma estrutura na qual impera o respeito ao professor, ou seja, ele sempre tem razão frente ao aluno. O ensino centra-se na concepção mecanicista, de treinamento, entendendo que essa é a melhor maneira de conduzir os alunos à aprendizagem dos conteúdos que podem ser cobrados no vestibular.

O resultado do ENEM foi obtido pelos alunos que cursavam o terceiro ano em 2009. Essa turma era composta por apenas dezessete alunos. Como um todo, os professores relatam que houve um expressivo reconhecimento de todos os professores da instituição, mesmo os que não atuam no ensino médio, pelo feito dos alunos. A instituição, já reconhecida na cidade, passou a ser mais procurada por pais de alunos, devido a maciça divulgação na cidade.

Nas questões sociais, o colégio tem a política de não conceder bolsas de estudo aos estudantes de baixa renda. Eles justificam que, por ser uma “empresa” (termo esse usado pelos gestores) pequena, eles não têm capacidade para disponibilizar esses benefícios a alguns

alunos. Portanto, por se tratar de um colégio de custo elevado, dentro do contexto da cidade de Campo Grande, consideramos que os alunos possuem o que Pierre Bourdieu chama de Capital Cultural²⁶. Como esse não é o foco de nossa investigação, não nos aprofundaremos nessa discussão; todavia, não podemos deixar de ressaltar a relevância que o meio no qual os alunos estão inseridos têm sobre sua formação intelectual.

A proposta de investigação inicial consistia na realização de algumas entrevistas com um diretor, uma supervisora, uma coordenadora e três professores e uma professora de Matemática.

Nosso primeiro contato com o colégio foi no dia dez de setembro de dois mil e dez, via telefone, para que pudéssemos fazer uma visita à instituição. Nessa abordagem inicial, solicitamos autorização à coordenadora do ensino médio para a visita; no entanto, ela nos afirmou que somente a supervisora poderia dar-nos essa permissão. A supervisora, por sua vez, também via telefone, mostrou-se bastante relutante em conceder-nos a autorização, sugerindo até que procurássemos outro colégio mais disposto a nos receber. Porém, insistimos e tivemos nossa primeira conversa no colégio no dia quinze de setembro de dois mil e dez. Muito bem recebidos e munidos de nossa proposta, a supervisora nos concedeu várias informações relevantes sobre o colégio, indicando os professores de Matemática que atuavam no ensino médio e comprometendo-se a colaborar conosco. Contudo, não nos autorizou a observar as aulas, pois, segundo ela, poderia comprometer o desenvolvimento dessas. Também não nos permitiu analisar, nem observar, o projeto pedagógico do colégio, pois esse estaria em constante mudança e não traria contribuições à pesquisa.

Nesse contato inicial, também soubemos que havia quatro professores de Matemática lecionando no ensino médio, o que os tornou sujeitos de nossa pesquisa.

²⁶O conceito de Capital Cultural remetido a Pierre Bourdieu vem como uma justificativa à diferença de desempenho escolar entre alunos de diferentes níveis sociais, de acordo com o próprio Bourdieu “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. [...] O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais.” (BOURDIEU, 1979, p. 3-6.)

As entrevistas semi-estruturadas, nos forneceram subsídios para conhecer esses profissionais inseridos no contexto de excelência. Qual sua formação inicial, quais suas experiências e perspectivas, enquanto atuantes no contexto escolar, além de outras questões de ordem pessoal e profissional. Assim, mediante essa coleta de dados, procuramos identificar as influências para a performance profissional exercidas sobre esses indivíduos, qual seu posicionamento frente aos resultados obtidos por seus alunos.

3.2 DESCRIÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Consideramos que os gestores desse colégio, responsáveis pela administração e consequente orientação pedagógica a seus professores, possuem certas convicções sobre educação. Objetivávamos, portanto, entrevistar três membros do corpo administrativo, buscando reconhecer quais suas opiniões e crenças acerca de uma educação de qualidade. Identificando esses posicionamentos, intencionávamos concluir qual o docente “ideal” na concepção desses gestores.

Contudo, os três membros do corpo administrativo são: a coordenadora pedagógica e a supervisora do ensino médio e o diretor do colégio. A coordenadora e a supervisora se mostraram bastante solícitas em colaborar com nossas entrevistas. As conclusões sobre esse trabalho serão mais bem discutidas quando da realização das análises das informações.

Por outro lado, o diretor recebeu-nos para uma conversa, após várias remarcações. No encontro, ele não permitiu que a pesquisadora registrasse o diálogo. Afirmou que as dúvidas sobre o colégio poderiam ser respondidas pela supervisora que, aliás, acompanhou toda a conversa.

Como já havíamos realizado as entrevistas com a coordenadora e com a supervisora, tínhamos notado alguns resquícios das crenças acerca das concepções de educação de qualidade presentes nessas gestoras. A conversa com o diretor ratificou nossa impressão inicial: a de que todos eles, como gestores, por possuírem discursos bastante semelhantes acerca dos temas tratados por nós, representam o perfil de trabalho do colégio como um todo. Essa consonância nos objetivos de trabalho pode ter colaborado com o alcance dos resultados da instituição. Portanto, concluímos que a participação do diretor se faria significativa, mas a pesquisa não seria prejudicada devido à sua resistência em colaborar conosco.

Realizamos uma entrevista com a supervisora e duas com a coordenadora do ensino médio da instituição pesquisada. As duas entrevistadas relataram que suas características profissionais foram consideravelmente influenciadas pelas experiências vividas no colégio. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”. Verificaremos, mais adiante, nas análises, que certas palavras como ‘alinhamento’ (referindo-se ao que é feito com os professores que trabalham nesse colégio) e ‘vestibulares’ (mostrando a importância dada pela instituição para a preparação para esses exames) são recorrentes, destacando os aspectos mais valorizados pelas entrevistadas.

Nas entrevistas com os professores e a professora de Matemática, além de procurar conhecer as experiências que moldaram seus posicionamentos acerca do ensino de Matemática, é fundamental identificar como cada um deles se posiciona em sua atividade frente às expectativas de seus gestores, de seus alunos e, talvez, até dos pais desses alunos. Também foi interessante observar como eles se relacionam, como trabalham, individual ou coletivamente, para atingir seus objetivos em sala de aula.

Agora, passaremos a descrever cada um de nossos sujeitos de pesquisa e apresentar os códigos que os caracterizarão ao longo da investigação.

3.2.1 A coordenadora C e a supervisora S

Tanto S como C (identificadas nesta pesquisa como sendo, respectivamente, a supervisora e a coordenadora) possuem mais de vinte anos de experiência profissional na educação básica, sendo a maior parte desse período, atuando na instituição de ensino investigada.

A coordenadora C é graduada em Licenciatura em Educação Artística, atuando por vários anos no ensino público concomitantemente aos trabalhos em instituições privadas. Essas atividades foram como professora de artes e também como coordenadora pedagógica. A professora que iniciou suas atividades no colégio, em sala de aula, relatou-nos que se afastou por um período devido a assuntos pessoais e retornou no ano de 2008 para a instituição, sendo convidada para exercer a função de coordenadora pedagógica do ensino médio, passando, assim, a atuar exclusivamente no colégio pesquisado. Ela nos relatou também que possui uma especialização em psicopedagogia.

Há dezoito anos na instituição, a supervisora S relatou que fez magistério, é graduada em licenciatura em geografia, possui várias especializações e também é mestre em Desenvolvimento Local, na questão da territorialidade. Tal como a coordenadora, a supervisora exerceu a docência em várias instituições públicas e privadas na cidade de Campo Grande. No colégio pesquisado, S iniciou suas atividades em sala de aula, sendo, depois, convidada para exercer o cargo de coordenadora pedagógica do ensino fundamental. Após alguns anos, recebeu convite para assumir a supervisão do colégio. Sobre como se deu esse processo, ela relatou que houve um intenso treinamento para que ela assumisse tal posição administrativa, e que seu mentor foi o diretor e dono do colégio.

As entrevistas com os gestores foram as primeiras a serem realizadas; assim, as conclusões iniciais dessas nos ajudaram a construir os roteiros de entrevistas com os professores. Todas as entrevistas foram realizadas entre setembro e dezembro de 2010.

3.2.2 O professor MC

Realizaram-se duas entrevistas com o professor MC. Por várias vezes, foram marcados encontros com o docente, mas que precisaram ser remarcados, devido a impossibilidades apresentadas pelo docente.

Quando nos foi possível realizar as entrevistas, procuramos, inicialmente, conhecer o histórico profissional do professor. Assim, ele nos afirmou que antes mesmo de concluir o curso de licenciatura em Matemática, já atuava no ensino básico. Ele iniciou outro curso de graduação, mas acabou decidindo pela licenciatura, após algumas experiências em sala de aula que o levaram a optar pela docência. Iniciou o curso em uma universidade pública, porém, a necessidade de trabalhar o levou a abandonar a instituição, que só oferecia o curso diurno, e optar por uma universidade privada que oferecia o curso de licenciatura em Matemática no período noturno, o que favorecia sua jornada de trabalho e de estudo. Iniciou suas atividades no ensino fundamental, mas, dois anos depois, passou a atuar exclusivamente no ensino médio. Exerce a docência há doze anos no ensino básico, sempre desempenhando suas atividades em instituições privadas, só tendo contato com escolas públicas durante os estágios exigidos na graduação.

Dos quatro professores entrevistados, ele é o que está a menos tempo atuando no colégio pesquisado.

Atualmente, o professor nos informou que trabalha em quatro colégios da cidade de Campo Grande, exercendo suas atividades com alunos de terceiro ano e cursinho,

principalmente, possuindo uma carga de trabalho de cerca de cinquenta aulas semanais. Discutiremos as entrevistas feitas com o docente MC no capítulo que abordará o tema das análises.

3.2.3 O professor VA

O professor VA fez sua graduação em uma universidade privada, concluindo-a em 1997, iniciando suas atividades docentes no ano seguinte. O docente relata que não era seu objetivo, ao cursar licenciatura em Matemática, atuar na profissão. Mesmo porque o curso de graduação frequentado por ele, além de oferecer habilitação para a licenciatura, também oferecia a habilitação em computação, o curso é denominado Matemática Aplicada e Computacional.

O professor afirma que, durante a graduação, trabalhava em um pequeno comércio. Nessa época, ambicionava a gerência do estabelecimento, sem pretensões de exercer a docência, até receber um convite para lecionar em uma instituição pública. No início, ele relata que, por necessidade, lecionou até na educação infantil, mesmo não sendo habilitado para isso. Foi, então, que aceitou o ofício. Nos dois primeiros anos de exercício da profissão, alternava as aulas nos ensinos fundamental e médio, revezando-se entre instituições públicas e privadas. Seguindo, após esses dois primeiros anos, só com o ensino médio, em instituições privadas. Desde então, está há dez anos atuando profissionalmente como professor de Matemática. No momento, o docente nos afirmou estar trabalhando em três instituições privadas da cidade de Campo Grande. Em todas elas, ele trabalha com alunos do Ensino Médio. O professor relatou que seu ingresso no colégio se deu há, cerca de quatro anos. Para a admissão, ele foi convidado a dar uma aula, sendo que escolheu o tema geometria espacial.

3.2.4 O professor SA

O professor SA graduou-se em Matemática Aplicada e Computacional em uma universidade privada da cidade de Campo Grande. Está no colégio há cinco anos.

O docente nos relatou que, à época da contratação, ele ainda não havia concluído o curso de graduação. Quem o contratou foi a supervisora S, que, na ocasião, era coordenadora do ensino fundamental. O professor afirmou que, mesmo sabendo que ele ainda não era graduado, S. confiou a ele as turmas de Matemática do ensino fundamental.

O professor, assim como outros docentes entrevistados, só atuou no ensino privado. Ele teve apenas uma experiência em um centro de ajuda a crianças carentes, lá ele ajudava as crianças com as tarefas escolares de todas as disciplinas. Posteriormente, o centro conseguiu instalar uma sala de informática e SA, devido à graduação que cursava, passou a trabalhar exclusivamente como instrutor de informática. Depois, passou a trabalhar voluntariamente em uma escola particular, no plantão de dúvidas, sendo, então, convidado a fazer parte do quadro efetivo de professores. Concomitantemente, ele começou a trabalhar também no colégio. Atualmente, ele se dedica somente ao colégio pesquisado, pois ambas as instituições em que ele trabalhava solicitaram exclusividade. Assim, ele optou pela melhor remuneração. No colégio pesquisado, ele iniciou seu trabalho no ensino fundamental. Hoje, dá aulas na frente de geometria para os primeiros e segundos anos do Ensino Médio.

Sobre a licenciatura, o professor explicou que sua intenção não era a de fazer o curso, ele ambicionava o curso de engenharia, mas o alto custo da mensalidade tornou esse projeto inviável. Ele afirmou, ainda, que fazer a licenciatura se tornou, portanto, sua única opção, pois esta mensalidade se adequava a sua realidade.

Foram realizadas duas entrevistas com o professor SA, ambas no final do mês de novembro, de 2010.

3.2.5 A professora MO

A professora MO foi o único sujeito de nossa pesquisa a cursar uma universidade pública. Quanto ao período de graduação, a professora nos relatou que, por motivações familiares, acabou se transferindo de uma universidade privada, da cidade do Rio de Janeiro, para uma universidade pública no Estado de Mato Grosso do Sul. Ela afirmou que, como já havia cursado boa parte das disciplinas necessárias, na capital fluminense, na universidade pública só necessitou cursar as “perfumarias”. Quando a questionamos acerca do significado dessa expressão, MO nos esclareceu: “Psicologia, história de alguma coisa assim. Essas coisas” (MO).

À época das entrevistas, ela afirmou estar no colégio pesquisado há quatorze anos, sendo, portanto, a docente há mais tempo na instituição, em comparação aos seus outros colegas de profissão entrevistados.

Ela também foi a única que afirmou possuir curso de pós-graduação. Seu primeiro empregador foi uma instituição pública, onde por um ano e, no ano seguinte, foi contratada pelo colégio, dedicando-se a ele, exclusivamente. No ano de 2010, ela foi admitida em

concurso público e passou a se dedicar a ambos. A professora entrou no colégio no ano de 1996, tendo se ausentado por motivos familiares, no ano de 2008, e retornado no ano seguinte. Ela já iniciou suas atividades no ensino médio do colégio. Foram realizadas duas entrevistas com a professora MO, ambas aconteceram no mês de dezembro devido à agenda da docente.

Passaremos, agora, a descrever o processo de coleta e interpretação dos dados.

3.3 A COLETA DE DADOS

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, inicialmente, intencionávamos visitar a sala de aula durante as atividades dos professores de Matemática. Porém, os gestores, num primeiro momento, opuseram-se a tal observação, por julgarem que a presença do pesquisador, durante a aula, poderia causar certa perturbação da fluência natural das atividades. Após algumas discussões, decidimos por elaborar um material que seria entregue aos alunos, buscando identificar as prioridades deles frente aos posicionamentos de seus professores de Matemática. No entanto, concluímos que o procedimento até poderia ser realizado, mas que não traria mais contribuições além das que os dados obtidos com os professores e os gestores nos trariam. Assim, decidimos não realizar o trabalho que seria feito com os alunos, pois achamos por bem nos dedicarmos a um trabalho mais detalhado com os segmentos que decidimos focar em nossa investigação, ou seja, gestores e professores.

Lüdke e André (1986, p 21) nos alertam que “o estudo de caso começa com um plano incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve”. Assim, compreendemos que, na metodologia na qual nos apoiamos, podemos estar em constante reavaliação da pertinência das abordagens utilizadas durante a coleta, até mesmo do próprio material que objetivamos coletar, de sua relevância ou seu potencial descarte, em meio a outras evidências que nos auxiliem nas respostas aos nossos problemas de pesquisa.

Definimos que nossa estratégia, para a coleta dos dados, se constituiria, essencialmente, por meio de entrevistas realizadas com nossos sujeitos de pesquisa. O questionário foi elaborado a partir das dez competências elencadas por Philippe Perrenoud e, também, buscando identificar as principais características profissionais de cada um de nossos sujeitos de pesquisa.

Para analisar nossos dados, faremos uma categorização deles para compreendê-los melhor. De acordo com Fiorentini & Lorenzato (2007, p. 134), esse movimento de “categorização significa um processo de classificação ou de organização de informações em categorias, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns”. Desse modo, para a realização das categorizações, as quatorze entrevistas que realizamos com os sujeitos, que duraram em média quarenta minutos cada uma, foram todas transcritas. De acordo com Gibbs (2009, p. 61), a categorização fica mais fácil quando os dados são transcritos, apesar de o autor alertar que: “é possível codificar diretamente de uma gravação em áudio ou vídeo ou de notas de campo originais, mas isso não é fácil de fazer”; assim, realizamos o trabalho de transcrição dos depoimentos dos entrevistados.

Ainda sobre os procedimentos para a categorização, Fiorentini & Lorenzato (2007), pontuam que existem três tipos de categorização: as definidas *a priori*, as emergentes e as mistas. Interpretamos que a primeira se constitui daquelas em que o pesquisador, embasado por seu referencial teórico, já vai a campo com as questões a serem debatidas previamente; a segunda ocorre quando o pesquisador as estabelece após a coleta de dados, buscando as principais recorrências nos dados coletados; e, finalmente, a terceira, nas palavras dos próprios autores, “quando o pesquisador obtém as categorias a partir de um confronto entre o que diz a literatura e o que encontra nos registros de campo” (FIORENTINI & LORENZATO, 2007, p. 135). Ou seja, como o próprio título indica, essa terceira se constituiria como uma mescla dos dois tipos anteriores.

Deste modo, compreendemos que de acordo com tal classificação, nossa categorização se adequará ao tipo misto, pois, além das desenvolvidas por meio de nosso referencial teórico (as competências profissionais), também serão constituídas a partir da ocorrência, e recorrência, de peculiaridades presentes nos discursos de nossos sujeitos de pesquisa. Ainda buscando ressaltar a relevância do processo de análise em nossa investigação, Flick (2009, p. 276) ressalta que “a interpretação dos dados é a essência da pesquisa qualitativa”.

No próximo capítulo, abordaremos as análises que realizamos das entrevistas feitas com as gestoras S e C, e com os professores MC, SA, VA e MO.

4. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

No capítulo das referências metodológicas, apresentamos nossos sujeitos a serem analisados nessa versão da pesquisa. Por se tratar de uma investigação qualitativa, procuraremos explicar e compreender os fenômenos que ocorrem na instituição pesquisada, sob a ótica de nossos referenciais teóricos. Nesse sentido, a análise dos dados coletados se faz essencial para que se atinjam os objetivos. De acordo com Gibbs (2009), a análise na pesquisa qualitativa pode sugerir “transformação”. Segundo o autor:

Você começa com a coleta de dados qualitativos [...] e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original. [...] a ideia de que dados qualitativos têm significado e precisam ser interpretados em análise não apenas para revelar variedades de temas de que as pessoas estão falando, mas também para reconhecer e analisar as formas como elas enquadram e modelam suas comunicações. (GIBBS, 2009, p. 16)

Dessa maneira, iniciaremos nossas análises, objetivando compreender a dinâmica da instituição e como os sujeitos se relacionam nesse ambiente, sendo esse movimento imprescindível para a constituição da pesquisa.

4.1 ANÁLISES DOS DEPOIMENTOS DAS GESTORAS

As análises feitas, a partir dos depoimentos das gestoras S e C, foram realizadas individualmente em um primeiro momento. Tomamos cada entrevista e buscamos compreendê-las a fim de que elas nos apresentassem elementos que permitissem a elaboração das categorias. Após o início desse trabalho, passamos a elaborar uma análise conjunta de ambas, como apresentaremos. Nessas duas etapas, verificamos que há, em ambos os discursos, muitas similaridades e nenhuma divergência; tal ação demonstra o quão amalgamado é o trabalho de administração no colégio.

Talvez, por termos realizado as primeiras entrevistas com as gestoras, elas também foram as primeiras a passar pelo processo de análise. Do discurso das professoras, pouco se pôde buscar da prática do ensino de Matemática, pois, como já enunciado na metodologia, elas não têm formação na área, sendo que as questões que lhes apresentamos se constituem

como tendo um caráter muito mais geral e, obviamente, acerca da administração dos recursos humanos, mais especificamente com o trabalho feito com os professores de Matemática.

Do trabalho que realizamos de compreensão dos discursos da Coordenadora C e da Supervisora S, chegamos a sete categorias que elucidarão melhor nossa compreensão acerca das motivações dos professores no exercício de suas práticas docentes. São elas: objetivos de ensino do colégio, responsabilização docente pelos resultados dos alunos, avaliação dos professores pelos alunos, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, trabalhar em equipe, o material didático apostilado e utilizar novas tecnologias. Vamos, agora, à discussão pontual de cada uma delas.

4.1.1 Objetivos de ensino do colégio

Os objetivos e as metas do trabalho que as gestoras orientam os professores a realizarem na instituição é caracterizado pela busca de aprovação em renomados vestibulares nacionais. Para essas gestoras, a educação de qualidade se traduziria na obtenção desses resultados, como podemos notar no trecho a seguir:

Então, eu preparo pra FUVEST, eu preparo UNICAMP, eu preparo pra USP, eu preparo pra Santa Catarina, eu preparo pra Federal daqui e, em consequência disso vem o ENEM. [...] Então nós preparamos o aluno pra qualquer área, pra qualquer situação, qualquer vestibular. [...] Porque se eu paro e direciono pra ENEM eu paro o outro lado [referindo-se aos vestibulares mais concorridos].(C)

Quando questionada sobre como um professor atenderia às necessidades do colégio, a supervisora é bastante clara ao estabelecer a atuação docente que orienta seus professores a buscarem, a “aprovação nos melhores vestibulares! É buscar potencializar a aprovação nos melhores vestibulares”. (S)

Nesse sentido, compreendemos que é possível encontrar nesse trecho da entrevista, características de atuação que nos remetem à cultura da performatividade. Em Ball (2005), fica evidente a personificação dessa tendência, no discurso das gestoras:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classifica. (p. 544)

Entendemos que os produtos do ensino que essas gestoras desejam cultuam a exteriorização e publicação das atividades do colégio. O fato de ela ser uma instituição privada poderia justificar a necessidade de publicidade por intermédio desses resultados; porém, compreendemos que os objetivos da educação básica se constituiriam em mais do que os apresentados por elas.

4.1.2 Responsabilização docente pelos resultados dos alunos

Outra característica bastante peculiar é a responsabilização do trabalho dos professores por esses resultados. Ao serem questionadas sobre o que se espera de um professor para que ele seja considerado um bom profissional, tanto a supervisora como a coordenadora afirmam que:

Qualidade. Qualidade na aula. Se eu fosse resumir pra você, qualidade de aula, qualidade do aprendizado desse aluno. De verdade, de forma concreta, tá. Ele tem que garantir que esse aluno apreenda de verdade. [...] Através das avaliações, através do desempenho dos alunos nos vestibulares. Internamente através da movimentação desse professor em sala de aula, através dos testes, através das avaliações, através dos simulados, tá. Através da avaliação institucional do professor. Que é feita por nós e pelos alunos. E externamente, através da aprovação em vestibulares. (S)

É, mas a gente exige assim, o resultado. Então esse resultado ele vem da aula do professor. Então se eu tenho negativo, é porque o meu pedagógico está duvidoso. Então eu tenho que repensar a minha aula, então a escola coloca o professor a pensar nisso. (C)

Dessa maneira, o profissional em educação estaria a serviço de executar sua atividade sem uma maior reflexão sobre esse exercício ou, como afirma Ball (2005), o exercício da profissão caracterizar-se-ia como:

[...] primeiro [...] à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (BALL, 2005, p. 542)

Em outro excerto de Ball, o autor elenca enfaticamente o papel do gestor no contexto da performatividade:

O gestor é o herói da cultura do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização. (BALL, 2001, p. 108)

Entendemos que o explicitado pelo pesquisador descreve adequadamente a postura identificada nas gestoras, exercendo de maneira ininterrupta o controle das atitudes e a cobrança dos resultados, o tal alinhamento, que verificaremos ser recorrentemente solicitado nos discursos.

4.1.3 Avaliação dos professores pelos alunos

Outro aspecto relevante para a compreensão das perspectivas do colégio, são as expectativas acerca do professor de Matemática, contratado para atuar na instituição. Além de estimar o desempenho dos professores por intermédio dos resultados dos alunos em avaliações internas e/ou externas à instituição, existem as avaliações dos professores feitas pelos estudantes. Nessas avaliações, os discentes são questionados acerca da postura de cada um de seus professores em sala de aula. Questionam-se sua aula, seus conhecimentos, sua metodologia, suas avaliações, ou seja, questiona-se acerca de tudo o que se refere a suas atividades.

Na visão das gestoras, esse é um trabalho que poderia colaborar com a garantia de ordem e de qualidade de ensino, na instituição. Elas afirmam que o questionário é elaborado para que haja uma real identificação do comportamento do professor em sua aula. Sob esse argumento, a identificação de um problema implicaria uma conversa com o professor. Nessa conversa, seriam expostos os problemas evidenciados. Elas relatam, no entanto, que, até o momento, esse movimento nunca culminou na dispensa ou, recorrendo ao termo mais utilizado por elas, no “descarte” de um professor. Os docentes sempre admitem e compreendem seus erros, procurando saná-los. Quando questionadas sobre como os alunos e os professores se comportavam frente a essa avaliação, a gestora responde:

Ela não é uma avaliação onde você pergunta: “o professor é legal?”. Não, são perguntas onde, é feito assim: “os exercícios condizem com a aula”, “o tempo de exercícios condiz com a aula?”, “as questões cobradas em prova são coerentes com a aula dada pelo professor?”. Então a gente vai e volta nas perguntas, que não tem como o aluno ser, diretamente contra aquele professor, ele tá falando sobre o geral, o trabalho daquela disciplina. Sem olhar a figura. Então a gente leva as perguntas pra esse lado. “É pontual, não é?”, “cumpre o conteúdo no prazo certo”. Essas coisas assim, “aproveita a aula cem por cento”, “dá tarefa?”, “cobra tarefa?”, “faz perguntas difíceis?”, “ou só fáceis?”, então a gente vai fazendo com que o aluno esqueça a figura professor e sim o momento aula. (C).

Ainda na opinião das gestoras, além de sua validade e pertinência, a avaliação se presta a potencializar a qualidade de atuação dos profissionais para que após a constatação dos problemas, se dê início ao trabalho de alinhamento desse docente:

[...] de qualquer forma esse professor ele é alinhado. O que é o alinhamento? Todas as vezes que se chama esse professor, são apontados referências de atuação pra ele. Tá faltando aqui, tem estas e estas atitudes que você pode adotar, e esses feedback é constante ele adota, devolve pra nós. Entretanto, se eu falo, se já foi apontado na avaliação do aluno, se foi continuamente apontado na nossa avaliação falhas e nada for feito por este profissional, dá se um tempo, a escola sempre dá um tempo pra esse profissional se alinhar, mas eu também prezo pelo meu aluno. Então o meu aluno não pode pagar pelo erro de um. Eu tenho a qualidade de muitos aqui, eu tenho vestibular pela frente, eu tenho um compromisso, tá. (S)

[...] às vezes eu demoro um ano, dois pra alinhar esse professor, só que se eu acho que compensa alinhar esse professor, a gente vai investindo nele, vai conversando, vai alinhando, vai mostrando não é. Por que não é fácil, a escola exige, nosso trabalhamos aqui dentro pra caramba, é uma escola séria. Então eu tenho, as vezes não é culpa do professor, do profissional, até porque, as vezes ele faz um curso superior que não foi cobrado, não foi de uma forma tão séria porque as vezes ele tinha que trabalhar fora, ele tinha que pagar a universidade então, a hora que ele entrar no mercado de trabalho ele vai passar aperto. Então a gente que tem experiência, nós vamos tentando alinhar este profissional, não é. (C)

Ou seja, de acordo com os trechos explicitados pelas entrevistadas, faz-se essencial que o professor sob a gestão delas esteja adequado aos pressupostos da instituição. Entendemos que aqui se explicita a expressão denominada por Mello (1996), como a *cultura do sucesso*, que vem ao encontro do que as gestoras chamam de *alinhamento dos professores*. Em Ball (2001), o autor afirma que no contexto em que se insere a performatividade, “[...] são colocados em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação dos objetivos e comparação dos resultados” (p. 109). Diante do exposto, interpretamos que a cultura da performatividade se observa na essência de cada ação da gestão, sendo que seus empreendimentos se adéquam perfeitamente aos preceitos tratados por Ball. Interpretamos, portanto, que diante das estratégias de alinhamento utilizadas tanto por S como C, ambas coadunam com as constatações de modelos de organização de trabalho em instituições de excelência.

4.1.4 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Outra peculiaridade observada na organização do colégio é a divisão das salas pelo desempenho dos alunos. As salas possuem, no máximo, trinta alunos por turma e, a partir do segundo ano do ensino médio, inicia-se a “disputa” para o ingresso nas melhores turmas, no caso as turmas “A”. A organização das salas pode ser observada por meio do relato da coordenadora:

Eles são matriculados nas salas de matrícula, que eles escolherem. Então depois de um mês de aula, eles fazem um simulado classificatório, que é um simulado geral. Sessenta, setenta questões. É avisado com antecedência, o conteúdo prévio pra estudar, já entra na nota deles. De vinte e cinco a trinta maiores notas deste simulado vão pra sala “A”. Os outros continuam mesclados, ou continuam na sala que está, ou estavam na sala “A”, migram pras outras salas pra não permanecerem na sala “A”. E todo bimestre, início de bimestre a gente tem esse simulado. Então ele pode entrar no primeiro bimestre e permanecer na sala “A”, ou ele pode subir e descer todo bimestre. (C)

Nesse trecho, observamos a política da escola que também preza pela competição dentro da própria instituição entre os alunos, considerando que esse fato seja estimulante à aprendizagem. O fato de que a qualquer bimestre o aluno possa ser “rebaixado” para uma turma, que não a melhor, exemplifica essa situação. Nesse sentido, evidencia-se o movimento favorável à explicitação dos resultados dos alunos, o que é recorrente na instituição, acarretando no estabelecimento de metas cada vez mais elevadas.

As gestoras procuram argumentar que essa divisão não interfere no trabalho realizado pelos professores, como se pode notar a seguir:

Qual é o objetivo da sala “A”? Os professores são os mesmos, a prova é a mesma, a carga horária é a mesma, só que eu tenho ali, alunos mais ou menos no mesmo nível. Então rende mais em exercício, e as perguntas são mais complexas, então eles exigem mais do professor, e o professor pode exigir mais deles. Enquanto que nas outras, tem o procedimento normal, a gente continua incentivando os alunos a estudarem, ninguém é estrela por estar na sala “A” e ninguém é breu por estar nas outras salas, não. A oportunidade é igual, então a gente incentiva esse aluno a continuar estudando pra ele ir pra uma sala “A”, e se ele não conseguir a idéia é que ele continue crescendo gradativamente. Por que às vezes eu tenho um aluno em que a nota dele é nove ou dez, e que ele ofusca o outro que precisa perguntar, que precisa tirar as dúvidas. Então por isso que a gente, não é um preconceito, é o contrário, tenho um aluno dez numa sala em que eu tenho alunos cinco, seis, eu tenho que segurar esse aluno dez até nivelar o outro, então eu fico, é mais fácil eu segurar um dez do que eu subir de uma hora pra outra um cinco não é. Então a gente dá oportunidade para os dois. (C)

Com essa afirmação, percebemos que uma das competências elencadas por Perrenoud (fazer evoluir os dispositivos de diferenciação) fica prejudicada, pois o autor propõe que o professor se aproprie da heterogeneidade de personalidades, desenvolvimento cognitivo, interesses pessoais, entre outras características, de uma turma com alunos com diversas experiências de vida. Para o pesquisador, não é possível, em uma sala com tantos alunos, construir atividades individuais nas quais o professor atenda as dificuldades de cada aluno, ou que o docente faça o que Claparède (*apud* PERRENOUD, 2000, p. 56) chamou de “educação sob medida”.

Faz-se necessário que ele desenvolva a cooperação e a colaboração entre os alunos, que esses estudantes se encontrem em uma situação ótima de aprendizagem considerando suas peculiaridades e, simultaneamente, fazendo evoluir essas diferenciações, a fim de que se disponibilize um ambiente fértil de debate para que todos possam se beneficiar das indagações e conclusões dos elementos do grupo, no caso os alunos. O próprio autor todavia, reconhece que os professores não de se deparar com muitas tortuosidades ao aderirem a esse viés pedagógico, mas conclui que seria nesse momento que ocorreria a profissionalização do docente, uma precisão e justificação de seu ofício.

4.1.5 Trabalhar em equipe

Outra competência, discutida por Perrenoud e que encontramos evidências nos discursos das gestoras, é o trabalho em equipe. No trecho, a seguir, a coordenadora relata um trabalho realizado no início do ano, no qual alguns professores do próprio colégio relatam suas experiências bem sucedidas, na forma de palestras:

[...] neste ano nós tivemos a professora M. de matemática, o S de matemática também, e a professora de Biologia, colocando pra todos os professores como eles tiveram resultados positivos com o material [apostilado. Adotado pela escola, desde 2010, para todas as séries do ensino médio]. [...] A gente não precisa trazer gente de fora porque temos gente boa aqui. (C)

Nesse contexto, verificamos que há um considerável estímulo à colaboração entre os professores. Desde que esta colaboração ocorra para atender as necessidades da instituição. Os relatos de ações bem sucedidas, as trocas de experiências, são bem vistas pelas gestoras, além, é claro, da valorização do profissional docente, pois a confiança dessa atividade aos professores lhes confere um considerável status no âmbito da instituição. A última linha

esclarece sobre a formação continuada, que também é discutida por Perrenoud. O autor chama a atenção para a necessidade de o professor, a fim de exercer sua atividade substancialmente, esteja em constante reciclagem profissional.

Estamos considerando a validade da ação que busca uma uniformidade e compartilhamento entre os professores que atuam na unidade escolar. Todavia, não podemos deixar de ressaltar que estas louváveis ações, têm como foco principal, até mesmo único, otimizar o trabalho para o objetivo nas avaliações externas. Deste modo vemos que mesmo havendo movimentos de reflexão entre os profissionais, não se exaure a minimização dos projetos de trabalho.

4.1.6 O material didático apostilado

No excerto apresentado anteriormente, observamos, também, que as gestoras citam a utilização de um material didático. No ano de 2010, a escola adotou o sistema de apostilamento para todas as séries do ensino médio; até, então, utilizavam livros didáticos para os primeiros e segundos anos e somente no terceiro ano do ensino médio adotava-se a apostila. As gestoras apontam várias justificativas para essa aquisição, quando questionadas sobre as necessidades que buscavam sanar com esse movimento, como segue:

O material do [...] é um material moderno, um material atualizado anualmente com exercícios dos últimos vestibulares e, traz a prática, a teoria dentro da prática. Então diminui o volume de teoria e aumenta o número de exercícios pra esse aluno. E faz com que o resultado melhore. Entendeu?(C)

Nós, quando adaptamos ao sistema [...], nós optamos por uma necessidade de se ter no material didático mais questões de vestibular. Então esse foi o foco, tá? Nós trabalhávamos com livro, o livro tem uma certa limitação de propósito de questões voltadas pro vestibular. Então nós adotamos nesse sentido. [...] E melhorar os resultados dos nossos alunos, que sempre foram bons. [...] Aprovação nos melhores vestibulares! É buscar potencializar a aprovação nos melhores vestibulares (S)

Portanto, os resultados de aprovações em vestibulares e outras avaliações internas e /ou externas são usados como instrumento de avaliação da atuação docente. Dessa forma, a qualidade é medida por intermédio da exposição do alcance de índices que podem ser explicitáveis à sociedade. Assim, se atestaria a eficácia das atividades realizadas no interior da instituição. As necessidades locais e particulares do contexto da sala de aula teriam que ser postas em segundo plano, isso devido à recorrente queixa de falta de tempo para se realizar as atividades primordiais que seriam, no caso específico da Matemática, a execução de

exercícios de vestibulares e o cumprimento de todo o conteúdo da apostilas como forma de treinamento para o alcance da principal meta dos alunos do referido contexto.

Esses trechos reafirmam o posicionamento e a filosofia do colégio acerca dos objetivos do ensino. Em outro recorte da entrevista, a supervisora afirma que, para que o trabalho com os alunos seja considerado efetivo, é preciso que se desenvolvam certas ações, estas a supervisora S descreve da seguinte maneira:

Então nós levamos o nosso aluno mesmo, a ler, a interpretar e a resolver os problemas. E aprender os conteúdos necessários pra todos os vestibulares, isto é cobrado do professor e o professor cobra isto do aluno, então o aprendizado continuo garantiu o sucesso, tá. (S)

Assim, parece-nos que o primordial para o colégio é a concepção de alunos significativamente preparados para os vestibulares de todo o país. Consideramos que essa pode ser, no entanto, uma visão sobre educação que reflita toda a atual influência no setor educacional das políticas de mercado, quando o que se busca é a produtividade.

Santos (2004) afirma que esse modelo de trabalho acarreta determinados posicionamentos profissionais. Todavia, consideramos que as instituições educacionais, principalmente as privadas, estão buscando adequar seus “produtos”, no caso, os alunos, às necessidades reivindicadas pela sociedade atual. Nesse sentido, intenciona-se que o jovem conclua o ensino médio habilitado a se adequar à organização social que atenda aos interesses de mercado, ou seja, das organizações econômicas. No caso mais específico do colégio que pesquisamos, observa-se uma visão propedêutica do ensino, em que se busca quase que exclusivamente, a preparação e o conseqüente resultado nos vestibulares. Assim, buscamos Santos (2004), pois segundo a autora:

[...] as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo. (SANTOS, 2004, p. 1153)

Desse modo e sobre essas constatações, reiteramos nossas interpretações feitas até o momento, e entendemos que elas são ratificadas com o argumento apresentado no excerto da autora.

4.1.7 Utilizar novas tecnologias

Outra competência profissional para o exercício da profissão docente, encontrada na obra de Perrenoud, é a utilização de instrumentos tecnológicos como ferramenta para favorecer a aprendizagem dos alunos. Atualmente, existem linhas de pesquisa em educação e, mais especificamente, em Educação Matemática que se dedicam a investigar, desejando potencializar, os benefícios que podem acarretar a aquisição desses instrumentos a favor do ensino e aprendizagem.

Sobre o uso da tecnologia pelo professor em sala de aula, Perrenoud afirma que a principal competência que se deseja que o professor possua nesse caso, é a da capacidade de discernimento desse profissional para avaliar se a introdução desses instrumentos colaboraria efetivamente com a aula preparada por ele. No entanto, durante as entrevistas, percebemos que o posicionamento do colégio é o de não permitir que o professor exerça esse julgamento com os alunos do ensino médio, pois as gestoras creem que atividades desse tipo poderiam prejudicar o desenvolvimento da aula – esta seria o treinamento de exercícios de vestibulares, ao menos no caso da Matemática – além, é claro, de esses instrumentos não serem permitidos durante a realização de vestibulares e exames nacionais, como cita a coordenadora: “a gente não coloca muito ainda a disposição não, até porque os vestibulares não deixam usar, não é. Então a gente trabalha mais com a linha tradicional, do aluno fazer ele pensar”. (C). Segue o posicionamento da supervisora, acerca da questão sobre o uso de tecnologias em sala de aula:

Então o professor prepara as aulas lá (na sala de informática), e utiliza o data show que é disponível a eles, e lá no data show ele utiliza todos os recursos na sala de informática e inclusive acesso a internet. Então a tecnologia é usada hoje através hoje, professor-aluno, através do sistema online que a escola tem, um portal direto do professor com o aluno, onde o professor disponibiliza lista, onde ele tem a comunicação direta com o aluno, onde ele disponibiliza material, tarefas, então realmente, o nosso sistema escola, de gestão, proporciona isso, para o médio. Eu já não tenho mais o laboratório com computadores pro aluno atuar. [...] Se ele precisar de calculadora ele vai usar fora daqui, mas na escola não. (S.)

Portanto, elas percebem o uso de tecnologias somente como instrumento de preparo de aula ou mesmo para a divulgação de listas de exercícios na página do colégio. Ao questionar sobre o uso de calculadoras nas aulas de Matemática, essa hipótese foi enfaticamente rejeitada pela supervisora, apesar de ela afirmar conhecer pesquisas que defendem seu uso e divulgam seus benefícios.

Novamente, nossas interpretações sobre a linha seguida pelo colégio foram ratificadas. Ou seja, as gestoras prezam pelo constante “treinamento”, havendo até indicação da exclusiva

adoção de tal metodologia de ensino, pois impera a crença de que somente tal empreendimento conduzirá ao alcance das metas de melhores posicionamentos nos principais exames de seleção, para o ingresso no ensino superior do país, o que manteria a instituição com o *status* de excelência já arraigada na sociedade na qual o colégio está inserido.

Tratando da adjetivação atribuída a colégios como o pesquisado, o de boas escolas, Mello (1996, p 172) afirma que nesse tipo de instituição educacional “organizar e gerenciar uma boa escola exige flexibilidade e diversificação de práticas visando adequá-las à natureza de cada problema”, ou seja, no caso das gestoras da instituição, a prática em voga traduz-se no alinhamento dos professores, visto que tal ação conduziu aos sucessos obtidos. Nesse caso, notamos que não há uma reflexão sobre a adoção de novas práticas. Mesmo elas reconhecendo que a implantação de alguns instrumentos tecnológicos poderia conduzir a melhorias no processo de ensino aprendizagem, não admitem a inserção desses no ambiente profissional no qual atuam.

Em relação ao incentivo de diversificação e flexibilidade, proposto por Mello (1996), voltando-nos para o trabalho do professor em sala de aula, concluímos que há uma clara desarticulação entre o que a autora afirma ter constatado em suas pesquisas, e o efetivamente praticado na instituição pesquisada nesta investigação, sendo que ela se adapta aos pressupostos de excelência, de acordo com os critérios da sociedade política e de algumas das educacionais em geral, inclusive nos pressupostos da própria Guiomar Mello.

Diante disso, concluímos que, mesmo havendo consenso de que a inserção de atividades e de instrumentos que motivem, cativem e conduzam à construção do conhecimento por parte do aluno, se faz muito mais do que conveniente. No entanto, essa inserção não consta na pauta das ações desenvolvidas no colégio (evidência obtida por meio dos discursos dos sujeitos da pesquisa). Vários pesquisadores, em Educação Matemática, tratam do uso das novas tecnologias como meios para favorecer o processo de ensino e aprendizagem²⁷. Desse modo, interpretamos que a rejeição expressa à inserção das novas tecnologias se evidencia como sendo das mais intrigantes constatações que obtivemos em nossa coleta de dados.

Após as observações feitas com as entrevistas realizadas com as gestoras, passamos a analisar as declarações dadas pelos professores MC, SA, VA e MO.

²⁷ Marilena Bittar, Lulu Healy, Marcelo de Carvalho Borba, entre outros.

4.2 ANÁLISES DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES

O processo de realização das análises dos professores VA, SA, MC e MO foi feita, em um primeiro momento, separadamente. Das categorias que surgiram dessa etapa inicial, foram evidenciadas algumas das competências propostas por Perrenoud (2000), mas também outras, que não as propostas pelo sociólogo, emergiram a partir dos depoimentos dos entrevistados.

Entretanto, a partir de agora, vamos tentar elucidar como se deu o processo de categorização e análise das entrevistas realizadas com os professores que apresentaremos logo a seguir. Da primeira etapa, chegamos a dezenove categorias para o professor VA, dezesseis para o professor SA, oito para a professora MO e dezenove para o professor MC. Grande parte das categorias ficou evidente em todos os discursos, no entanto, outras apareciam de maneira isolada em um ou outro discurso dos depoentes, algumas chegaram até a ser conflitantes, quando comparamos um dos sujeitos ao restante do grupo.

O segundo momento do processo de análise consistiu em verificar quais eram as categorias comuns nos discursos dos docentes e interpretá-las sob a ótica de nossa fundamentação teórica. Nesse movimento, algumas foram descartadas, pois, apesar de relevantes, não atendiam a nossos objetivos mais pontuais na dissertação.

Aquelas categorias que apareciam de maneira isolada, em um ou outro posicionamento de um professor, mas que se faziam muito pertinentes para compreendermos a dinâmica profissional na instituição, também buscamos analisar com base na fundamentação teórica apresentada. No entanto, buscamos elementos que nos permitissem compreender as motivações daqueles docentes que nos deram informações díspares em relação aos outros sujeitos da pesquisa.

Na sequência, no momento de verificar as confluências nos discursos dos quatro professores, chegamos a uma lista de dezessete categorias. Após esse momento, houve um refinamento de todo esse trabalho, os resultados de nossa coleta de dados culminaram, enfim, em quatorze categorias anunciadas previamente na obra de Perrenoud (2000), ou evidenciadas ao longo do árduo processo de categorização e análise que compreendemos ser as mais relevantes para elucidar nossas conclusões, a partir de nossos problemas e objetivos de pesquisa. Optamos por apresentar então, nossas análises em forma de subitens a fim de que a observação e conseqüente compreensão de cada uma das categorias tornem-se um processo facilmente acessível ao leitor. Vamos a elas.

4.2.1 Objetivos de ensino

A partir dos depoimentos dos professores, buscamos estabelecer quais seriam os objetivos de ensino que imperavam na instituição e, portanto, qual meta desejavam atingir com o trabalho realizado. Na verdade, parece-nos claro qual seria ela, todavia apresentaremos trechos que nos embasarão em nossas conclusões.

Assim, por exemplo, o professor SA, após nos explicitar seus métodos de trabalho, questionado sobre quais os objetivos a serem atingidos com as atividades desenvolvidas por ele, informou que: “Então por exemplo, eu pedir para ele assim: o que é função? E ele conseguir me definir o que é função, mostrar e me convence, que estudar função seja bom, usa os artifícios que quiser.” (SA). Quando o docente usa a expressão “me convence”, o faz de maneira enfática e incisiva, nos questionamos contudo, como o professor pode exigir de seus alunos tal habilidade e desenvoltura com os conteúdos que ministrou, se o próprio afirma que não crê na discussão da Matemática, se afirma que não pode perder tempo com a utilização de outros instrumentos de ensino, pois esses atrapalhariam o desenvolvimento de atividades realmente pertinentes para os alunos: a resolução de exercícios²⁸. Se o professor realmente exige de seus alunos tal domínio do conteúdo, nos questionamos se não seria pertinente ao menos trabalhar de forma mais abrangente com suas turmas, e não considerar que o ápice de suas aulas está na resolução de exercícios de vestibulares.

Na sequência o questionamos se acreditava que toda essa compreensão pudesse ser adquirida com o seu trabalho de resolução de exercícios e ele argumenta: “E aí como você consegue atingir os alunos? Exercício! Não tem como eu encher o quadro de teoria, teoria e teoria e falar: ‘gente, olha faz a página tal e tal’, eu não posso fazer isso. Porque, geralmente, a prática nunca se aplica à teoria, não é [...]” (SA), ou seja, ao citar que o aluno para alcançar os objetivos pretendidos por ele ao trabalhar um conteúdo, deveria apresentar toda desenvoltura frente ao tema, questionamo-nos sobre como proceder dessa maneira se o professor não apresenta um trabalho além do tecnicista. A afirmação acerca da total desarticulação entre teoria e prática nos conduz a interpretar que o docente se presta a pura e simples execução de atividades técnicas com seus alunos. Toda essa explanação do docente só ratifica o argumento das gestoras ao defenderem a adoção do material apostilado pela instituição, afinal, dedicar tempo à teoria também se caracteriza como ação desgastante e inútil frente às concepções e ambições imperantes nessa comunidade escolar.

²⁸ Verificaremos tais posicionamentos nas próximas categorias que serão apresentadas.

Já o professor MC que, na categoria que trata da preparação para o ENEM, quando questionado dos objetivos pretendidos ao elaborar suas aulas, afirma que: “Treinar resolução de exercício. Sem dúvida. [...] A priori sim, questões só de vestibulares. Que o foco aqui é ENEM e o vestibular, não é?” (MC)

O professor MC também recai também sobre o treinamento de atividades cobradas nessas avaliações, tal como SA.

Já discutimos que o exposto pelo professor SA, sobre o excesso de teorias, foi argumento das gestoras para a adoção do material apostilado, assim, apresentamos as declarações da professora MO para ratificação de nossas conclusões. Essa docente, recorrentemente, relatou que o material adotado pela instituição possui uma elevada carga de exercícios. Dessa forma, ela nos esclarece que recebe a orientação de resolver o maior número possível dessas atividades com os alunos em sala de aula. Sob essa evidência, questionamos quais seriam, portanto, as pretensões requeridas ao proporcionar aos alunos esse volume de trabalho, MO justifica que: “Fixação. Malícia não é? Raciocínio em cima do conteúdo. [...] A gente fez uns cem, por quê? Para ele pegar a malícia, na hora que ele pegar os exercícios de vestibular, é muita pegadinha, então tem que ter habilidade para mexer naquilo” (MO), deste modo recaímos na política de culto ao desempenho que se instaura em todas as instâncias dessa comunidade escolar.

O professor VA por sua vez, quando questionado acerca da mesma temática, nos relata que busca que seus alunos desenvolvam os raciocínios para a construção de modelos matemáticos, tudo isso com uma dose de paciência: “Pega um modelo matemático [...] então eles têm que pensar, identificar e montar, é interessante quando eles conseguem montar, com o treinamento eles conseguem. Tendo paciência, muita paciência.” (VA). Ou seja, o docente VA aponta a necessidade de desenvolver a aprendizagem da Matemática por seus alunos para que eles se tornem aptos a utilizá-la na construção de modelos matemáticos; todavia, ele também se vale da necessidade de adaptação para os vestibulares. Em outro trecho da entrevista, ele afirma:

E sempre focando o objetivo que é o vestibular, não é? Principalmente o vestibular. Procuo baixar as questões do vestibular, do assunto que estou tratando em sala. E falo: caiu no vestibular isso. [...] Aí tem que já ir acostumando com o tipo de questão que eles vão encarar. (VA)

Ou seja, mesmo acreditando ser necessário o engajamento matemático do aluno, todo esse discurso tem por finalidade a avaliação externa, tal como o professor SA, quando este

argumenta que o aluno que aprendeu o conteúdo apresenta formalmente suas definições e aplicações que o permeiam. Nesse sentido, concluímos que, apresentando um discurso despretensioso, em que impera a necessidade do compreender por parte do aluno, revela-se o foco principal caracterizado pela explicitação do desempenho em todos os discursos, sem exceção. Tanto que, na sequência de seu depoimento, o professor VA, por exemplo, até nos informa que essa é a estratégia “empresarial” determinante do sucesso da instituição. Ele nos mostra que: “trabalhar em cima do que eles vão prestar não é. Por que é o marketing, não é? É o marketing do colégio também. E, esse negócio da colocação do ENEM, nossa, alavancou o colégio [...] nesse nível social que o colégio atinge.” (VA). Ou seja, é inegável a relação que se estabelece entre o ensino e seus objetivos: a divulgação dos resultados desses alunos no meio social do colégio para que ele se torne reconhecido na comunidade como uma boa instituição. Para quê? Para que se angarie mais “clientes”.

Assim, interpretamos que fica evidenciado o trabalho de “treinamento”. Mais uma vez se concretiza a explicitação da cultura da performatividade.

4.2.2 Alinhamento

A categoria “alinhamento” surgiu da recorrência do uso desse verbo – alinhar - que observamos durante o depoimento das gestoras quando respondiam a perguntas sobre como era o trabalho feito com os novos professores. Mesmo o uso desse verbo não tendo aparecido explicitamente no discurso do professor MC, a partir da categoria estabelecida, na análise das gestoras, identificamos que o professor MC não estava ainda alinhado, tal como desejado pelos gestores. Interpretamos que esse fato se dá, pois à época da coleta dos dados, o docente era recém contratado da instituição. Verificamos que, em suas declarações, ao contrário dos outros professores, ele afirmava que o trabalho no colégio pesquisado não diferia do trabalho realizado em outras instituições nas quais já atuou. Assim, vemos que essa pode ser uma característica presente nesse professor, devido ao fato de ele estar há pouco tempo no colégio, não tendo sido ainda exposto à cultura de constante ostentação das vantagens do colégio. Diante disso, ele afirma que:

Olha, o que contribuiu aqui, por enquanto, foi conhecer o material do [...] que eu não conhecia, não é. Por que fora, fora o material, que pra mim é novo, que eu não conhecia, o resto é a mesma coisa de um outro colégio.
(MC)

Faz-se importante ressaltar que não estamos emitindo juízo de valor quanto à atuação profissional. A questão para as gestoras, é geralmente associada à postura em sala de aula, às metodologias de ensino adotadas pelo professor. Todavia, sobre a exaltação das qualidades do colégio também identificamos que faz parte das características do professor que já está “alinhado”, o que não é o caso, ainda, do docente MC. Percebemos, porém que ele está sendo, como as próprias gestoras afirmam, “alinhado” para que em breve, se adéque a todos os critérios requeridos pela instituição. Ao longo das outras categorias, entendemos que se tornará mais compreensível nossa afirmação sobre a incompletude do alinhamento do professor MC, mas que está tendendo para tal.

Também nos outros professores, o verbo alinhar não se expressou literalmente. Contudo, diante de todo o exposto, que poderá ser observado nas análises em todas as outras categorias, consideramos que os outros três docentes: VA, SA e MO estão alinhados aos pressupostos da instituição. Todos eles ressaltam veementemente as qualidades do estabelecimento.

Segundo o professor VA, por exemplo, no colégio há mais exigência da coordenação para com os alunos em relação aos compromissos escolares. De acordo com o docente, esse posicionamento não está presente na maioria das outras instituições nas quais trabalha; ele afirma que mesmo em colégios privados, os gestores são coniventes com a displicência dos discentes. VA cita até mesmo as questões relativas à indisciplina, que segundo ele, são prontamente reprimidas na instituição, fato que não se observa em outros estabelecimentos. Em afirmação que destoa do posicionamento do professor MC, quando ele afirma não haver nenhuma diferença entre o colégio pesquisado e os outros no qual atua.

Agora, de acordo com o professor SA, a diferença consiste realmente na rigidez como são conduzidas as questões que chegam à gestão da instituição. Em suas palavras:

De organização, organização. Organização, rigidez, entendeu, aqui você tem todo o respaldo da coordenação, no sentido de o aluno nunca vai ter mais razão que o professor mesmo que tenha, mas na frente do aluno você nunca perde a sua autoridade, eles sempre valorizam essa parte entendeu? Os diretores eles valorizam essa parte de que assim, o professor é que tem razão. E se o professor está errado, eles fora, não na frente do aluno, ele vai lá e fala. Diferentemente em outras escolas em que você às vezes tem problema com um aluno aí coloca o professor e o aluno se atacam um na frente do outro e o coordenador fala assim: “ah, agora vamos conversar”, aqui não existe isso de maneira nenhuma, aqui o professor é altamente respeitado e valorizado. (SA)

Ou seja, de acordo com os expostos, tanto VA quanto SA, não se cansam em apontar todos os benefícios que reconhecem na instituição, também sempre atendendo às expectativas dessa, tendo bons resultados na avaliação dos alunos e posicionando-se sempre a atender a demanda dos vestibulares. Fato muito relevante a ser destacado é que o professor SA se apresentou ao colégio, como já mencionado, sem nem ao menos ter completado a graduação e sempre ressalta o quanto foi auxiliado pela supervisora S. Ele argumenta que: “É porque a S me ensinava muito, quando ela era minha coordenadora ela me ensinava muito. Muito, assim, não é, porque eu já dava aula em outra escola, mas trabalhar no [...] é diferente, por quê? Por conta de organização” (SA), ou seja, consideramos sob todas as constatações feitas até o momento que é inegável o alinhamento do professor SA, mesmo porque foi solicitado a ele exclusividade para o colégio, fato que não verificamos ter ocorrido com outros profissionais

Já adiantamos que o leitor, após deparar-se com algumas das declarações da professora MO, poderia questionar-nos sobre qual argumento tomaríamos para classificar a docente também como alinhada, visto que ela se manifesta enfaticamente contra várias das ações desenvolvidas pela administração da instituição. Todavia, mesmo ela fazendo as afirmações que faz, não deixa de seguir os preceitos sempre ressaltados pelas gestoras e também de aclamar as características que eles ressaltam como as que justificam os méritos alcançados pela instituição.

Ela nos explica que a diferença entre o colégio pesquisado e outros se dá em algumas peculiaridades, entre elas, a professora esclarece: “É, primeira coisa que eu acho que o algo a mais é a linha da escola. A gente tem uma linha dura da direção aqui, e nas outras a gente não tem. A linha da disciplina, da [...], ‘quer ficar aqui tal, não quer tchau. A escola não precisa de você’. Nem para contaminar os outros” (MO), ou seja, os que não se adaptam ao ritmo de trabalho, os que não são alinhados, se expressa o pronto convite a se retirar. Sob essa constatação somos, mais uma vez, inclinados a afirmar que todos os docentes estão prontamente alinhados, VA, SA e MO, isso porque se mantém há algum tempo na instituição. Cremos que o professor MC se encaminha para isso, pois sabemos que ele já se encontra no segundo ano na instituição²⁹, ou seja, nas palavras das gestoras, pode ainda estar em processo de alinhamento.

²⁹ No ano de 2011 todos os profissionais que participaram da pesquisa permaneciam no quadro de funcionários do colégio.

4.2.3 Aula para contratação

Uma de nossas indagações iniciais era sobre como se deu a aula para contratação dos docentes entrevistados pela instituição pesquisada. Explicitando primeiramente as declarações do professor MC, ele afirmou ter tentado ser admitido pelo colégio por diversas vezes, tendo apresentado o currículo à secretaria por cinco anos consecutivos, mas foi convidado a apresentar uma aula para a coordenadora apenas ao final de 2009. O professor atribui o retorno do colégio à indicação de um amigo que estava se desligando da instituição. A aula que lhe foi solicitada tinha tema livre, sendo, portanto elaborada como segue no relato:

Eu dei uma exposição de conteúdo. Eu dei uma preferência para o conteúdo. Um conteúdo assim mais técnico. No caso, foi geometria analítica. Então o que eu fiz, eu fiz demonstração das fórmulas, das relações da geometria analítica. Eu demonstrei as coordenadas do baricentro. Fiz essas demonstrações. Equação de reta, equação de circunferência. [...] E aí sim, no final, depois das demonstrações, eu explanei dois exercícios de vestibulares, resolvi o exercício. (MC)

Apesar de afirmar que procurou introduzir alguns conceitos, voltamo-nos ao detalhe enfatizado pelo professor: “conteúdo mais técnico”, interpretamos que, mesmo afirmando ter feito algumas demonstrações e ter tratado a Matemática mais formalmente, o docente ressalta o aspecto “prático” de sua avaliação, devido à necessidade apresentada pelo colégio de se utilizar menos teoria e praticar mais exercícios com os alunos, posição que ficou evidenciada nos depoimentos das gestoras, ao justificarem a adoção do material apostilado em lugar dos antigos livros didáticos. E, ao final, esse trecho, em que o professor se refere à resolução de exercícios de vestibulares, nos remete a interpretar a tentativa do docente de atender às necessidades que já havíamos observado serem constantemente requeridas pela instituição, e que, talvez, mesmo não sendo o professor conhecedor de todas as aspirações do colégio, interpretamos que essa pode ser uma característica comum à maioria das instituições de ensino com tal perfil; logo, o profissional que deseja atuar lá já se prepara para atender tal demanda.

Já o professor VA, quando questionado sobre quais fatores apresentados na aula-teste ele acreditava terem contribuído para que o colégio o contratasse, ele informa que:

[...] como eu já tinha um tempo de estrada, vamos dizer assim, foi [...] eu montei, organizei o quadro, e mostrei que conhecia do assunto. E tentei contextualizar o que eu estava falando no quadro. Coisas do cotidiano, com alguns exemplos, talvez seja isso, por eu ter sido escolhido, e a gente já está acostumado também a fazer. (VA)

Verificamos que o professor VA, mais do que se preocupar com o conteúdo, se atentou à postura enquanto ministrava sua exposição. Esse parece ser um dos quesitos mais observados pelos avaliadores no momento da contratação de um docente, pois até a professora MO citou o fator comportamental quando falou sobre o processo para sua contratação.

No caso dela, a docente nos relatou que foi convidada a expor uma aula que duraria apenas cinco minutos. Diante disso, ela afirmou que tal fato se deu somente para que se confirmasse que a professora atendia às necessidades requeridas pela instituição. Tal interpretação da docente ocorre devido a um contato que tinha com a coordenadora do colégio à época; essa gestora havia cursado a graduação na mesma instituição da professora MO, sendo elas conhecidas de longa data.

O único dos entrevistados que não passou por esse processo foi o professor SA. De acordo com seu relato, tal fato se deu pois sua contratação pelo colégio aconteceu no meio do primeiro semestre letivo, tendo, portanto ocorrido em caráter emergencial. Desse modo, ele não passou por nenhum processo de avaliação e seleção, foi admitido imediatamente. Para tanto, o professor nos explicou que fez um treinamento com o intuito de se adequar aos pressupostos da instituição. Esse treinamento foi descrito pelo docente:

É, o treinamento ao longo do processo. É porque a S me ensinava muito, quando ela era minha coordenadora ela me ensinava muito. Muito assim, porque eu já dava aula em outra escola, [...], mas trabalhar no [...] é diferente, por quê? Por conta de organização. (SA)

Observamos, assim, que SA crê que sua identidade profissional foi moldada de acordo com os preceitos do colégio. Portanto, ele se declara “alinhado”, interpretamos dessa forma pois como o próprio citou, seu treinamento foi desenvolvido pela gestora S, a mais enfática no uso do verbo “alinhar”.

Após todos os relatos acerca do processo de seleção para professores que atuam no colégio, o que podemos concluir é que não se leva em consideração a formação desse profissional e seu domínio em relação ao conteúdo é pouco considerado. Normalmente, o profissional contratado já foi indicado por alguém; logo, os próprios docentes expõem que aula é só para o cumprimento de uma formalidade, já que a contratação já é dada como certa.

4.2.4 Administrar sua própria formação continuada e trabalhar em equipe

A competência de administrar sua própria formação continuada é uma das citadas por Philippe Perrenoud. Tanto o professor MC como o VA não possuem nenhum tipo de formação complementar, além da graduação. O professor MC sustenta que não se envolve com programas de formação continuada devido, entre outros fatores, à elevada carga semanal de trabalho. O mesmo argumento é utilizado pelo professor VA. Desse modo, verificamos que há, no depoimento de VA, tal como no do professor MC, uma preocupação relativa às problemáticas acarretadas devido à busca por aperfeiçoamento profissional. O docente VA explicita que essa capacitação lhe traria, além dos benefícios profissionais uma satisfação pessoal, mas tudo isso fica restringido frente às necessidades do docente e de sua família.

Já a professora MO participou de um programa de Pós-Graduação em Tecnologias na Educação, ela nos esclarece no entanto, que essa não tinha sido uma experiência proveitosa. Ela explicita que: “É, tecnologia. Mas eu diria que olha [...] só ficou no nome, porque de tecnologia eu não aprendi nada. Aliás, eu não sei, eu não aprendi nada na pós” (MO). O curso foi feito em uma instituição privada, e não satisfaz as pretensões da professora.

O professor SA, por sua vez, informou que, atualmente, está cursando uma especialização em Educação Matemática, em uma instituição privada.

Avaliando todos os posicionamentos dos professores frente aos programas de aperfeiçoamento profissional, questionamos quais seriam as pretensões desses ao buscarem tais cursos. A maioria relata que é por satisfação pessoal, isso porque a administração do colégio não reconhece essas formações como válidas para a ascensão profissional do professor, como já foi explicitado no discurso das gestoras.

Questionamos todos eles acerca de questões financeiras, ou seja, se haveria reconhecimento pela busca do professor em especializar-se. O docente VA relata que: “Incentivo? Não, nenhum. Se eu tiver que fazer, eu vou fazer, não tem incentivo nenhum não. [...] falam [os gestores] que é importante, mas eles querem mais o trabalho aqui dentro da escola, bem feito. Mas é importante.” (VA).

Ratificando a afirmação anterior, o professor SA completa afirmando que: “Incentivo do tipo: ‘parabéns por estar fazendo algo mais’, com certeza!” (SA), ou seja, como já relatado, a instituição não valoriza, financeiramente ao menos, a busca de seus trabalhadores por aperfeiçoamento profissional. Quando a pesquisadora insistiu em questionar se eles já haviam se informado com a gestão se realmente não seria oferecido algum tipo de gratificação por titulação, o professor SA, enfaticamente, respondeu: “Não, não existe esse tipo de coisa aqui.

Não adianta conversar” (SA), ou seja, percebemos que o docente nem busca questionar se poderia ou não requerer algum benefício, interpretamos então que dentro da instituição, o professor alinhado não questiona a política de gestão, ele a acata e se conforma. Nesse ambiente gerencialista, nos termos de Stephen Ball, o professor não é reconhecido caso apresente resultados quantificáveis à gestão da instituição e, na interpretação dos administradores, o aperfeiçoamento profissional não é garantia de melhora no desempenho dos alunos; logo, não passível de gratificação.

Para tanto, os professores nem procuram se envolver nessas ações com mais afinco, pois sentem que além de não obterem um retorno da instituição na qual atuam, se deparam com a iminência de diminuição dos rendimentos devido à necessidade de abdicarem de algumas aulas para poderem se dedicar aos estudos. A dificuldade que impossibilita a busca por aperfeiçoamento pelos professores é a possibilidade da perda do emprego. Ou seja, nessas condições, o profissional, para se especializar, necessitaria diminuir sua carga horária de atividades. Contudo, ele teria que ser substituído e, provavelmente, ao concluir seus estudos não teria garantias de retomar suas antigas ocupações. Interpretamos que esse é o principal inibidor da busca por desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nesse tipo de instituição: o temor de perder o que já foi conquistado mesmo com formação que não satisfaz a eles mesmos. O trecho a seguir explicita essa situação:

E se eu for fazer o mestrado eu vou ter que diminuir essa carga horária, vamos dizer pela metade. Ou mais da metade. Quando eu terminar o mestrado e voltar para o colégio, quer dizer, eu não vou ter mais essas minhas aulas. Então, em virtude disso, eu tenho um colega também, o professor M. de Física, que é formado em Matemática, mas dá aula de Física, que ele também sente essa mesma dificuldade, como é que nós vamos fazer um mestrado se nós estamos nessa realidade, então assim, eu to tentando me preparar pra poder fazer um mestrado. Três anos que eu estou nesse preparo aí, e eu vou adiando, vou adiando. [...] Por que eu to precisando até, assim do mestrado, não é? Por que eu quero continuar, quero fazer na área de Educação Matemática. Por que hoje eu trabalho nessa área, não é? [...] (MC)

Mas, mesmo assim, os docentes gostariam de frequentar alguns programas voltados à docência. Podemos ratificar nossa interpretação, quando questionamos os docentes acerca de programas mais formais de aperfeiçoamento profissional, tal como um mestrado. Indagamos os entrevistados se havia neles o desejo de obter essa titulação. A docente MO, por exemplo, parece não se decidir sobre a pretensão de cursar ou não um desses programas. Ela hesita ao falar sobre a temática: “Eu acho legal, eu tenho vontade. Se eu não precisasse trabalhar tanto.

Porque eu tenho que abandonar. Hoje, eu já não tenho mais vontade. Eu tenho vontade, [...], não tenho mais vontade. Às vezes eu tenho, às vezes eu não tenho” (MO), nesse aspecto, observamos que MO, tal como seus outros colegas, não vê a viabilidade de buscar esse tipo de formação devido à impossibilidade de conciliar as atividades profissionais com as acadêmicas, apesar de crermos que exista nela um desejo por tal aperfeiçoamento.

Concluimos, no entanto, que esse tipo de movimento, a busca de pós-graduações pelos docentes, não interessa ao colégio pesquisado.

Há, no entanto, uma grande valorização dos gestores de ações internas à instituição, tal como já evidenciado nos depoimentos da coordenadora e da supervisora, em que são reconhecidos os trabalhos dos profissionais da instituição. Identificamos que aqui também se evidencia a competência de trabalhar em equipe, outra das dez elencadas por Perrenoud. Na visão dos próprios docentes, o professor VA, por exemplo, relata o movimento de formação continuada que ocorre dentro da instituição. Conforme ele, há a colaboração de vários colegas de profissão que promovem discussões internas, em que são apresentadas soluções para problemas cotidianos ao colégio.

A gente faz um trabalho na semana pedagógica, a gente tem que apresentar. Alguns professores são voluntários para fazer uma palestra de acordo com o tema não é, que ele vai escolher. E pra esse ano eu fiz uma palestrinha, mas vários professores fizeram. Praticamente não vem quase ninguém de fora, fica entre nós mesmo. É bem bacana. (VA)

Observamos que como nos discursos dos outros entrevistados, o professor VA ratifica a validade da troca de experiências como uma das vertentes da formação continuada. Esse movimento também se adéqua à competência mais específica do trabalho em equipe, que é a de desenvolver uma equipe de trabalho entre os trabalhadores do colégio, a fim de que se possa conduzir discussões acerca de problemas comuns à comunidade escolar

Essas atividades acontecem mais para a divulgação de experiências bem sucedidas, na visão dos gestores, com o uso do material apostilado. Ou seja, quando um professor obteve um bom resultado nas avaliações feitas pela empresa que produz o material apostilado, há o incentivo para que se divulguem as ações que conduziram ao resultado, mesmo porque esse movimento resulta em um *ranking* nacional, que classifica as instituições que adotam o mesmo sistema de ensino sendo portanto, esse outro indício da explicitação de resultados quantificáveis. O professor MC, por exemplo, nos afirma que participa de movimentos

internos de aperfeiçoamento profissional e que estes acontecem, em geral, no início de cada semestre letivo.

Fora a graduação, até hoje, eu não tenho nada, só cursos, só cursos que eu faço no final do ano e os cursos de capacitação que os colégios que são conveniados com os sistemas de ensino, [...] então assim, esses sistemas que são conveniados eles oferecem cursos de capacitação, de reciclagem, e final do ano, geralmente, quando dá, eu faço um curso é, cursos assim para que a gente participe de um congresso. Isso quando dá, é assim, no meio do ano. Mas ainda não consegui fazer minha pós, nem o mestrado. Eu estou inclusive assim, fico todo ano adiando, em virtude dessa quantidade excessiva de aulas que a gente acaba pegando. (MC)

Interpretamos que o docente não reconhece estes programas internos às instituições nas quais atua, como relativos à formação continuada. No entanto, o próprio Perrenoud afirma que esse tipo de ação restrita ao ambiente de atuação profissional em que, além da oferta de treinamento para o uso de materiais adotados pelos colégios, há também o relato e a troca de experiências, constituindo-se como ferramenta essencialmente relevante para a constituição de um professor apto a atuar profissionalmente. Todavia, há a explicitação do professor e de todos os seus outros colegas entrevistados, pelo desejo de um aperfeiçoamento mais institucionalizado como um mestrado, por exemplo, como se pôde verificar nos trechos anteriores.

Em geral, como poderemos observar a seguir, os colégios não têm interesse em contratar um profissional, ao menos com formação específica, sendo importante para eles aquele profissional que apresenta desenvoltura considerável com o conteúdo e com o público:

Daí eu expliquei, eu falei “olha, eu não sou professor de matemática, eu sou estudante de arquitetura”. Ela “falou, não, vai no colégio”. Eu fui ao colégio dela, ela me contratou como professor de matemática, sendo que eu não tinha nem um ano de matemática, comecei a dar aula lá, como professor de matemática. (MC)

Mesmo o relato feito pelo professor não tendo ocorrido no colégio pesquisado, verificamos que essa é uma prática comum entre as instituições com características semelhantes às observadas pelos pesquisadores, pois já expomos o caso do professor AS, que não havia nem concluído a graduação à época da contratação no colégio.

Nesse sentido, avaliamos que a competência que trata da formação continuada dos professores é um tema bastante controverso entre os profissionais que atuam no colégio, isso porque há uma supervalorização de ações que buscam sanar problemas que, efetivamente,

existem nesse âmbito escolar. Entretanto, há entre os profissionais que lá atuam, um grande sentimento de insatisfação gerado pelo temor de não ter reconhecido esforços feitos ao buscar melhorias. Portanto, interpretamos que há nos relatos apresentados pelos depoentes, uma clara explicitação de preceitos performativos, ou seja, o que valida ou não a ação de um profissional são seus resultados quantitativos e possíveis de se *outdoorizar*³⁰, para a sociedade e não seu desejo de manter-se atualizado profissionalmente.

4.2.5 Utilizar novas tecnologias

Quanto à utilização de tecnologias, para auxiliar no ensino da disciplina de Matemática, todos os professores reiteram as posições da coordenadora e da supervisora, afirmando que o uso de instrumentos tecnológicos prejudicaria o desenvolvimento do estudante e o atrapalharia na busca pelo alcance dos objetivos a que se propõem desenvolver no colégio. Eles seriam o treinamento de técnicas que colaborariam para a realização de provas de vestibulares, que, aliás, não permitem o uso de nenhum instrumento de tecnologia, como o próprio professor VA ressalta: “Não! Vestibulares não têm calculadoras. E a gente tem que treinar o aluno sem calculadora, senão ele fica muito lento” (VA). Sendo, portanto desnecessário e até prejudicial servir-se destes.

O professor MC, ao ser questionado sobre o tema, justifica dizendo que não insere nenhum moderno instrumento, mas que se mune de técnicas que facilitam as atividades durante aula. Ele afirma que:

De tecnologia? De tecnologia eu não uso não. Não uso calculadora. O que eu uso são algumas técnicas de cálculo mental assim. Aí uso a ideia do soroban. Não sei se você conhece? Então, eu ensino eles a fazerem adição, multiplicação e divisão com a ideia do soroban. É a tecnologia que eu uso, e trabalho com listas de exercícios. Assim, falando especificamente de tecnologia, não uso. Nem calculadora. [...] Não, não é que eu não permita. É que como nós trabalhamos com o terceiro ano e cursinho, e a ideia é preparar o cara para o vestibular, e no ENEM também não pode usar calculadora, eu não, não, não é que eu não permito, é, não permito mesmo, não é? Para não atrapalhar, não é? [MC]

A afirmação feita pelo professor sobre a utilização da ideia de cálculo mental, refere-se à noção de agrupamento. Esta pode certamente, caracterizar-se como uma técnica, todavia, nosso questionamento foi direcionado para o uso das TIC (Tecnologias da Informação e da

³⁰ Permitimo-nos verbalizar (no sentido de tornar um verbo) a palavra de origem inglesa *outdoor*, pois consideramos que esta é a atitude desempenhada por esta instituição de excelência investigada.

Comunicação) no ensino. Assim, o professor ratifica o posicionamento da instituição, mesmo aparentando buscar uma justificativa para a ausência desses em suas aulas, o que nos conduz a interpretar que ele reconheceria que esses trariam benefícios às aulas, mas em outros níveis de ensino que não os terceiros anos e cursinhos, assim interpretamos seu posicionamento.

O próprio Perrenoud nos adverte que o uso das TIC poderia sim beneficiar o ensino, isso porque,

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não satisfaz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores de instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p. 139)

Uma questão que, no entanto, nos conduz a uma reflexão, é que tanto o professor VA como o SA possuem formação que remete às tecnologias, logo, nos pareceria mais relevante que esses dois profissionais se munissem de seus conhecimentos em benefício de seus alunos. Contudo, o posicionamento de VA já ficou declarado acima, quanto ao de SA, acompanhando suas declarações, percebemos contraposições em seu próprio discurso, como poderemos notar quando o questionamos sobre o assunto, sua primeira afirmação é: “É, tem o laboratório, mas eu, eu sinceramente nunca usei. [...] Então o tempo que eu desloco para subir, para ligar computador, para tal e para descer, eu podia estar resolvendo exercício, entendeu?” (SA), sob este argumento, fica claro o posicionamento do professor frente a questão do uso das tecnologias como instrumento favorecedor da aprendizagem dos conteúdos de Matemática: perda de tempo! Contudo, ao longo da argumentação sobre o tema, ele cita que usou em alguns momentos alguns *softwares* pedagógicos para auxiliá-lo com conteúdos que ele julga complicados, como podemos notar:

É uma coisa do tipo: “bom, não estou sentindo a turma, eu preciso fazer alguma coisa”, aí eu crio alguma coisa. Ou às vezes até para relaxar, entendeu? É o jogo da tomografia³¹, é bem “da hora”. Vamos supor você tem esse sólido aqui, e aí vem uma, como se fosse um plano e passa por esse sólido. Quando ele passa por esse sólido, ele toma a forma do sólido, “que sólido é esse?”, “ah, é um cilindro”, “ah, é não sei o que”, sabe. Então é um jogo, mas que eles estão conseguindo visualizar as coisas de geometria. Então querendo ou não, está distraíndo, mas está formando. Geometria espacial é complicada. (SA)

³¹ O jogo pode ser visualizado no endereço: <http://www.uff.br/cdme/tomografia/tomografia-html/tomografia-br.html>

O professor afirmou que esse tipo de ação acontece com o uso do *datashow*, ou seja, ele expõe as figuras e faz essa dinâmica com os alunos de classificação dos sólidos, assim o estudante não tem a oportunidade de manipulação do *software*. De acordo com Perrenoud, os softwares “ajudam a construir conhecimentos ou competências porque tornam acessíveis operações ou manipulações impossíveis ou muito desencorajadoras se reduzidas a papel e lápis” (PERRENOUD, 2000, p. 133), mas acreditamos que a simples exposição do software pode acrescentar muito pouco à formação do aluno, mesmo tentando a inserção de novidades tecnológicas em sala de aula, não se sai do tradicional, em que impera o professor como detentor do saber e o aluno como receptor desse.

O próprio uso da calculadora, considerado abominável por todos os outros professores e gestores, é permitido pelo professor SA, segundo ele:

Eu uso, assim, na hora que está corrigindo tarefa [...] Até porque eu preciso de velocidade. Eu não vou ficar fazendo continha de multiplicação no ensino médio, não é? Agora em prova eu não admito. Em sala de aula normal, para ir mais rápido, para conseguir fazer mais, vamos dizer assim. [SA.]

Ou seja, a concepção que o docente SA possui da utilização desses instrumentos favorece muito mais a prática tecnicista do que a proposta de inserção desses como ferramentas para a construção de conhecimento pelos alunos.

Desse modo, interpretamos que a competência de utilizar as novas tecnologias é prontamente rejeitada por todos os docentes, e mesmo com as manifestações do docente SA, que o faz de maneira mais branda, mas mesmo assim também não é valorizada por este professor. SA, tal como os outros docentes não vê as novas tecnologias como parceiras no ato de ensinar, mas sim como catalisadores do processo o qual eles poderiam concluir sem maiores dificuldades caso esses instrumentos não existissem, portanto, em nada contribuem com as atividades do docente.

Nesse sentido, observamos que mesmo ambos, gestores e professores, reconhecendo os benefícios do uso das TIC, não se munem dessas em favor de seus alunos, pois isso prejudicaria a atuação para o objetivo proposto: o treinamento para as avaliações externas, questão que será mais bem discutida na categoria que trata da temática.

4.2.6 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

A competência de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho elencada por Perrenoud e já discutida no capítulo que trata do tema, adverte para a necessidade da construção de significado pelo aluno dos objetos de estudo. O autor adverte acerca da necessidade de se cultivar no estudante o desejo de saber e a vontade de aprender. Portanto, deve-se permitir que o aluno reconheça a necessidade de realizar tal ação durante uma atividade em sala de aula. Essa passa pela atribuição de valorização das descobertas feitas pelos estudantes.

Assim, o professor SA nos explicita suas ações com os alunos frente a um conteúdo que pode causar estranheza e descrença acerca da efetiva necessidade de se aprender algo novo, que muitas vezes não parece ser trivial:

[...] eu deixo bem claro, eu não minto, eu falo: “a gente vai começar agora uma matéria, ela não tem aplicabilidade no seu dia a dia, mas é uma matéria importante, talvez ela seja base para alguma coisa mais adiante”, aí a gente começa a matéria, eu não minto para eles. (SA)

Interpretamos que quando o próprio professor parece descrever da real necessidade de se trabalhar com questões complicadas e irrelevantes (em menção às interpretações do docente), ele não está colaborando para a atribuição de significado por parte desse aluno. Essa situação fica ainda mais desmotivante quando se torna claro que o docente procede de tal maneira devido à falta de autonomia para julgar a relevância de temas a serem discutidos. É inegável que esse movimento irá agravar ainda mais a situação daqueles que preferem se manter avessos à Matemática. Por que se dedicar a sua compreensão, se ela não tem nem razão de ser? Logo, consideramos que o professor não atende tal competência, requerida como fundamental para transformar os estigmas que circundam a disciplina de Matemática para alunos da educação básica.

Ainda sobre a competência de envolver os alunos em suas aprendizagens, Perrenoud elenca a competência mais específica de oferecer atividades opcionais de formação, sendo essa uma forma também de fazer com que o estudante se engaje no seu próprio processo de aprendizagem. Segundo o sociólogo, “[...] o sentido de uma atividade, para qualquer um, depende muito de seu caráter escolhido ou não [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 74). Dessa maneira, o autor considera que se faz necessário ao professor estar disposto a oferecer atividades que possam interessar o aluno, empreendimentos convidativos, que suscitem no

estudante o desejo de se engajar em determinados projetos extras que visem a aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, observamos das entrevistas com o professor MC, que ele possui como característica a busca por projetos que potencializem seu trabalho com o ensino de Matemática. Há relatos de que o próprio colégio incentiva e apoia as iniciativas desses projetos, ao visarem melhorar as atividades com uma determinada disciplina. Uma proposta do professor MC recebeu todo o apoio das gestoras do colégio e ainda abriu a possibilidade para a expansão desse tipo de projeto. O objetivo da atividade inicial é o trabalho com alunos que apresentam dificuldades com conceitos fundamentais da Matemática.

Então primeiramente eu vou entrar com um projeto de matemática básica, e mais para o futuro a gente vai ver se abre, se faz o laboratório de matemática. [...] Ano que vem, 2011. No primeiro semestre. A ideia é trabalhar, a matemática básica na parte de álgebra e aritmética. Aritmética e álgebra, e aí, depois num segundo momento, a geometria. Dentro de um semestre. (MC)

A realização do projeto visa à cooperação dos outros professores de Matemática do Ensino Médio do colégio. Todavia, identificamos em outras entrevistas que até o momento em que estas haviam sido realizadas, os outros docentes não tinham sido informados sobre o projeto. Nenhum dos outros três professores tinha ciência da proposta. A cooperação se daria para que houvesse a viabilidade de execução do trabalho, já que o público alvo seriam os alunos dos primeiros e segundos anos, e o idealizador deste projeto não teria contato com esses alunos, sendo que haveria a necessidade de indicação e convite aos estudantes por parte de seus professores de Matemática, colegas do professor MC. O projeto seria destinado ao referido público devido ao fato de o professor identificar nos alunos que chegam ao terceiro ano, certa defasagem em conceitos fundamentais de Matemática.

Quando questionado sobre como o projeto de Matemática básica seria, o professor parece admitir que se faria necessário tratar a Matemática de forma mais lúdica e contextualizada para que houvesse interesse dos alunos e conseqüente sucesso das atividades no projeto como podemos observar a seguir:

Ah, tipo, fazer um quebra cabeça com as idéias assim de [...] um exemplo não é, eu pego uma matéria relevante, petróleo, que saiu na Veja. Pego essa matéria recorto ela em formato de quebra cabeça, e atrás das pecinhas, eu coloco uma expressão algébrica, e na outra eu coloco o resultado da expressão algébrica. Outra uma fatoração, e aí a gente, os alunos teriam que resolver a expressõeszinha algébrica, e achar o resultado e junto com ela vai

se montando o quebra cabeça, e depois de montado o quebra cabeça, os alunos iriam ler essa matéria e iriam fazer o debate sobre o assunto. Uma maneira também da matemática trazer outros assuntos que não é pertinente a matemática, não é. Mas assuntos que vamos supor, naquela matéria do petróleo, nós possamos falar sobre volume, sobre densidade, sobre proporção, não é. E sobre o assunto também, que a matéria traz. Uma contextualização não é. Então é isso. Mas aí eu vou tratar mais, essa seria a ideia.

A interdisciplinaridade, a contextualização e a ludicidade parecem ser questões importantes para o professor, embora a atividade sugerida seja de questionável valor metodológico. Afinal, acertar expressões algébricas para conseguir montar um quebra-cabeça e receber como “prêmio” a leitura de uma matéria, não parece ser algo motivador, muito menos proporciona uma situação de contextualização da Matemática. Mesmo assim, o docente afirma que esse tipo de ação poderá ser admitida somente em um segundo momento, num laboratório de Matemática que ainda está sendo pensado, sem nenhuma confirmação da efetiva realização do projeto, e ainda segundo o próprio professor, só será devidamente pensado caso haja resultados positivos no projeto de Matemática básica.

Ele afirma que nesse primeiro trabalho atenderá às exigências do colégio, o que confirma novamente as constatações feitas na análise das gestoras, em que vigora o tradicional “treinamento matemático”, ou seja, a preferência pela execução de exercícios para o aperfeiçoamento na aquisição de técnicas pelos alunos e que possam ser aproveitadas por esses no momento de suas avaliações internas e, principalmente, externas. Isso fica claro no trecho a seguir, quando o professor remodela o formato do curso durante nossa entrevista:

E para o curso de matemática básica, então vai ser uma coisa mais tradicional como a escola pediu. É trabalhar mais a parte, a aritmética, a álgebra e a geometria de forma mais tradicional, não é? A explanação da teoria e resolução de exercícios, assim, com esse curso, ele vai trazer, ele vai ser um curso assim com espiral. Então vamos supor, hoje nós estudamos um exemplo, estudamos é, os números naturais e os números inteiros, as quatro operações e as propriedades, amanhã nós vamos estudar os números racionais, na próxima aula, quando ele receber uma lista de operações com números racionais, vai ter também exercícios sobre os números naturais e inteiros. Então a gente vai tratar de uma maneira espiral, para que o aluno esteja sempre recordando um assunto até o final do curso, não é? Só que é claro, como eu te falei, vão ser assuntos mais relevantes, e aqueles assuntos que nós mais usamos no terceiro ano, não é? Então é isso. [...] Procurando preencher todas as lacunas que ficaram na formação de matemática de quinta a, no caso agora, do quinto ano ao nono ano. Não é, é isso, esse é o objetivo mesmo. (MC)

Ou seja, as ações de MC na busca por empreender tais atividades, se constituem como uma forma de se estabelecer na instituição, buscando uma maneira de trazer algo inovador para que seu trabalho seja valorizado e, conseqüentemente, reconhecido por seus superiores.

Já a professora MO, no intuito de chamar os alunos a se envolverem em suas aulas, parece assumir uma prática que preza por atuar mais como uma orientadora das criações dos estudantes. Ao questionarmos sobre como seria uma aula ministrada em suas turmas de primeiro e, segundo anos, ela nos relata que:

Eu sempre começo com um exercício, porque desperta a curiosidade deles. Cada maluquice que sai nas respostas, não é? Aí depois eu vou organizando, coloco dois exercícios. Por que eu sempre coloco assim, a primeira coisa que ele tem que saber de um conteúdo de análise combinatória, por exemplo, quando que eu vou multiplicar e quando que eu vou somar. [...] Então sai cada coisa sabe? E depois eu vou, eu vou arrumando isso, eu vou alinhando. E no final eles mesmos concluem. (MO)

Interpretamos, assim, que a docente valoriza a construção do conhecimento pelos alunos, ou seja, de certa maneira, ela procura despertar no estudante um envolvimento com a situação-problema, criando um engajamento dos membros da sala de aula. Talvez seja por valorizar tal ação, que ela discorde da divisão das salas por desempenho (discutiremos tal posicionamento logo a seguir), pois ao menos no discurso, procura fazer com que os alunos contribuam com seus colegas. Desse modo, ela compreende que é necessária a inserção de elementos que possam acrescentar à sua aula discussões mais qualitativas. Também não podíamos deixar de mencionar a palavra “alinhando”, expressa pela professora MO nesse trecho. Entendemos que isso é um indício de que o “alinhamento” não é somente uma ação dos gestores sobre os professores, mas também dos professores sobre seus alunos.

No caso anterior, o exemplo dado pela professora se referia ao conteúdo de análise combinatória. Na sequência da entrevista, ela dá o exemplo de função do primeiro grau, com este conteúdo a professora nos relata crer ser mais pertinente iniciar a abordagem do tema com a definição e depois com exercícios. Entretanto, a principal questão que nos faz observar a atuação da professora é que ela tem a preocupação de refletir sobre sua prática, questionar suas próprias atitudes, verificar as melhores ações a empreender para tornar suas aulas eficientes e democráticas. Isso pode ser interpretado como a busca da professora por oferecer um ensino mais abrangente e, ao mesmo tempo, dosando suas metodologias para que os alunos sejam expostos a maneiras diversificadas de interagir com a disciplina de Matemática. Nos preceitos de Perrenoud, a professora MO atenderia, portanto à competência de envolver

os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, isto porque a profissional está comprometida com a “arte de fazer da diversidade a regra” (PERRENOUD, 2000, p. 75).

Semelhantemente à professora MO, o docente VA afirma que faz um trabalho voltado também para a valorização das atividades dos alunos. Ele relata que sempre busca uma abordagem que instigue os adolescentes, que os motive a participar das aulas e se engajar no desenvolvimento das atividades, em suas palavras:

Olha, eu começo com uma abordagem a partir de uma situação-problema ou de um exercício. [...] Então eu não chego mais colocando um monte de desenho, ou enchendo de teoria, aí depois vou pro exercício. Eu pego o exercício, procuro pegar um exercício que abrange bastante. E começa a mexer com a sala [...]. Na parte de polinômios, por exemplo, muitos fazem as divisões, muitos fazem as relações de Girard pra baixar o grau, teorema do resto, por exemplo. Na geometria, por exemplo, eu trabalho um exemplo lá que tem arco, número. [...] No terceiro ano na verdade, eu provo no aluno, “olha fica atento nisso, nisso”, e começo a mostrar as teorias. [...] Começo expor, a partir de algum exercício ou alguma situação que eu coloco pra eles. Aí depois eu procuro levar uns quinze minutos de exposição, aí mais cinco a dez minutos, resolvendo um ou dois exercícios com eles. E sempre priorizo que eles façam pelo menos um exercício comigo ali. Aí eu fico andando na sala, pra ver quem está estudando, quem está desenvolvendo bem. Geralmente eu deixo uma bateria de uns dez, aí eu marco uns dois ou três pra desenvolver no momento, aí aquele que terminou, pode fazer tal, vou dando mais exercício para aquele que terminou antes dos outros. Eu sempre gosto de deixar um tempinho para que eles façam exercício comigo. Aí eles levam a tarefa deles também para fazer em casa. Mas eu acho importante eles fazerem exercício na aula. Matemática, eu tenho visto que quanto mais o aluno pratica, melhor ele fica. Do que ficar fazendo leitura, leitura ajuda muito, mas só a leitura não é o suficiente. É importante ler. Principalmente no terceiro ano você dá só o fragmento. Livro tal, página tal, façam uma leitura da teoria, dos conceitos que estão lá. Leia, procura entender o porquê. Por que, aquele que lê, ele vai fazer exercício, ele começa a puxar. “Ah, eu vi lá professor”. E começa a encaixar. O que não lê vai ter mais dificuldade, em saber o que vai usar. Mas o cara que lê e não praticar exercício, duas semanas depois já está, já não sabe como fazer o exercício. Então eu gosto muito de fazer o exercício. (VA)

Desse modo, ao analisarmos os depoimentos de ambos os professores VA e MO, pudemos verificar uma constante preocupação com as suas práticas. Vale dizer, porém, que em outra competência mais específica dentro daquela de “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, Perrenoud destaca que também é pertinente suscitar o desejo de aprender e explicitar a relação com o saber.

Pensando na contextualização do ensino de Matemática, vamos considerar o braço que adota a inserção de elementos do cotidiano aos conteúdos como forma de mostrar ao aluno que aquilo que ele aprende em sala de aula está intrinsecamente ligado ao seu dia a dia.

Quanto a esse posicionamento, a professora MO se apresenta de maneira bastante enfática. De acordo com ela:

[...] só probleminha, probleminha, probleminha, pode ser bonitinho se a escola não tem objetivo nenhum, só quer formar o aluno no ensino médio, você entendeu? Agora se a escola tem por objetivo que o aluno faça uma prova de vestibular e tal, não tem como, tem que resolver problemas do cotidiano. (MO)

Ou seja, a professora MO também julga esse tipo de trabalho totalmente irrelevante, pois, na prova que o aluno realizará, não existirão questões ligadas ao seu cotidiano. Novamente a evidência da busca desmedida pela *performance*, sem que se preocupe com o fato de que o ensino médio existe para além de avaliações propedêuticas.

4.2.7 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Outra das competências elencadas pelo sociólogo foi a de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Para Perrenoud, o professor deve estar atento em desenvolver essas situações de aprendizagem que atendam aos interesses e às necessidades tanto dos estudantes como da comunidade em que se insere.

Ao ser questionado sobre como buscava exercer sua prática com o objetivo proposto pelo sociólogo, o professor SA argumenta que não possui o foco exclusivo em exercícios que são cobrados em avaliações externas. Ele afirma que: “Eu não, eu priorizo aquilo o que eu acho que é mais importante. Que é mais importante para ele como aluno, entendeu? [...] Por que, às vezes, não cai no vestibular, mas é uma ferramenta poderosíssima, entendeu?” (SA). A ferramenta poderosíssima a que ele se refere é para ser usada na resolução dos próprios exercícios de avaliações externas. Na sequência dessa resposta, o professor toma como exemplo o teorema de Pitágoras. Segundo ele, o teorema tem várias outras aplicações em diversos conteúdos de Matemática. O trabalho com os exercícios de avaliações externas são vistos como a institucionalização da aprendizagem dos conteúdos. Ou seja, de acordo com esse posicionamento, o professor não possui como objetivo primordial o treinamento para essas avaliações, mas sim o exercício de se munir de ferramentas matemáticas para a construção de conhecimentos mais elaborados da disciplina.

Uma competência mais específica para organizar e dirigir situações de aprendizagem é a de construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, ou seja, cabe ao professor

elaborar um plano de ação de suas aulas para que ele possa atingir seus objetivos de ensino. Assim, buscamos compreender qual seria a estratégia utilizada pelo professor SA, esta é explicitada a seguir: “[...] por que a dinâmica do aprendizado em Matemática ela ocorre da seguinte maneira: você tem aula, aí você tem tarefa, aí dentro dessa tarefa vai ter dúvida [...]” (SA). Então, na concepção do professor, para que o aluno tenha sucesso no processo de aprendizagem, é necessário que ele percorra todos os passos anteriormente citados, ou seja, se assim ele fizer vai atender às expectativas do docente.

Outra competência mais específica é a de o professor, intimamente comprometido com sua turma, e compreendendo as necessidades de sua disciplina, trabalhar a partir das representações de seus alunos e, mais especificamente, a partir dos erros e obstáculos apresentados por eles. Sob essa constatação, um questionamento que fizemos ao professor MC seria como ele se portaria frente à constatação de que houve problemas na compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Assim, ele afirma que:

Então, essa questão de retornar a atividade para eles, ela fica um pouco complicada no terceiro ano e no cursinho, por quê? Porque como eu te falei, nós temos um problema sério que é o tempo. Duas aulas, para cumprir a carga horária, é um tempo muito ínfimo assim pra você poder voltar naquele conteúdo que passou que você viu que ele não aprendeu. Então, como é que a gente pode suprir isso? Num trabalho que nós fazemos que é o plantão de dúvida. Então no plantão de dúvida, o que se faz? É, o aluno ele tem a oportunidade de voltar e ir trabalhando exercício de um conteúdo que ele não entendeu. E no primeiro semestre, nós fizemos aqui no colégio também o seguinte: uma aula de reforço. Então o que acontecia? Eu era o professor de reforço, então aqueles alunos que eu percebia que estavam tendo um rendimento ruim, abaixo da média, esses alunos eram convidados a participar de uma aula, no período vespertino, aonde nessa aula eu retomava os conteúdos que eu sentia que era mais, que eles tinham mais dificuldade. Porque durante a aula não dava. (MC)

Ocorre que os alunos que apresentam dificuldades são convidados a sanarem suas dúvidas em um período alternativo. Perrenoud (2000) afirma que se faz necessário utilizar o erro como mais um instrumento para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, “um revelador dos mecanismos de pensamento do aluno” (PERRENOUD, 2000, p. 32).

Interpretamos que nesse caso, fica limitada outra competência também elencada pelo pesquisador, que é o de fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, pois não há espaço para o diálogo e discussão entre os alunos e o próprio professor (discutiremos logo a seguir tal competência). O professor remete à falta de tempo a impossibilidade de ações que beneficiem ambas as competências anteriormente citadas, acreditamos que esse posicionamento do

professor reforce nossas percepções acerca da cultura vigente no colégio, que se caracterizaria pela constante busca de cumprimento do conteúdo, sem que necessariamente haja uma efetiva compreensão do proposto.

O professor MC frequentemente atribui à falta de tempo e ao excesso de conteúdo a ser dado, as limitações de suas atividades que ele chama de “diferentes”, ficando, segundo ele, sujeito a trabalhar da maneira como explicitada:

Por causa da quantidade de conteúdo que nós temos em relação ao número de aulas. Nós trabalhamos com uma aula ainda reduzida. Você vê, eu tenho duas aulas, eu tenho noventa minutos pra cumprir todo o conteúdo de geometria. No caso de geometria, então assim, no meu ponto de vista eu acho muito pouco. Então não dá tempo de você trabalhar de uma forma diferente assim no caso. “Ah, vamos fazer uma atividade diferente, em grupo então”. Ou então, “vamos propor que o aluno faça a atividade e vá pro quadro e depois que termina essa atividade, ele vá pro quadro e corrija, vamos fazer a correção”. Não dá tempo disso! Então eu trabalho nesse esquema: eu explico a teoria de um modo bem sucinto, resolvo dois, no máximo três exercícios e o que sobra da aula é o tempo que eu passo de exercício pra eles resolverem e me entregar. Às vezes me entregam, às vezes não. (MC)

Observamos, assim, que o fator tempo é argumento recorrente do professor a fim de explicitar e justificar suas ações em sala de aula. No entanto, bem sabemos que se faz necessário ouvir as necessidades dos alunos, segundo Zabala & Arnau (2010):

É imprescindível realizar uma forma de ensino na qual os alunos possam produzir e comunicar mensagens de forma constante, que permitam ser processada pelos professores e que eles, a partir desse conhecimento, possam oferecer os auxílios que cada um dos alunos necessita para melhorar seu nível de competência. (2010, p. 180)

Não é o viés de nossa pesquisa discutir as competências a serem desenvolvidas nos alunos, todavia já evidenciamos que esse conceito se aplica às orientações para a educação como um todo e ficam explícitas, a partir do trecho apresentado, as limitações que são impostas devido aos objetivos da instituição que restringem reflexões e ações por parte dos docentes.

Compreendendo que as ações do professor MC ficam restringidas diante de seu posicionamento, apresentamos as considerações do professor VA. Em suas declarações, o docente demonstra estar sempre em busca de aperfeiçoar seu trabalho com os alunos. Em suas palavras:

Tipo assim, procurei sempre preparar minhas aulas, termino minha aula e fico avaliando: “puxa, minha aula hoje foi legal”, “minha aula hoje não valeu de nada, se eu fosse aluno ia matar essa aula”. Eu fico sempre julgando, não é? A maneira que o aluno absorve melhor. A maneira que ele não se interessou tanto, não é? Até hoje, são mais de dez anos, eu não achei aquele ponto de falar assim: “não essa é a maneira que eu vou trabalhar”. Sempre estou achando que não está legal ainda. Uma coisa que eu gostei muito, depois, fui com o tempo percebendo isso, é deixar o aluno desenvolver. Você dá lá o caminho, mostra as relações, as teorias e tal. Mas sempre deixa um tempo para o aluno desenvolver. De repente ele sabe, ele discutir, ouvir a idéia dele. Por que os meninos têm cada idéia! [VA]

Nesse ponto, buscamos atentar ao fato de que o professor VA, ao expressar essa preocupação, não coaduna com o posicionamento apresentado por outros colegas de trabalho que também atuam na instituição, pois, como pudemos notar na análise do professor MC ele atribui à falta de tempo para justificar as limitações de atividades mais criativas com seus alunos. O posicionamento do professor VA, ao afirmar que admite a possibilidade de o aluno ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem, enfatizando até que eles possuem um enorme potencial a ser explorado, certamente não está de acordo com os posicionamentos de incentivo ao constante “treinamento”. Em outro trecho, ele afirma que: “A gente discutia matemática. Aí eles diziam: ‘mas professor, se eu fizer assim?’ Aí eu falava: ‘então tenta, vê se por aí vai ficar legal’, aí ele ia, aí descobria [...]” (VA). O professor até reforça seu posicionamento com uma experiência que teve com um de seus alunos:

Teve um caso de um menino, eu tava dando a aula, estávamos resolvendo um exercício complexo, acho que era do ITA, e eu falando de semelhança de triângulo, achando que estava arrasando no exercício. Ele me mostra, aquela relação do baricentro, não sei se você lembra, aquela relação de um pra dois, ele resolveu o exercício em duas linhas. Tinha um baricentro ali, tinham duas medianas. E aí eu falei, não tinha visto dessa maneira. Olha que interessante, deixar o aluno mostrar o que ele está enxergando. Está certo, ele tem que ter uma base, sem base ele não consegue essa absorção toda. (VA)

Desse modo, o docente expressa que acredita na troca entre professor e aluno, expressando que empenha ações educativas que atendem, ao menos ao que parece, aos defendidos por diversos estudiosos que tratam do tema, entre eles, os anteriormente citados Zabala & Arnau.

4.2.8 Administrar a progressão das aprendizagens

Ao propor a competência de administrar a progressão das aprendizagens, o sociólogo suíço nos convida a refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas pelo professor. Assim, Perrenoud chama a competência mais específica de conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.

Buscando compreender como o professor SA administrava sua turma para conseguir atingir a todos, nós o questionamos acerca do tema. Vejamos, então, sua resposta: “A gente tem aqui, a S fala para a gente: ‘nivelar por cima’, então a gente dá aula para quem é muito bom. E aquele que tem dificuldade? Ah, a gente ajuda, eu dou aula para aquela pessoa, para ajudar, para tirar dúvida.” (SA).

Para interpretar o trecho anterior, vemos que a orientação recebida da equipe gestora é para que se atinjam os níveis de excelência nas aulas, desenvolvendo ao máximo o potencial dos alunos, no caso, os melhores alunos. A expressão “nivelar por cima”, é interpretada nesse contexto, como uma alusão a trabalhar para atender às necessidades dos alunos que têm maior potencial para que esses possam efetivamente, otimizar seu aprendizado. Todavia, depois, o professor SA até se retrata, afirmando que também procura atender o aluno que apresenta dúvidas, dificuldades. Na sequência, o docente argumenta que essa problemática se dissolve com a instauração das turmas de desempenhos, a famosa sala ‘A’, ou seja, com o auxílio da divisão de turmas, o docente pode “nivelar por cima” sem se preocupar com o restante da turma (iremos discutir com mais afinco a questão das turmas de desempenho logo a seguir).

Notamos novamente, que há no trabalho da equipe gestora, e no momento em que o professor afirma seguir a orientação e se valer dela para a organização de suas aulas, a cultura da performatividade evidencia-se e se dissemina a ponto de um docente que em outro trecho relata a preocupação com um aluno deficiente - ao ser questionado sobre como administrava tais situações - hesita ao declarar que mesmo buscando em sua aula “nivelar por cima”, não deixa desamparados aqueles que mais precisariam de atenção e dedicação.

Nesse trecho, verificamos quais seriam os objetivos de ensino propostos pela instituição e como ressalta Perrenoud, toda instituição escolar tem como objetivo principal proporcionar a progressão das aprendizagens em seus alunos, e o professor fará isso com “os métodos e os meios de ensino propostos ou impostos a eles” (PERRENOUD, 2000, p. 41). Logo, interpretamos que essa competência fica limitada, pois os próprios objetivos de ensino do colégio se propõem, única e exclusivamente, ao atingimento dessas metas que se traduziriam no sucesso de seus alunos em avaliações externas.

Notamos assim, a manifestação da cultura da performatividade, personificando-se por meio da limitação das ações do professor, devido ao fato de esse estar condicionado a apresentar os resultados para além da sociedade escolar. Desse modo, remetemo-nos a Ball, quando esse afirma que a performatividade “[...] funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las” (BALL, 2004, p. 1116), descrevendo muito adequadamente as condições de atuação profissional docente inserido no contexto dessa cultura.

Concretiza-se, ainda mais, o enunciado por Ball, quando o professor MC, após falar sobre os objetivos do colégio, demonstra preocupação quanto aos objetivos do ensino de Matemática para a educação básica, evidenciando que não acredita ser o caminho da “corrida para os melhores resultados em avaliações externas”, o mais vantajoso para os que mais necessitariam de atenção dos professores. Ele argumenta que: “Eu acho que para o vestibular esse é o caminho sim. Agora, para o ensino, para o aprendizado da Matemática, às vezes, deixa um pouco a desejar para o aluno que tem dificuldade. Para o aluno que tem dificuldade, ele teria que ter um tratamento diferenciado, não é?” (MC).

Sob essa afirmação, somos inclinados a interpretar que o professor possui uma concepção acerca do ensino de Matemática que se constitui como muito mais ampla e complexa do que a simples “repetição” para o “treinamento” para as avaliações externas. Entendemos que esse, apesar de ter essa consciência, age da maneira que nem mesmo ele julga ser adequada, devido aos objetivos de toda a sociedade que atende como profissional em educação: tanto os gestores como os próprios alunos e seus pais que já vão à busca dessa prometida preparação para os grandes vestibulares do país.

Sob os preceitos da Educação Matemática Crítica, tal concepção de ensino da disciplina se constitui como uma violência ao aluno condicionado a tais propostas. Entendemos, também, que o professor compartilha de tal posicionamento. Quando destacamos que a tendência anunciada aqui por Skovsmose chama a nos questionarmos acerca das razões de ensinar e aprender Matemática, aqui encontramos uma definição bem pontual: atender à demanda das avaliações externas.

Em Zabala & Arnau (2010), os autores se manifestam contra a dedicação excessiva das instituições de ensino que intermedeiam o acesso à universidade com os exames que selecionam estudantes para o ingresso no nível superior de ensino, os famosos vestibulares. Sabemos, tal como é discutido pelos autores, que o ensino básico deveria oferecer ao estudante possibilidades e dar suporte a suas escolhas. Nem todo estudante deseja graduar-se, alguns podem optar pelo ensino técnico, outros podem optar por simplesmente não seguir

seus estudos, e a missão do ensino básico seria dar um suporte mínimo para que esse cidadão tenha condições de se adaptar às situações diversas ao longo de sua vida. Ocorre que em instituições como a pesquisada, o foco são os meios de acesso à universidade. Assim, os autores, e somos inclinados a concordar com eles frente aos dados obtidos em nossa pesquisa, asseguram que mesmo com o foco no acesso ao ensino superior:

[...] o que é importante ensinar e aprender não são os conteúdos indispensáveis para iniciar um curso universitário, mas os que podem ser avaliados por meio de uma prova escrita e em um tempo limitado [...] seguindo esta lógica, os conteúdos ficam reduzidos àqueles que, apesar de não serem os mais relevantes, são aparentemente avaliáveis por meio de provas escritas, em um tempo limitado e com um maior ou menor grau de estresse (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 170-171)

Os autores até criticam as restrições apresentadas por essas avaliações, não é nosso objetivo adentrar nessa seara; todavia, gostaríamos de ressaltar as limitações que são impostas aos alunos imersos num ambiente em que se preze pelo alcance desses objetivos.

Outra competência mais específica, elencada por Perrenoud, é a capacidade de o professor fazer balanços periódicos da efetiva aprendizagem por parte dos alunos, para assim ter condições de julgar se há viabilidade de progressão dos conteúdos ensinados: “Seria esse exercício em sala de aula que nós damos, não é? O segundo, a atividade que é passada pra ele fazer em casa e entregar. Que isso vai gerar uma nota. E o terceiro é a avaliação, a avaliação mensal e bimestral e os simulados, que são as provas”. (MC).

Apesar de o professor argumentar ter toda essa preocupação, ao ser questionado sobre como procede em caso de verificar em uma avaliação que houve problemas de aprendizagem em determinado conteúdo, o docente demonstra ter um posicionamento de externalização da responsabilidade pelo aprendizado do aluno, conferindo a esse uma atitude facultativa na busca por sanar suas dúvidas.

Novamente, ele parece atribuir ao tempo a justificativa para essa posição, mas como tende a acreditar nessa atitude como natural, cremos que para ele, não haveria uma responsabilidade sua diante da dificuldade por parte dos alunos, como podemos observar:

Não porque veja bem, essa análise é feita, mas a prova é feita depois que o conteúdo é ministrado, e quando eu percebo que vamos supor, metade da sala não foi bem em uma idéia, o que eu faço? Como eu te falei, eu entrego a prova para o aluno, e faço um comentário daquele ponto em que eles não foram bem, e às vezes o que eu faço: eu marco alguns exercícios do livro e falo: “olha, quem quiser, refaça os exercícios tal e tal e me entreguem, ou tire dúvida”, não é. (MC)

Portanto, somos inclinados a interpretar que para o professor, a avaliação em sala de aula tem papel de atribuir de nota e também de constatação de quem deveria ser convidado a participar das aulas do plantão de dúvidas, pois lá ele teria condições de discutir a situação e ter uma maior dedicação com os problemas já constatados.

Segundo o professor, ao serem encaminhados para as aulas de reforço, os alunos com dificuldades teriam a oportunidade de enfim tratar de suas dúvidas; no entanto, o que se observa no discurso do docente é que novamente não há espaço para a expressão do aluno quanto a suas dificuldades, sendo que o plantão se caracterizaria, assim como as aulas, em um ambiente em que seria favorecido o “treinamento” de exercícios que poderiam favorecer, na visão do professor a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, como podemos notar no trecho a seguir:

O que era esse reforço? São exercícios. Nesse reforço eu não dava aula, eu só passava exercícios. Claro, exercícios mais fáceis. E aí lá no final da aula a gente passava, ou lista de exercício, no final uns mais pesadinhos. [...] então nesse horário o aluno tinha condição. Claro que num, num, com o esforço dele, não é? Com a vontade dele, ele tinha condição de recuperar o conteúdo que passou e no qual ele não entendeu. (MC)

As três últimas competências discutidas: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, organizar e dirigir situações de aprendizagem e administrar a progressão das aprendizagens, estão diretamente ligadas às atividades de ensino do professor, ou seja, aquelas diretamente relacionadas com os discentes. Pelos expostos das análises feitas, consideramos que eles não contemplam os pressupostos da Educação Matemática Crítica, isso porque ela trata especificamente da formação do cidadão para exercer posicionamento de comprometimento e responsabilidade pelo meio em que vive, podendo utilizar a Matemática como uma das ferramentas para a construção e desenvolvimento desse ser ativamente social, ético e político.

Como podemos notar em vários dos trechos, eles por vezes, até se mostram engajados na preocupação com o aluno, na aquisição de significado por parte deles, como se pode observar nos excertos extraídos das entrevistas com o professor VA. Esse docente aparenta ter uma constante preocupação com a aprendizagem de seus alunos, buscando que eles sempre estejam engajados em sua disciplina, e “criando” como o próprio sempre afirma. “Eu vejo assim, professor contando vantagem que deu três, quatro conteúdos numa aula. Qual foi a absorção desse conteúdo? Dou dez conteúdos, o aluno não sabe fazer um, melhor dar três

conteúdos e ele saber fazer os três, demora um pouco mais.” (VA). Portanto, ele parece não se importar com as pressões acerca das necessidades de execução dos conteúdos, e a evolução destes. Ele se apresenta como um profissional mais comprometido com a aprendizagem do aluno, de uma forma geral, do que com os compromissos apresentados pelas gestoras. Em defesa de sempre buscar o sucesso do aluno, ele nos informa que:

Não ter receio de voltar na matemática básica, retomar assunto lá do fundamental, ter paciência, muda a maneira de explicar se o aluno não tá entendendo. Entrar no mundo do aluno, não ficar no mundo professor. Por que quem tá em busca de conhecimento é o aluno. (VA)

Portanto, ao nos questionarmos sobre como o professor consegue atender a todas as suas afirmações, não estamos emitindo juízo de valor acerca de seus depoimentos, todavia, como o próprio relata que o uso de calculadoras só serviria para deixar o aluno “mais lento”, como é possível que ele atenda toda demanda exigida por seus superiores, e atenda às necessidades de seus alunos, com considerável distinção?

Em vertente semelhante, o professor SA afirma que procura atender o aluno individualmente em sala de aula. Mesmo, assim, ele nos explicita que: “Então, assim, dá para voltar? Dá! Se é a maioria da turma que está com problemas, então beleza. Agora se é um aluno, individual, aquele que está com dúvida, o que eu faço? Eu encho o quadro e vou lá na carteira dele, eu falo: ‘e aí, qual a sua dificuldade?’” (SA). Só depois, em caso de se manter a dificuldade, o professor solicita ao aluno que vá ao plantão, mas que normalmente, os que mais precisam são os que menos vão.

Ou seja, sob esse aspecto, os professores não atendem à demanda de construção de significado, requerida tanto por Skovsmose, em seus trabalhos, como por D’Ambrosio. Sabemos que o colégio pesquisado é uma empresa privada, mas, mesmo assim, ela não poderia se ausentar de criar nos alunos a significação da disciplina, mesmo porque existem alunos também com dificuldade. Contudo, diante da orientação de “nivelamento por cima”, as questões não necessitam ser adaptadas às suas necessidades, e o restante é encaminhado a sala de plantão.

4.2.9 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Durante a análise das entrevistas feitas com as gestoras, constatamos que a prática adotada pelo colégio de separar as turmas por meio do desempenho dos alunos³², é ratificada pela maioria dos docentes. Um deles é o professor MC, que, por exemplo, afirma que mesmo com essa divisão seria ainda sim possível “fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, outra das competências elencadas por Perrenoud. Nesse sentido, ele afirma que:

E aqui é assim, nós separamos a turma por nível. Só que, mesmo assim, separando por nível, às vezes o que acontece, às vezes você tem uma sala que, tipo a turma ‘A’, foi a melhor turma que nós tivemos, a turma que tem as maiores notas. Mas o que acontece, o aluno ele é bom de matemática, mas ele não é bom em Português, ele é bom em História e Geografia, mas não é bom em Química. Então dá para trabalhar legal isso, mesmo na turma ‘A’, eu tinha aluno ali que tinha uma dificuldade muito grande em matemática. Então esses alunos eu colocava ele [...] embora ruim em matemática, ele era ótimo em Português, ótimo em Humanas, vamos colocar assim. (MC)

Por meio do trecho apresentado anteriormente, o professor MC afirma que, mesmo havendo a separação por desempenho, ainda assim há espaço para que se manifestem diferenças entre as aprendizagens desses alunos. Isso é ratificado pelo próprio Perrenoud, no momento em que ele afirma que se observam nas instituições escolares, tentativas de homogeneização dos alunos por alguns critérios, mas que sempre se manifestarão as peculiaridades individuais dos alunos. Assim, ele informa que:

O sistema escolar tenta homogeneizar cada turma nela agrupando alunos com a mesma idade. Disso resulta uma homogeneidade muito relativa, devido às disparidades, na mesma idade, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar. (PERRENOUD, 2000, p. 57)

Interpretamos, também, que o professor MC compreende essa impossibilidade: a da homogeneização, e até toma proveito dela. Em outro trecho, Philippe Perrenoud também afirma que:

Um professor experiente sabe que a homogeneidade total é inacessível na falta de uma relação prévia bastante rigorosa, mas também porque, mesmo no grupo mais selecionado, ela se recria, sem dúvida de maneira menos espetacular, desde o início do ano e no próprio decorrer da progressão do programa. (PERRENOUD, 2000, p. 58)

³² Tal movimento é efetuado, levando-se em consideração uma avaliação a que os alunos, a partir do segundo ano do ensino médio, são submetidos, sendo que essa é elaborada especificamente para esse fim: separar os alunos pelas notas obtidas no exame.

Portanto, o professor MC mostra que reconhece essas características, elencadas pelo pesquisador.

Todavia, não podemos deixar de relacionar a essa tentativa de homogeneização uma evidência da manifestação da cultura da performatividade. Mesmo porque o próprio Perrenoud chama à renúncia do modelo adotado pelo colégio que investigamos, pois mesmo necessitando de um maior preparo e cuidado do professor e mesmo afirmando que essas tentativas se mostram como infrutíferas, uma organização dos alunos que favoreça a troca de experiências, dúvidas, conclusões, entre alunos que não sejam separados por meio de avaliações de desempenho, geraria discussões ricas e outros tantos elementos que alimentariam a qualidade de uma aula. Frente a isso, admite-se que o professor necessitará usar muito mais sua experiência profissional do que simplesmente reproduzir modelos padronizados de ensino, requerendo desse ainda mais uma postura profissional.

Outro que se mostra prontamente a favor da divisão dos alunos em turmas de desempenho é o professor SA. Aliás, já informamos que esta divisão só ocorre a partir do segundo ano, pois as gestoras consideram que somente neste nível escolar os alunos têm maturidade para passar por tal seleção. No entanto, o docente SA se posiciona a favor de implantar tal sistema em turmas anteriores ao segundo ano do Ensino Médio, segundo ele: “eu acho que eles poderiam fazer classificatória, eu acho que não teria problema nenhum. Mas a coordenação não acha, então” (SA), mas, como já se constitui “alinhado”, não cogita discutir as determinações da administração do colégio.

Um dado relevante, que o professor SA nos deu durante a entrevista, foi o relato da história de uma discente que no começo do ano letivo estava na turma ‘A’, e no segundo semestre, após não ter tido um bom resultado na prova classificatória é “rebaixada” para uma turma “inferior” à ‘A’. Podemos acompanhar a descrição do docente SA:

O cara que ficou na ‘A’ no primeiro, segundo e terceiro bimestre, ele perde a vaga dele para um aluno que não é tão bom. Que a gente teve esse caso aqui. A pessoa que perdeu a vaga ficou assim: se fosse no terceiro ano ela sofreria sabe, abalou ela psicologicamente, a menina. Ela é muito boa e ela perdeu a vaga para um menino que não é tão bom. Vamos dizer assim, não é tão dedicado. Mas ele se dedicou para passar nessa prova para a sala ‘A’, para mostrar para os pais e para os professores. E ela perdeu a vaga dela para ele, então ela ficou muito sentida e tal. E depois eu conversei com ela, ela falou: “não, mas foi bom eu ter perdido porque eu estava nesse negócio de que estou na sala ‘A’ e não preciso estudar, mas eu preciso e tal”, coisa assim. Então foi ótimo para ela. (SA)

Ou seja, o sentimento de fracasso causado na estudante, sua frustração ao sentir-se rebaixada, a sensação de incapacidade, por não ter tido a competência de se manter entre os melhores, fazem parte dos objetivos de formação de alunos do ensino básico? Essa situação é apenas uma das consequências previsíveis e dramáticas que ocorrem nesses ambientes de culto à *performance* individual.

Será mesmo que a escola é o ambiente próprio para que se incentive, cultive e cativa a competitividade, a instabilidade social e intelectual, será que é disso que os jovens necessitam para sua vida? Quais as consequências de o estudante receber toda essa carga gerencialista no momento em que está em pleno processo de formação cultural e intelectual? Interpretamos que essa alta carga de estresse a que esse adolescente é submetido gratuitamente, nada mais proporciona a ele do que o sentimento de que a sociedade na qual vive só espera que ele seja o melhor, do contrário ele não terá a dignidade de ser reconhecido, será “rebaixado”.

Importante destacar que a escola, que deveria colaborar para o desenvolvimento do ser humano, se encontra funcionando como um sistema empresarial altamente competitivo, e para quê? Cremos que para colaborar para que os sujeitos sempre estejam construindo o sentimento de culpa, insatisfação, violência contra si mesmo, construindo um ideário, estabelecendo metas que, possivelmente, não serão atingidas, portanto, estabelecendo as bases em que impera a cultura da performatividade. Também nesse contexto, encontramos as evidenciações que vão de encontro aos preceitos da Educação Matemática Crítica, e Skovsmose questiona se a tentativa de homogeneização dos estudantes não seria uma transgressão à democracia. De acordo com o autor:

[...] Alguns acreditam que apenas crianças com as mesmas habilidades possam ser tratadas igualmente. Isto pode ser conveniente para algumas propostas práticas: parece ser mais fácil ensinar um grupo de crianças que está no mesmo nível. Mas em que sentido isso está de acordo com os ideais democráticos (SKOVSMOSE, 2004, p. 70)

Nesse sentido, o autor vem levantar as questões de igualdade de condições³³ entre os alunos que são excluídos dos que estão mais “homogeneamente adiantados”. Portanto, também interpretamos que há, de todo modo, muitas perdas pelo fato de os alunos serem chamados ao “rebaixamento”, e talvez a aluna citada pelo professor SA, também compreenda as limitações que a ela se impõem com essa expulsão.

³³ Nesta obra de 2004, o autor discorre sobre Democracia, e nosso entendimento do texto nos conduz a interpretar que a Democracia refere-se a igualdade de condições e nas palavras do autor em “possibilidade de participação e re-ação”(SKOVSMOSE, 2004, p. 70), nos permitindo assim a interpretação que fazemos de seu texto.

No entanto, existe entre os professores um posicionamento enfaticamente contrário ao sistema de divisão dos estudantes por desempenho, esse é o posicionamento da professora MO. Ela se mostrou a favor da competência de fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, porque considera que as turmas que recebem os alunos que não foram tão bem no exame classificatório, ou seja, que não são os melhores, fica prejudicada. Nas palavras da professora:

Olha, eu só vejo problema, por exemplo, quando você chega numa turma “A”, e você capta em determinada turma, a maioria dos melhores alunos de determinada turma. Aí aquela turma ela fica desfalcada, você concorda? [...] Vamos supor: você tem uma turma “B” e, daquela turma “B”, se você tiver vinte e cinco alunos e os cinco melhores saíram dali, você ficou com cinco alunos medianos para ruim. (MO)

A professora MO parece, portanto, ter uma visão mais crítica acerca dessa tentativa de homogeneização das turmas. Na verdade, ela relata que as turmas de excelência são super estimadas e as restantes ficam prejudicadas. Essa ação inibe a cooperação entre os alunos, pois, como relatado por outros docentes, nas salas ‘A’, tem-se uma competitividade acirrada entre os alunos, ou seja, não há cooperação entre os estudantes, enquanto que no restante das turmas, há certa carência de oportunidades de cooperação. Podia-se considerar que os alunos teriam mais liberdade para manifestar suas dificuldades, uma vez que não se sentiriam menores frente aos outros colegas, todavia, pode-se também verificar que a oscilação de nível dos alunos e um possível “rebaixamento”, podem causar frustração nesses estudantes, fazendo esse ambiente livre tornar-se muito mais, na visão dos alunos, uma situação degradante, visto que há um consenso que legitima socialmente as turmas excelentes em detrimento do restante.

Dessa maneira, compreendemos que o posicionamento da professora MO não se faz conivente com quaisquer atitudes impostas pela gestão; todavia, como já havíamos relatado, não cabe à professora se posicionar contra tal ação frente à gerência escolar, afinal ela tem de zelar para manter-se na instituição.

Questionamos os professores acerca do incentivo às atividades em grupo entre os estudantes. Iniciamos com a posição do professor SA. Ele, assim como os outros entrevistados, afirma que não considera ser viável o movimento de discussão de conteúdos de Matemática, nas palavras dele: “A gente primeiro precisa começar que é difícil discutir Matemática não é, é mais difícil fazer esse tipo de coisa” (SA), ou seja, o professor não crê que seus alunos tenham a capacidade de encarar um problema de maneira investigativa, isso porque ele afirma que esse movimento só é possível com os melhores alunos: os da turma ‘A’.

Agora, quanto a estimular as atividades que desenvolva a parceria entre os alunos, o professor inicia sua resposta argumentando que esse tipo de ação não é bem vista na instituição, o que coaduna com o depoimento dos outros entrevistados, segundo ele: “Aqui na verdade, aqui no [...], essa dinâmica, de trabalho em dupla, em trio, separar a sala em grupos, coisas assim, ela não funciona muito” (SA). Todavia, na sequência, ele afirma que faz uso de tal metodologia e ainda apresenta argumentos em defesa da utilização delas: “Agora trabalho em dupla é importante, por quê? Às vezes aquele aluno que você não consegue atingir, o colega que tem uma linguagem mais assim, adequada, que tem uma afinidade melhor, ele consegue atingir. Então eu penso que é válido sim.” (SA), ou seja, apesar de se posicionarem contra, eles admitem que realizam tal ação. Todavia, interpretamos que essa resistência se apresenta pelo fato de os professores terem uma visão restritiva desse tipo de metodologia de trabalho em sala de aula.

Já a professora MO, mesmo apresentando certa percepção de que é necessário incentivar a manifestação dos alunos, não se mostra a favor de práticas que visem as atividades em grupo. Podemos compreender o porquê de tal posicionamento ao verificarmos em seu discurso, que a visão que tem de atividades coletivas consiste no que já enunciamos que Perrenoud não considera ser trabalho em equipe, ou seja, a docente MO tem somente a visão de que neste tipo de atividade o coletivo só se presta a sobrecarregar um indivíduo enquanto outros somente se apoderam do esforço realizado por outros.

Acompanhando o trecho, podemos entender melhor: “Não, não. Aqui a gente não trabalha assim. A gente nem pode ficar juntando carteira. Eu vou te falar sério, eu não acredito muito nisso não. Acho que isso pode funcionar em escola que não esteja preocupada com o vestibular” (MO).

Portanto, podemos interpretar que a visão restritiva da professora a conduz a deduzir que tal movimento prejudicaria o atendimento das metas do colégio, que ao reafirmar o discurso de seus colegas, MO afirma que: “O foco é o vestibular” (MO). Desse modo, notamos em mais uma das ações concebidas na instituição, o foco exclusivo no bom desempenho, nas tão citadas avaliações que conduzem alunos ao ensino superior. Mas o próprio Perrenoud elenca a competência de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, ele questiona quais seriam objetivamente as necessidades dos jovens que cursam o ensino básico, e reflete: “Há, atualmente, uma dúvida – pelo menos em certos setores da escolaridade – sobre a correspondência entre os valores que supostamente o ensino transmite e aquilo de que os jovens realmente necessitarão.” (PERRENOUD, 2000, p. 153). Somos,

então, convidados a questionar se o intenso preparo para os exames externos seria o grande motor de capacitação dos jovens para a vida, para que ele atue na sociedade de maneira digna e competente.

Neste caso, a competência requerida dos professores, para que exerçam sua profissão, é a de “tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato” (idem, p. 154), ou seja, ao instituir que o foco se resume as aprovações em vestibulares, há uma restrição das opções que deveriam ser ofertadas aos alunos do ensino básico.

Agora, um dado muito interessante nos foi concedido pelo docente VA; tal como seus outros colegas de profissão, o professor afirma que não era permitido aos alunos as atividades coletivas. Entretanto, ele nos relata que, na turma que obteve os resultados significativos no exame de 2009, essa dinâmica ocorria sim e, segundo o próprio professor, resultou em bons frutos para, segundo nos relata: “[...] então a gente fazia a aula de matemática em círculos. Juntava as mesas, aí cada um ia desenvolvendo, um ia à mesa do outro e falava assim: ‘não, mas faz assim’ e começava a discutir. Dessa forma, os resultados deles nas áreas de exatas, de matemática foram muito bons” (VA). Vemos, pois, a ocorrência de certa dissonância nesse aspecto, entre o discurso proferido e o aplicado. Novamente, apesar de terem até observado uma experiência enriquecedora, os professores não se prestam a questionar a inserção de novas metodologias. Se descumprem as normas organizacionais do colégio, o fazem de maneira muito discreta para que não se afete toda a dinâmica já imposta pela instituição.

4.2.10 Enfrentar dos deveres e dilemas éticos da profissão

Ao elencar a competência de enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão, Perrenoud afirma que o professor tem também a responsabilidade de orientar o comportamento social e, portanto, ético de seus alunos. Assim, ele levanta temas como violência, preconceito, discriminação, solidariedade, entre outras condutas que remetem ao professor de qualquer disciplina, à necessidade de ele também formar cidadãos. Questionamos os entrevistados acerca dos temas elencados pelo pesquisador e o professor SA, por exemplo, relatou a experiência de desenvolver o senso de solidariedade entre os alunos. Ele nos contou as dificuldades de um aluno que possui limitações motoras. E, dentro de algumas das crises que o aluno apresenta, o professor afirma que sugere soluções para que o aluno não se prejudique e estimula o senso de companheirismo entre os alunos. Convidado a descrever o caso e como se porta diante dele, o docente SA. relata que:

Ele escreve devagar, às vezes ele não consegue escrever, aí ele não escreve naquela aula. Daí ele explica para a gente: “olha, hoje eu estou com muitas dores”, mas é um menino extremamente esforçado, muito esforçado. [...] Se ele não copia, eu falo tudo bem, sem problemas. Aí eu peço para alguém copiar duas vezes e passar para ele, ou que alguém empreste o caderno para ele copiar em casa, alguma coisa assim. Uma época que ele estava com muitas dores eu sugeri que ele trouxesse carbono e aí na hora que uma menina estiver copiando ela já copia para ele já. Aí ele trouxe o carbono, ficou umas duas semanas usando carbono, depois a dor passou e ele começou a copiar de novo. (SA)

Ou seja, interpretamos que o professor, nesse caso, assumiu o papel de construir na classe um sentimento de companheirismo e cumplicidade entre os outros alunos e o colega com deficiência. Portanto, ele exerceu sua profissão de educador, indo além do conteúdo e da ausência de posicionamento, nas palavras de Perrenoud: “trabalhando não só para o futuro, mas o presente” (2000, p. 143). Assumindo tal postura, o professor colabora com a construção de cidadãos, além dos bons alunos que assumem o topo nos ranqueamentos de avaliações externas.

Outro posicionamento que o professor SA afirma possuir é o incentivo a que os alunos se engajem criticamente frente a questões sociais e políticas; até a temática do uso de substâncias ilícitas é tratado pelo professor quando a discussão surge em aula. No entanto, ele diz que não acredita que possa fazer esse trabalho abordando também questões de conteúdo matemático, ou seja, ele reafirma o distanciamento da disciplina com as questões pertinentes à sociedade, assim ele nos explica que: “Então às vezes eu entro em sala de aula, e algum deles fala assim: ‘ah, o fulano está usando droga’, vamos supor aquela aula eu não dou aula de matemática, eu falo de drogas para eles, você entendeu?”. Nossa interpretação é ratificada pela afirmação do professor, ao enfatizar que interrompe suas atividades que estavam planejadas para tratar dos temas transversais.

Já, em outra vertente da questão, o professor MC, ao ser questionado sobre a temática, afirma que não necessita trabalhar esses assuntos com seus alunos, isso porque as questões éticas e sociais não representam preocupação devido ao fato de não surgirem problemas na instituição relativos a tais pontos. Nas palavras dele,

Aqui o pessoal é bem mais tranquilo, sossegado. Mesmo aquele aluno que tem dificuldade aqui ele não tem problema pra chegar aqui e falar: ‘olha eu não entendo, eu não sei’. Eles são muito unidos entre eles então não tem esse preconceito entre eles não é. (MC)

Dessa forma, interpretamos que o professor também não acredita ser necessário que se engaje ética e politicamente para a formação de seus alunos. O senso comum de que a disciplina de Matemática está alheia a esse tipo função (a de desenvolver a cidadania em seus alunos), faz com que muitos professores se apropriem dela. Isso é constatado na pesquisa de Santos & Nascimento (2007), os autores concluem que “trabalhar a Matemática com significados é acreditar que ela tem, enquanto componente curricular, que contribuir para o desenvolvimento holístico do educando, tornando-o um ser crítico, preparado para o exercício pleno da cidadania” [SANTOS & NASCIMENTO, 2007, p. 13].

Na análise da justificativa do professor MC, interpretamos que ele busca não se envolver com questões desse tipo, sequer levantá-las. Para tanto, novamente vemos que aqui as discussões propostas pelos Educadores Matemáticos Críticos simplesmente não tem lugar em meio as atribuições desses docentes, mesmo SA afirmando que sim, se engaja ética e politicamente, tal movimento não é passível de associação com a disciplina que ministra.

Uma constatação que se tornou essencialmente relevante, dentro da competência de enfrentamento dos dilemas éticos da profissão, é o desabafo da professora MO. Ela nos relatou as dificuldades que enfrenta na profissão. Seu depoimento foi um dos mais marcantes, ela nos falou sobre o sentimento de preconceito de gênero na profissão que exerce e no meio no qual atua. De acordo com a docente, há uma explícita resistência em se admitir professores do sexo feminino para ministrarem disciplinas na área de exatas no ensino médio de escolas conceituadas, as consideradas de excelência, segundo MO:

Fala pra mim: quantas mulheres você conhece dando aula em ensino médio? Em Campo Grande? Em escolas que pagam bem? Só eu! Colégios que pagam bem só eu. [...] Então é complicado, eu estou sempre na berlinda. [...] Por que quem administra o ensino médio, principalmente homem ele não admite mulher em exatas. (MO)

Sobre essa afirmação, constatamos a constante instabilidade em que se encontra a professora MO. Nesse ambiente competitivo em que impera a invariável busca por resultados explicitáveis, ela se mantém firme há quatorze anos, todavia é nítida a insatisfação quanto às necessidades a ela impostas. É nítido o orgulho apresentado pela docente, quando ela fala que é a única a se adequar a esse perfil na região em que atua; todavia, notamos que o nível de estresse a que se submete, a insegurança, refletem no comportamento indeciso e incisivo da profissional. Há também uma insegurança que irrompe e permeia todo seu discurso, mesmo que ela busque demonstrar o contrário. Nitidamente, se expõem, nesse caso, os pressupostos de Stephen Ball:

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição. (BALL, 2005, p. 549)

Portanto, no exposto pela docente, há uma completa sensação de impotência frente à necessidade que se instaura devido a sua “sobrevivência”. Mas, novamente, o alinhamento a limita e a condiciona em suas ações docentes.

4.2.11 Avaliação dos professores pelos alunos

Continuando a interpretação do discurso da professora MO, mais claro ainda fica seu posicionamento frente a essa situação de insatisfação e insegurança profissional, quando a docente nos expõe sua relação com a avaliação instituída pelo colégio para que os alunos mensurem o desempenho dos professores.

Na concepção de MO, diferentemente do exposto pelos outros colegas, ela julga esse movimento absolutamente inadequado. O professor SA, por exemplo, afirma não ver problema na avaliação que os alunos fazem sobre os docentes. Ele nos expõe que sempre teve bons resultados nessas avaliações. Ele só faz uma ressalva sobre uma das razões que a gestão tanto se preocupava com a avaliação, ou seja: “o grande medo da coordenação era que talvez eles confundissem a parte de ser legal, e talvez eles acharem que ser legal e ser amigo, e tal. Mas eles conseguem dividir bem [...]” (SA).

Na verdade, destacamos esse trecho, pois verificamos que há uma discordância total em termos de interpretação em relação a esse movimento do colégio. Enquanto MO se sente ameaçada, como constataremos a seguir, o professor SA percebe que seus alunos têm maturidade e discernimento. Interpretamos que o posicionamento do professor SA é o de um sujeito que tem um ótimo relacionamento interpessoal com seus alunos, justamente o item destacado pela professora MO, que afirma não ter esse tipo de afinidade e, portanto, segue se sentindo prejudicada em relação ao julgamento que os alunos fazem dela.

Outro caso de apoio ao movimento organizado pela administração da instituição é manifestado pelo professor VA. Quando solicitamos que desse sua opinião sobre a avaliação, ele nos explica que:

Ah, isso é bom para o colégio saber quem [...] quem são os clientes são os alunos, não é? Então eles têm que estar satisfeitos e mostrar também para a

gente mudar se não está [...] algum ponto está falho a gente tem que mudar, não é? Não pode ficar acomodado. Isso é importante. (VA)

Vemos que do modo como coloca, o professor VA se vê como alguém que “presta um serviço a um cliente”. Logo, podemos notar aqui a forte tendência a relacionar a educação a uma micro sociedade consumidora, onde o produto é o ensino e os clientes são os alunos. Também impera a máxima de que “o cliente sempre tem razão”? Interpretamos que sim! Nesse sentido, verificamos a explicitação da cultura da performatividade que admite que os interesses de mercado se encontram nos mais diversos setores da sociedade, até mesmo naqueles em que não deveriam ser encontrados.

Em grande parte, o argumento que embasa a repulsa da professora MO quanto à avaliação, vem por meio do preconceito de ordem de gênero que ela relata sofrer. Acompanhando trechos de seu argumento, ela nos revela de forma direta seu posicionamento em relação ao tema:

Porque um aluno, se ele tiver com raiva de você, ele responde, é, ele não responde a seu favor. Se eles combinarem entre eles, eles detonam um professor, você concorda? [...] E outra coisa, o que um menino de dezesseis anos, quinze anos, pode dizer? Pode dizer que você não sabe? [...] Então eu sou muito radical porque eu acho que até o sistema, eu não te falei da discriminação? Quantas professoras de Física, me fala, aqui em Campo Grande, quantas professoras de Química, de Física têm no ensino médio? Mulher? Que eu saiba nenhuma. Só se for uma escola ou outra, uma escola sem muita relevância quando eu falo em termos salariais, entendeu? Então eu falo de salário, hora/aula acima de trinta reais, você não tem nenhum no ensino médio. É um mercado. [...] Por exemplo, tem escola aqui em Campo Grande que se o professor não atingir média oito nessa avaliação, ele é mandado embora. Então o que acontece na sala de aula? [...] É professor na sala de aula, professor conhecido na cidade, declamando uma poesia e tal. Você está fazendo o quê? Você está trabalhando o social. Você está interferindo no comportamento do seu aluno. Não é a parte de relacionamento interpessoal? E tinha que ficar o que? Primeira coisa no conteúdo bem dado, mas para ficar sempre dentro dessa norma que tem que ficar de oito para cima, como é? Chega perto do simulado, o professor dá uma revisão direcionadíssima. É aquele simulado que deu o simulado, não é? Então pelo menos cinquenta por cento vai bem, aí ele não corre o risco de [...]. O que você acha? Você concorda comigo? Se você der uma aula bem dada, se você trabalhar aquele conteúdo, é necessário você chegar em uma sala de aula de falar: “olha, no meu simulado tem duas letras ‘c’s, duas letras ‘b’s”. Eu preciso fazer isso? [...] Não, vemos. É que eu nunca liguei muito, eu sempre fui muito radical então eu dobro e guardo, daqui um tempo eu leio [o resultado da avaliação feita pelos alunos sobre os professores]. Por que senão interfere, eu sou muito ansiosa, interfere no meu comportamento. Então e a S me conhece, ela sabe que no caso [...], ela me conhece. É aquilo que eu te falei: um professor homem que depois vem e bate nas costas do aluno e depois fala para ele ficar quieto ele fica, mulher, se brincar com ele e depois pedir para ele ficar quieto ele não fica. Entendeu? Então a gente

sentá, você faz um trabalho sério, a gente faz um trabalho sério. Você entende quando eu falo que a gente trabalha mais, por que se tem a discriminação, por quê? Não tem mulher formada? Aí você é formada também. E daí? E de todo mundo que se formou na federal? Eu nunca soube [...], as pessoas não aguentam a pressão, é uma pressão lascada, entendeu? Não é fácil, então não pode. Eu já tive sim na avaliação [um resultado ruim] mas foi mais problema de relacionamento. “O professor é seu amigo?”. Não, não sou mesmo. Ele é o primeiro a me detonar, entendeu? Por que se ele vai mal na prova, você não fez gol, se ele vai bem na prova você fez gol. Então é isso, você entende? “Tal conteúdo cobra? Tal conteúdo é coerente com o assunto dado? Tal e tal”, tudo isso cem por cento. Agora chegou na parte interpessoal, eu não faço festa com aluno. (MO)

O próprio Skovsmose trata também do preconceito de gênero que se institui no cenário global em relação às ciências exatas. Ele vem a ratificar as afirmações da professora MO, quando essa discorre acerca da escassez de mulheres nos setores que melhor remuneram os profissionais desse ramo da ciência. O autor termina por concluir sobre o tema que a questão do preconceito de gênero é muito relevante “[...] quando reexaminamos a relação entre Matemática e poder” (SKOVSMOSE, 2008, p. 120); desse modo, interpretamos sobre a pertinência do denunciado pela professora MO.

Em seu depoimento, ela explicita a insatisfação frente às imposições do colégio. Se sente discriminada por ser mulher e, dessa maneira, se vê prejudicada nas avaliações dos professores, por considerar que necessitaria adotar uma postura mais populista, comportamento esse que ela afirma não se adequar ao seu perfil, mesmo porque entende que ao se apresentar com tal posicionamento, os alunos não a respeitariam, pois, em sua concepção, eles não receberiam bem tal postura de uma mulher.

Novamente, é explícito o procedimento que preza pelo desempenho e isso causa uma nítida frustração na profissional. Recorrendo à performatividade, Ball afirma que a cultura que preza a *performance*,

[...] atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja. (BALL, 2005, p. 550)

Desse modo, é possível associar a postura da professora com a de uma vítima das políticas de desempenho impecáveis e atitudes mensuráveis a cada ação dentro do colégio, como já apresentamos ao discutir a temática. Ball nos convida a refletir sobre as consequências dessa política no indivíduo que nela se insere: a insegurança, a instabilidade,

ou seja, um constante conflito do professor com ele mesmo, a busca por ser “um bom professor” e o peso da opinião pública na comunidade escolar, conduzem a um estado permanente de angústia e insatisfação profissional e até mesmo pessoal.

O professor, em meio a isso, não se sente apto a discutir tais sensações com seus superiores, talvez até não o faça nem com seus colegas. Não busca resolver a situação, se sente culpado e cobra sua própria adequação ao ritmo de trabalho, assumindo para si toda a responsabilidade, como se ele é quem não bastasse, como se ele é quem não fosse bom o suficiente. cremos que isso ocorre devido à instabilidade que se instaura no ambiente de trabalho, pois, como a própria professora nos relatou, a concorrência nesse meio é muito acirrada; portanto, se alguém não se adapta, busca-se outro candidato disposto a tal.

Conforme já explicitado, ao falar da dificuldade de buscar um programa de pós-graduação, a docente não pode abandonar sua jornada, se submete a tal ambivalência, entre a indignação e a necessidade. Sobre isso, o próprio Ball nos alerta para o fato de que profissionais nessas circunstâncias são expostos ao estresse e até mesmo a doenças.

Questionamo-nos aqui, principalmente após esse convívio com a professora MO, para onde estão sendo direcionadas essas ações profissionais da docente? Será que se o fator “social” continuar sendo o ponto fraco da professora MO, ela não buscará se adequar? Mesmo que isso vá, relutantemente, de encontro com suas crenças e concepções? O fato é que é inegável a perturbação moral sentida pela professora ao relatar tais situações, como ela se adequa a isso, como seu profissionalismo é moldado frente a tais imposições é o que tentamos responder.

Logicamente, tal ação sofre também grande influência da percepção da pesquisadora sobre a entrevistada, o que notamos é, talvez, uma aparente resistência a se submeter a esses tipos de controle. Contudo, verificamos que diante de tamanha indignação, ela mesmo relutante, está buscando se engajar ao que é desejável à administração e, principalmente, ao que é desejável aos alunos, pois se sente ameaçada até mesmo por eles.

Por tudo isso, só podemos concluir que a docente está num dilema ético profundo, mas que tende a prevalecer entre suas escolhas a permanência nesse meio para que mantenha sua “sobrevivência”, no sentido mais dramático da palavra.

4.2.12 O trabalho para o ENEM e as práticas que permitem tal ação

Apesar de as gestoras terem afirmado que não há um trabalho específico para a preparação dos estudantes para o ENEM, tanto o professor MC quanto o VA afirmam que há sim uma preocupação com esse exame. Sobre isso, o professor VA relata que:

[...] agora que está tendo a prova do ENEM, passamos umas listas de exercícios para eles estarem resolvendo. Hoje mesmo eu só trabalhei em cima das questões do ENEM. A questão do ENEM, eu vejo assim que não tenho que falar nada das questões do ENEM, coisas para o aluno em questão de conceitos, eles já têm todos os conceitos em mente, estudou tudo, o ENEM não vai aprofundar na matemática, ele vai fazer aquela, misturar, contextualizar, interdisciplinar.(VA)

Em outro trecho, o professor VA até esclarece que mesmo o foco sendo os mais tradicionais vestibulares, há sim uma tentativa de viabilizar o trabalho feito para eles e também para o ENEM:

Nós trabalhamos, batemos bastante na questão do ENEM, mas também não ficamos só focados na questão do ENEM. Tentamos pegar [...] ainda não está só o ENEM nos vestibulares. Então assim, essa semana tem UNESP, semana que vem acho que tem UNICAMP, na outra semana tem FUVEST e assim, UEM, UEL, a molecada vai fazer todos esses vestibulares, UFSC, UFGD em janeiro. Então são todos vestibulares tradicionais ainda. Então a gente não ficou focados só no ENEM. (VA)

Ou seja, como algumas instituições de ensino superior adotam ainda os vestibulares tradicionais e não exclusivamente a nota do ENEM, faz-se necessário que se dediquem também a se adequar às outras avaliações, para que possam atingir seus objetivos de ensino.

Confirmando a revelação feita por VA, o docente MC, quando questionado sobre essa preparação para as avaliações externas realizadas pelos alunos, informa que procura adequar suas atividades com a necessidade de preparação para o exame. Assim, ele explicita que:

Fizemos, eu fiz listas específicas com questões do ENEM, é, teve plantão para os alunos resolverem essas listas. Teve-se uma orientação pra que se trabalhasse as questões do ENEM em sala de aula, não é? Para que se procurasse contextualizar a teoria com a prática do dia a dia. Procurasse trabalhar as competências e as habilidades que o ENEM exige. Na medida do possível, aliar isso com o material. Isso nós fizemos. (MC, grifo nosso)

Portanto, observamos a contradição com o exposto pelo docente MC, comparado ao discurso das gestoras, como se pode notar no trecho destacado na transcrição anteriormente apresentada, houve sim uma orientação para que se trabalhasse para atender à demanda do

exame. Para tanto, notamos também que as prioridades expressadas pelo professor, durante as aulas, centram-se na resolução de exercícios. Percebemos, porém, que há a explicitação de preocupações relativas à necessidade de apresentar os conteúdos com certo rigor matemático, quando isso é requerido pelo conteúdo, ou se faz pertinente. Sobre isso, professor MC nos evidencia que:

Olha, dependendo assim, dependendo do conteúdo. Quando o conteúdo permite a demonstração, a gente demonstra, eu demonstro tá. Quando ele, quando é uma demonstração assim que ele que não é tão importante para o aluno. Eu não faço a demonstração, faço uma explicação bem sucinta, bem rápida e dou uma prioridade na resolução de exercícios, resolvo dois exercícios no quadro e aí passo exercícios pros alunos resolverem. E eu fico trabalhando dúvida em sala. Andando entre eles. (MC)

Ficou explícita também, a atenção do professor quanto à compreensão da teoria por parte dos alunos. Ele afirma que sempre busca incentivá-los a retomá-la, e afirma ter o cuidado de trazer exercícios extras, além dos que constam na apostila, quando constata que eles não abrangem todo o conteúdo. Assim, ele argumenta que:

A minha explanação tem como objetivo que eles entendam a teoria e que em sala de aula eles façam exercícios assim, de aplicação. Para que eles possam em casa, ter condição de ler a teoria, que é uma coisa que eu falo muito para eles: que é importante dar uma lida na teoria. E depois de ler a teoria aí sim, resolver os exercícios de fixação e aprofundamento que o material traz. [...] Não, sempre quando dá eu trago exercício extra. Nem sempre é só da apostila. [...] Por que, às vezes assim, o que acontece: o material, a apostila, ela trata, ela trata, ela traz um exercício que não, que não abrange todo o conteúdo. Vou te dar um exemplo, na geometria analítica: de repente lá a aula é sobre ponto, e aí o exercício que ele traz é o exercício que vai falar só sobre distância de dois pontos e coordenada do ponto médio, só tem isso. Então eu trago exercícios que vão complementar. Que são coordenadas do baricentro, aquela idéia de segmentos proporcionais, então eu trabalho esse, esses exercícios complementares, em sala, para que em casa o aluno tenha condições de fazer esses e outros que estão na apostila. Quando dá eu complemento, quando não dá, infelizmente... (MC)

Na tentativa de reunir as fontes que nos conduziriam a compreender a dinâmica do colégio, o professor MC nos explicita - quando questionado sobre alguma forma de avaliação ou mesmo alguns métodos que gostaria de utilizar em sala de aula - que essa ação não se faz possível devido às características do colégio. O professor demonstra preocupações quanto à qualidade de suas aulas e crê que elas poderiam ser muito mais produtivas, caso houvesse maior disponibilidade de tempo e também outra postura da instituição pesquisada, como pode ser observado no trecho a seguir:

Ah, sem dúvida. Não só na forma de avaliar como na forma de passar os conteúdos. Principalmente geometria, que daria para a gente trabalhar de uma maneira talvez assim, não tão formal como aula e exercício, aula e exercício. Aqui a gente trabalha ainda num modo tradicional. É aula, a exposição da aula e o exercício para o aluno. E é isso que eu vou fazer. Essa é a, o colégio ele é tradicional nesse sentido. Então assim, daria para a gente trabalhar de uma maneira mais, não tão formal. Trazendo atividade que desse para o, não assim, só na resolução de exercício, tipo, um exemplo. Daria para nós construirmos, um exemplo, daria pra nós construirmos um sólido. Construir esses sólidos e estudar as relações entre eles, no caso os Poliedros de Platão, também no caso, é, daria para se propor uma atividade, se fazer, se construir algum objeto usando só os sólidos, e aí estudar as relações entre eles. (MC)

Assim, compreendemos que ficam ressaltadas as limitações impostas pelos objetivos do colégio, o que pode restringir até mesmo o desenvolvimento da compreensão da Matemática, podendo ser nesse ambiente, associada a um montante de regras a serem decoradas para o trabalho, com exercícios que podem ser cobrados em vestibulares e outras avaliações.

O professor SA ressalta que também faz um trabalho específico para a avaliação, ao relatar que: “Na verdade com todas as minhas turmas eu faço o trabalho do ENEM” (SA), ou seja, verificamos uma tentativa por parte das gestoras de ocultar que o resultado obtido por eles foi algo trabalhado especificamente. Contrariando suas afirmações de ter sido uma consequência que decorreu naturalmente de um trabalho constante que sempre buscou a excelência em todos os aspectos.

4.2.13 O bom professor

Estabelecemos a categoria “bom professor”, pois questionamos os entrevistados sobre o que caracterizaria um profissional docente de qualidade em suas concepções. Um bom professor de Matemática, na visão do professor MC, seria um profissional que atendesse a algumas características bem específicas. Entre elas, ele elenca:

Olha, primeiramente, domínio do conteúdo. Por que dominando o conteúdo o professor tem mais segurança para ensinar. É claro que tem que ter também a didática para ensinar. [...] Hoje eu vejo que o professor, não só de Matemática, mas o professor tem que ser um orientador também, não só um professor, ele tem que ser um educador também. [...] Então é isso, é saber ensinar, é ter domínio de conteúdo, é ser amigo além de ser professor não é, é abraçar o aluno que tem dificuldade, é ter preocupação com ele, pelo menos o meu diferencial aqui e que o pessoal do colégio reconhece muito é

isso, é não ser só professor de matemática, mas também ajudar o aluno com dificuldade, ter um diálogo direto com o aluno não é. Não só falar de Matemática, mas se preocupar também com as outras situações do aluno. (MC)

Observamos que há a preocupação do professor em atender além das exigências de conteúdos, às necessidades individuais de seus alunos. Nesse sentido, notamos que as inviabilidades apresentadas em decorrência da falta de tempo, sempre recorrentes no discurso do professor MC, podem, muitas vezes, limitar as ações do professor, que precisa atender as necessidades do colégio.

Na concepção do professor SA, uma boa prática sempre está associada à motivação transmitida pelo professor aos alunos. Em muitos trechos, ele cita o bom humor como fator determinante para que um professor atinja seus objetivos durante uma aula. Ele argumenta que uma das razões para que tenha esse posicionamento é o fato de a disciplina de Matemática ser uma das mais rejeitadas pelos alunos do ensino básico; o professor relata que em conversas com os alunos, ele procura suscitar neles esse desejo de que estabeleçam alguma afinidade com a disciplina, como podemos verificar no trecho a seguir:

Na verdade quando eu entro em sala de aula minha primeira fala é essa, eu falo: “gente, o que eu quero como professor? É fazer cada dia, não que eu consiga atingir todo mundo naquele dia, mas que eu consiga atingir um, e esse um saia de sala de aula gostando um pouquinho mais de matemática. Eu vou dar muitas aulas para vocês, eu vou entrar em sala de aula muitas vezes e um pouquinho às vezes vira um poucão e no ano que vem estão gostando um pouquinho mais de matemática”, e no final, na última prova do ano eles escrevem: “ah, agora eu estou gostando um pouquinho mais de Matemática”. (SA)

Já na concepção do professor VA, um profissional para que seja considerado como de sucesso, exercendo a docência no colégio pesquisado, necessita estar preparado para sanar todas as dúvidas dos alunos quanto às provas de vestibulares que vão prestar; assim, ele afirma que:

Tem que estar estudando essas provas que os meninos têm tendência a resolver. Essas provas da FGV, é, FUVEST, UNICAMP, prova da UNESP, essas provas, é UEM, UEL, são provas que têm as questões de matemática bem elaboradas. [...] Ele tem que estar “atenado”. [...] Com as provas, com as tendências dos meninos daqui. Os moleques daqui você não escuta nenhum falar, “ah, eu vou fazer UCDB vou fazer UNIDERP e tá bom”, eles só querem os grandes centros, a maioria deles. Os lugares que você vê que costuma ser o centro de excelência. O que é uma USP? Você vê um monte

de menino que sai daqui pra fazer USP. E essa realidade eu não tinha em outros colégios. Outros colégios, a UFMS era a Universidade mais “puxada” que eles pensavam em fazer. Agora aqui não, você pega a UFMS, para alguns é segundo plano. Eles querem fazer essas faculdades renomadas. Na UNICAMP, quem não quer fazer UNICAMP, não é? Não desmerecendo as outras, mas é que são os vestibulares mais difíceis. (VA)

Percebe-se que o professor reafirma o compromisso do colégio, que já observamos estar presente no discurso de todos os depoentes, mesmo que os dois anteriores, o MC e o SA procurem discutir mais aspectos de caráter motivacional, além da execução de atividades consideradas primordiais: o trabalho para as avaliações externas.

Por sua vez, a professora MO afirma que, entre os profissionais que atuam em instituições como a pesquisada, as chamadas “de excelência”, existe uma disputa que se evidencia devido ao fato de essas “empresas” remunerarem melhor seus profissionais. Mas a docente ressalta que a disputa entre os profissionais se torna completamente irrelevante quando o que não se constata são os resultados dos alunos. Ela nos informa que:

Ainda mais nesse mundo de ensino médio, que em colégio que paga bem você sabe, a disputa, é um jogo de vaidade. Mais com os contratados recentemente do que com os antigos que sabe que se não trabalhar, a gente não consegue o resultado que a gente tem, não adianta, pode ter a vaidade que quiser. Se não gastar tempo na sua casa, horas trabalhando [...] (MO)

Ou seja, de acordo com o excerto, entre aqueles que ainda desconhecem a dinâmica da instituição, os recém contratados, existe uma explícita disputa. Todavia, enfatiza que o fator determinante do sucesso profissional, e consequente permanência no colégio, é a obtenção dos resultados almejados por toda a instituição. Caso eles não se evidenciem, fica claro que o profissional não está atendendo às necessidades do colégio. Assim, a docente coaduna com a afirmação do professor SA, quando esse foi questionado acerca de qual o diferencial de um professor para que seja admitido no colégio em questão. Ele afirma que o profissional, ao ser contratado, não apresenta nenhuma característica especial. A característica especial se revela naqueles que conseguem se manter no colégio. Segundo ele:

Talvez não naquele que é admitido, mas aquele que fica. Por que ser admitido, você tem um currículo bom, você faz a entrevista, chega aqui e dá aula, você entra. Agora o difícil é você ficar, entendeu? Eu estou aqui há cinco anos, entendeu? O difícil é ficar, o difícil é se manter, o difícil é criar o seu espaço aqui no [...], entendeu? (SA)

Ou seja, de acordo com os depoimentos de ambos os docentes, em caso de não atendimento das expectativas, de não acompanhamento da dinâmica de trabalho e, mais ainda, da não evidenciação dos resultados dos alunos, esse professor contratado pode ser convidado a não fazer mais parte do quadro de profissionais do colégio. Essa dinâmica parece até ser um pouco recorrente, ao observarmos o trecho em que o professor VA e a professora MO afirmam com ênfase a iminência da situação descrita, portanto, concluímos ser rotineiro tal fato: a dispensa de professores que não produzem resultados. Ressaltamos, desse modo, a manifestação da cultura da performatividade, no momento da responsabilização do professor e a lógica de instabilidade profissional que se instaura.

4.2.14 Objetivo do ensino de Matemática no ensino médio

Outra categoria que estabelecemos devido ao surgimento de questões que se tornaram pertinentes, o que foi permitido devido ao fato de termos elaborado um questionário semi-estruturado para nortear nossas entrevistas, é qual seria na concepção dos entrevistados, o objetivo do ensino de Matemática no ensino médio. Interessa-nos compreender qual o posicionamento dos professores em relação à disciplina que ministram e como percebem a relevância de seu trabalho. O professor MC relata:

Bom, olha eu vejo que a Matemática ajuda a é, na vida como um todo, como ele interpreta as situações na vida dele. Vai ajudar ele na, no dia-a-dia de um modo geral. Eu acho que essa contribuição da matemática, embora tenha muitos conteúdos aqui no ensino médio que não tenha uma aplicação direta pra eles, mas, tem o lado cognitivo, o lado que vai ajudar na percepção espacial, na percepção é, no próprio raciocínio. A Matemática vai ajudar ele no pensar em outras matérias, vai ajudar eles em situações diversas no dia-a-dia. (MC)

Verificamos a presença de um ideário acerca da educação que, muitas vezes, parece ser suprimido das ações docentes do professor MC. Isso, em geral, é remetido à falta de tempo e aos objetivos requeridos pelos gestores e toda a comunidade escolar.

Outro ponto que nos despertou interesse foi o fato de o professor acreditar que há conteúdos abordados no ensino médio que não apresentam aplicabilidade para os alunos, mas que poderiam beneficiar o desenvolvimento cognitivo deles.

O mesmo argumento se apresenta no discurso do professor SA, quando questionado sobre o tema da inserção da Matemática no ensino médio, em suas palavras:

Então assim, para mim, a função de ensinar Matemática, seria assim, fazer com que o aluno pense de maneira mais ampla, que ele tenha uma ideia mais ampla sobre as coisas. No seu, assim, no saber funcionar, vamos dizer assim. Se eu não ensino Matemática no ensino básico, ninguém vai ser engenheiro e aí a gente vai viver onde? [...] Então eu penso que seria para desenvolvimento humano mesmo. Aquele que segue na linha de Matemática, na linha de exatas vai contribuir. E aquele que não segue, vai amplificar a mente. [...]. Então ele precisa ter alguma noção de Matemática para não ser enganado, para não ser passado para trás. Ter alguma noção de porcentagem. Agora, tem coisas no ensino regular que eu acho que poderia ser enxugado? Sim, com certeza. Números Complexos e Determinantes, entendeu? Determinante eu acho que é para Cramer, Sistemas Lineares, tem coisas em Matemática que daria para enxugar, a gente não enxuga por quê? Vestibular! Enquanto tiver processo seletivo aqui, a gente vai continuar nessa dinâmica conteudista, tipo: “ah, enfia conteúdo, enfia, enfia, enfia, e o aluno que se vire”, enquanto tiver vestibular vai ser assim. [...] Então enquanto a gente viver de um processo seletivo como o vestibular, a gente vai ter que passar por muitas coisas pelas quais a gente não gostaria. E aí a única coisa que eu acho ruim é que você vai ensinar para o aluno uma coisa que não tem aplicabilidade. Ele vai falar: “para que eu estou aprendendo então?”, e aí você nem consegue falar porque, você vai dizer: “olha, é por conta do vestibular”, se não existisse vestibular, com certeza muita coisa em Matemática não seria ensinado. (SA)

Nesse sentido, interpretamos que parece haver no posicionamento do professor, um questionamento dele acerca da necessidade de se ensinar determinados conteúdos no ensino médio. Dessa maneira, perguntamos como seria possível a ele justificar este ensino para seus alunos? Os PCN+ indicam que nem só o professor de Matemática deve ter essa preocupação.

No documento, lê-se: “Não só o professor de Matemática deve estar atento para ilustrar a utilidade dos instrumentos de representação que ensina, mas qualquer professor que estiver fazendo uso, em sua disciplina[...]” (BRASIL, 2002, p. 26), mas consideramos que, dessa maneira, nada mais natural do que supor que o professor da disciplina esteja prontamente apto a agregar valor ao objeto de estudo de seus alunos. Nesse mesmo sentido, já explicitamos os argumentos que Perrenoud apresenta para a necessidade de o professor saber atribuir significado ao que se ensina. Interpretamos que, frente aos conteúdos trabalhados, caberia ao professor persistentemente, atribuir significados, tanto em aplicações práticas aos seus alunos quanto em justificativas matemáticas, mas que fundamentalmente haja um reconhecimento da importância de tal ação de ensino.

Essa justificativa, como o próprio docente enuncia, vem da necessidade de se trabalhar para atender às avaliações. Questionamos como pode o aluno, que não se identifica com a disciplina, se servir de um discernimento acerca da importância de doar muito do seu tempo para se dedicar a algo sem ter porque nem para quê. Diante disso, somos levados a verificar a

ausência das discussões de conceitos que definem a Educação Matemática Crítica, principalmente aqueles que tratam dos questionamentos acerca do porque e para quem se ensina Matemática, mesmo porque, para Skovsmose (*apud* SILVA, 2009), não se pode dissociar o conhecimento da justificação.

Diante dos expostos acerca da ausência de significado nas ações docentes desenvolvidas pelo professor, terminamos por interpretar que a performatividade se personifica da maneira mais limitante ao ser humano possível, quase que com uma violência ao desenvolvimento intelectual do adolescente, no caso. Isso porque o aluno, além de não ter a opção de poder se recusar a cumprir tal obrigatoriedade, não consegue compreender as razões para fazê-lo. Bem, nesse sentido, não nos causa estranheza o fato de a disciplina ser tão rejeitada entre os alunos.

4.3 SÍNTESES DAS ANÁLISES E ENCAMINHAMENTO ÀS CONCLUSÕES

Neste tópico, pretendemos fazer uma breve reflexão sobre todas as categorias que emergiram de nossas análises, para podermos chegar a conclusão de nossa pesquisa. Começando com as evidenciadas nos discursos das gestoras, consideramos que a categoria que discorre acerca dos objetivos de ensino do colégio se constitui como a principal retratação da cultura da performatividade em nossa investigação. Na visão das gestoras, as ações produzidas pelos professores em sala de aula, devem levar em conta as avaliações externas a que os alunos se submeterão. Ou seja, todas as atividades devem ser conduzidas de modo a atender a principal demanda da instituição: a manutenção do *marketing* do colégio.

Na sequência, reafirmando ainda mais os objetivos de ensino do colégio, tanto a supervisora como a coordenadora afirmam que o trabalho do professor passaria por vários processos de validação, entre eles, e um dos mais relevantes, é o da anteriormente citada manutenção da “chamada” ao público para o colégio, isto é, o professor para exercer sua atividade de maneira satisfatória, deve garantir que seus alunos tenham sucesso nos processos seletivos a que se submetem.

Outro instrumento de avaliação da atuação docente, pela administração do colégio, se constitui na opinião dos alunos, dos “clientes”, em relação a atuação dos professores. As gestoras procuram ainda validar tal avaliação dizendo que os alunos possuem discernimento, mas tal fato se mostrou refutado pela professora MO.

Sempre buscando amenizar as possíveis argumentações que mostrariam algumas das deficiências da organização das ações do colégio, as gestoras defendem a separação dos alunos por meio de uma avaliação de desempenho. Elas até afirmam que os alunos não se sentem pressionados, e que não saem efetivamente prejudicados de maneira alguma frente a tal imposição. Mas, também, interpretamos que efetivamente, essas se constituem como a maior explicitação da cultura da performatividade imposta aos alunos.

O trabalho em equipe é a única das competências elencadas pelo sociólogo suíço que se mostra valorizada pelas gestoras do ensino médio do colégio. Todavia, tal ação também se presta, única e exclusivamente, a busca por desempenho, pois se constitui como forma de divulgar bons resultados com o material apostilado adquirido, por professores específicos. Esses bons resultados são assim qualificados, sem a intenção de ser redundante, quando novamente os alunos obtêm bons resultados nas avaliações internas e externas.

A adoção ao material apostilado, com todos os benefícios e a devida supressão dos supérfluos e das redundâncias³⁴, vem satisfazer as necessidades primeiras do colégio. Tal imprescindibilidade se constitui para que sejam atingidos os objetivos recorrentemente evidenciados no decorrer da dissertação. Essa ação só ratifica ainda mais todas as interpretações que até aqui fizemos, acerca do culto exclusivo ao desempenho e explicitação de resultados.

A restrição à permissão para que os professores tenham acesso aos instrumentos de tecnologia se apresenta como constatação reveladora, em nossa investigação. Mas, novamente, tal fato se deve à visão que a administração reducionista tem, mesmo afirmando o contrário.

Ora, questionamos, se realmente elas possuem conhecimento acerca da vasta gama de recomendações sobre o uso de tais instrumentos como importantes colaboradores no processo de ensino-aprendizagem, como chegam a argumentar pelo caráter supérfluo que tal ação produziria em seus alunos que possuem prontamente infinitas condições para manusearem quaisquer das mais modernas ferramentas tecnológicas encontradas no mercado? Depois de todas as categorias, só podemos crer na ingênua percepção da inocuidade que se constitui no discurso dessas gestoras em relação à educação de crianças e gestão de pessoas, do contrário seríamos descorteses ao, efetivamente, proclamar toda nossa perplexidade frente aos fatos atestados. Mas vamos seguir com nossas constatações.

³⁴ Estamos utilizando tais classificações nos valendo das interpretações que fizemos dos discursos das gestoras

Assim, já da entrevista realizada com os professores MC, SA, VA e MO, observamos a explicitação de várias competências elencadas pelo sociólogo Philippe Perrenoud, também surgiram algumas que não constam da listagem do pesquisador, mas que contribuem significativamente para a construção de nossas conclusões. São elas:

A explicitação dos objetivos de ensino do colégio tornou-se uma categoria, pelo fato de traduzir-se na externalização de indícios da cultura da performatividade. Os objetivos de ensino, presentes nos discursos de todos os entrevistados, podem ser resumidos pela expressão “*marketing* do colégio”, isso porque, o que nos foi revelado é que a evidenciação dos propósitos de explicitação dos resultados por meio do intenso treinamento dos alunos para as avaliações externas que se prestam a realizar, se concretiza na meta vital de todas as ações empreendidas pelos docentes e gestores, principalmente com os alunos do ensino médio.

O professor SA até devaneia sobre tais objetivos, afirmando que o aluno necessitaria ter pleno domínio dos conteúdos trabalhados, mas a institucionalização desse trabalho se daria com a resolução de exercícios de vestibulares e, é lógico, ignorando as teorizações inúteis³⁵ destes conteúdos.

Diante de todo o exposto, julgamos que mais procedente é a exposição feita pela professora MO, que efetivamente admite que sua prática se presta ao treinamento das “malícias” necessárias aos alunos para que obtenham sucesso nos vestibulares e outra tantas avaliações externas a que se submetem. Desse modo, concluímos que os objetivos de ensino empreendidos e defendidos por todos os sujeitos, presentes em nossa pesquisa, se traduzem em treinar e adestrar os estudantes para que eles obtenham êxito nos processos seletivos para o ingresso no nível superior de ensino.

Na categoria que evidenciou o “alinhamento”, identificamos que MC está passando ainda por esse processo, sendo possível que esteja completamente adaptado ao engajamento proposto pelas gestoras em pouco tempo. Quanto aos outros professores, todos se mostram prontamente alinhados às imposições de atuações e metas tão ressaltadas nos discursos apresentados pelos sujeitos de pesquisa. As razões que nos conduziram a interpretar que todos os docentes se adaptam aos pressupostos da instituição foram prontamente clarificadas e, principalmente, ratificadas ao longo de toda a análise das declarações concedidas pelos profissionais.

O método utilizado para a seleção dos profissionais que atuarão como professores de Matemática, no colégio pesquisado, constituiu-se como importante evidência das nuances

³⁵ Nossa leitura do exposto pelo docente SA.

constatadas pelos pesquisadores. Dos quatro professores, somente MC, MO e VA passaram por tal processo de avaliação. A partir dos depoimentos deles, concluímos que esse movimento somente se presta a verificar a efetividade da contratação dos candidatos; tal ação se constitui apenas como uma formalidade; isso porque os aspirantes já se encontram previamente selecionados pelos examinadores. A única relevância observada pelos que estão selecionando é em relação à postura (no sentido comportamental) do docente: se ele não apresenta nenhum vício de linguagem, atitudes comprometedoras, entre outros detalhes que poderiam levar à inadequação do profissional ao ambiente do colégio. O professor SA, por sua vez, nem passou pelo processo de seleção e, tampouco, havia concluído a graduação neste período.

Portanto, interpretamos que o movimento de contratação de docentes se dá por meio dos contatos pessoais existentes entre profissionais que atuam na educação básica privada, isso porque a maioria relatou que foi indicado por outro colega de trabalho e somente dessa maneira conseguiu passar pelo processo de seleção. O exposto pelo professor MC, em sua peregrinação quinquenal, vem ratificar nossa afirmação.

Também percebemos que pouco interessa aos administradores do colégio a formação desse profissional, suas crenças e concepções acerca do ensino de Matemática, o essencial é que ele se mostre apto a adequar-se à dinâmica do colégio e se preste com destreza ao treinamento proposto pelas gestoras, ou nas palavras delas mesmas, ao “alinhamento” desse profissional.

Questionamos os professores acerca da competência de “administrar a própria formação continuada”, e o que evidenciamos é que os professores demonstraram o desejo em buscar novos conhecimentos profissionais, mas que tal movimento acarreta várias implicações em suas vidas profissionais, porque, além de não receberem benefícios por titulação, não têm incentivo para quaisquer ações que não conduzam a efetivos resultados dos alunos em avaliações externas. Ou seja, essa competência também evidenciou os preceitos discutidos principalmente por Stephen Ball.

Ao questionarmos acerca da competência que trata da formação continuada, os depoimentos revelaram outra competência além daquelas também listadas por Perrenoud, que seria a do trabalho em equipe. Tal competência, como já destacamos nos depoimentos das gestoras, é uma das poucas valorizadas pela equipe, embora não seja reconhecida como formação, pelos professores. Assim, interpretamos que todos os movimentos de formação valorizados pela instituição só se prestam, novamente, a potencializar as ações que prezam

pelos resultados dos alunos, nas avaliações promovidas pela empresa que elabora o material apostilado, por exemplo, mas esse não satisfaz às necessidades pessoais dos docentes. Eles, os professores, se sentem impossibilitados de discutir com seus superiores no colégio suas aspirações profissionais, mesmo apresentando alguns posicionamentos que não coadunam com os implementados pela gestão, não se sentem confortáveis para discutir melhorias para o exercício de sua profissão.

Na competência “utilizar as novas tecnologias”, tal como apresentado pelas gestoras, todos os professores demonstraram descrença quanto à utilização desses como ferramentas que beneficiam os alunos no processo de aprendizagem da Matemática. Alguns chegaram até a considerar que esse poderia causar prejuízos às necessidades primeiras das aulas de Matemática. Até mesmo a tímida manifestação do professor SA, que afirmou introduzir *softwares* e calculadoras em suas aulas, não foi feita da maneira mais indicada por pesquisadores que tratam da temática. Já MC parece até querer se desculpar pelo não uso desses instrumentos e busca justificar suas ações argumentando que faz uso de outras técnicas.

Durante os meses de elaboração desta pesquisa, apresentamos alguns de seus resultados parciais em vários eventos da comunidade de Educação Matemática. E rumo ao final de nosso trabalho de elaboração da dissertação, o que mais nos foi possível observar, durante as discussões nesses espaços em que divulgamos alguns dos resultados parciais desta pesquisa, é que a questão da utilização que o colégio faz das novas tecnologias sempre foi dos resultados encarados como mais surpreendente por outros pesquisadores. Todos se espantavam ao perceberem que, com toda a estrutura que se podia usufruir na instituição de instrumentos para o ensino, nada é permitido, ou sequer requerido. Desse modo, entendemos que a negação às constatações de diversas pesquisas, na área de tecnologia na educação, só vêm corroborar com a interpretação que fizemos das metas estipuladas pelo colégio, sendo que nesses objetivos, nenhuma constatação de pesquisa científica, as perfumarias, como citado pela professora MO, poderão interferir.

Em outra competência, a de “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, exceto o professor SA que afirmou ser muito “sincero” com seus alunos e, em nossa interpretação, acaba por desestimular ainda mais os que necessitariam ser convidados a se interessarem pela disciplina, os outros professores, principalmente MO e VA afirmam que sempre buscaram a participação dos alunos e consideram suas contribuições para a construção

dos conceitos trabalhados. MC até propõe alguns projetos que visariam atender, principalmente, aqueles alunos com mais dificuldade de aprendizagem.

Todavia, um elemento importante nas declarações desses três últimos sujeitos citados, é que frente a todas as necessidades apresentadas pelos gestores do colégio, como eles conseguem desempenhar tais ações? A limitação do tempo foi argumento recorrente, sobretudo no discurso do professor MC; então, a preocupação explicitada por VA e MO com suas práticas³⁶, se mostra imeditamente contrária às apontadas pelo docente recém contratado. Nesse sentido, interpretamos que essa se caracteriza então, como uma competência também, não exatamente como a proposta por Perrenoud, mas uma adaptação implementada por alguns professores, mostrando-se tal como é valorizada pela instituição.

Ao questionarmos sobre a competência de “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, o professor MC explicitou que suas ações em sala de aula ficam muitas vezes limitadas devido à falta de tempo, mesmo reconhecendo que seriam necessários movimentos que valorizassem as representações dos alunos. Antagonicamente, o professor VA afirma que dar validade às manifestações dos estudantes, até mesmo explicitando algumas de suas experiências, se apresentaram como ações muito bem sucedidas na opinião do professor. Para tanto, concluímos novamente que dessa competência chama o trabalho com os alunos e para uma preocupação com o desenvolvimento de situações ótimas de aprendizagem, refutando as ações em que se preza meramente a execução de atividades técnicas.

A presença da competência de “administrar a progressão das aprendizagens”, prestou-se para ratificar as conclusões acerca da falta de tempo, sempre explicitada pelo professor MC e também ao posicionamento mais voltado às necessidades dos alunos do professor VA. As três últimas competências tratam especificamente de compreender como o docente exerce sua prática, a fim de promover situações ótimas de aprendizagem. O que podemos concluir de todas as exposições é que os três professores há mais tempo no colégio, ainda buscam afirmar que se preocupam com a aprendizagem de seus alunos e suas práticas, diferentemente das argumentações apresentadas por MC. Todavia, o que mais se destaca são as afirmações do professor VA. Ele se posiciona sempre em defesa da discussão dos conteúdos e também da preocupação com sua prática. Concluímos que o professor, mesmo alinhado aos pressupostos da gestão e atendendo às exigências, por atuar somente no terceiro ano, se permite a discutir mais com os alunos, ação não efetuada pelo professor MC, talvez porque ainda lhe faltem alguns resquícios de alinhamento.

³⁶ Os dois docentes explicitaram ter bastante preocupação com suas práticas buscando sempre a melhor abordagem do conteúdo, a administração ideal do tempo.

Evidenciamos que, tal como apresentado pelas gestoras, a competência “fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” fica restringida com a separação das turmas por desempenho. Entretanto, as limitações impostas por esse movimento são amenizadas no discurso apresentado pelo professor; MC, por exemplo, relata que tal remanejamento dos alunos em nada prejudica, pois mesmo assim, se mantém a diversidade. SA gostaria que os alunos passassem pela seleção ainda mais cedo, antes do segundo ano, quiçá nas séries iniciais³⁷. Contudo ele não considera opinar em tal fato, mesmo tendo outras opiniões não questiona as determinações da gestão. Já a professora MO se posicionou prontamente contrária a tais movimentos, concordando com nossa interpretação, limitaria as oportunidades de aprendizagem que alunos heterogeneizados poderiam colaborar um com a aprendizagem do outro, mas também, alinhada como é, não questiona nem opina frente à gestão.

Na sequência, questionamos os professores acerca das atividades coletivas, eles foram enfáticos ao nos informarem que a dinâmica é proibida pela administração do colégio. A professora MO, mesmo tendo há pouco apontado os pontos prejudiciais da divisão das turmas, ao argumentar sobre as atividades em grupo, apresenta um argumento contundente: os alunos não podem realizar as avaliações em grupo! Portanto, contra fato não há argumentos, não é? A visão restritiva acerca dos benefícios de atividades coletivas se constitui pela visão também restritiva que os professores possuem de tal estratégia.

Desse modo, concluímos que novamente o que se preza é preparar os estudantes para a realização de avaliações internas e externas. Todavia, fatos que continuam nos surpreendendo são os posicionamentos do professor VA, que informou que realiza sim um trabalho coletivo, de discussão entre os alunos, e apresenta até alguns resultados desse movimento. Consideramos, mais uma vez, que o nível de ensino em que o professor e sua estabilidade conquistada na instituição permitem que realize tais ações sem que seja repreendido, todavia essas ocorrem somente em turmas pequenas, como o próprio nos informou.

Diante de tudo isso, o que podemos concluir é que, mais uma vez, mesmo havendo discordância entre os posicionamentos dos docentes, em geral, o que se evidencia efetivamente é o culto à competição, o constante aperfeiçoamento e treinamento dos discentes, ignorando quaisquer ações que poderiam estar a serviço de simplesmente cultivar no alunos noções de cidadania e companheirismo, esses sim necessários a estudantes da educação básica.

³⁷ A pesquisadora utilizou-se aqui de uma figura de linguagem: a hipérbole, isto para interpretar, com mais ênfase, o posicionamento do docente.

Quanto ao “enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão”, o professor MC relatou desconhecer a necessidade de trabalhar tais questões, mesmo porque com toda a sua limitação de tempo seria impensável um trabalho além do proposto do material didático. Já o professor SA afirma se preocupar com tais ações; todavia, desconhece as relações que se poderiam estabelecer entre o ensino de Matemática e questões mais voltadas às relações sociais, ele não reconhece que exista esta viabilidade.

Quanto às questões éticas, mais relevante foi o desabafo da professora MO. Nele podemos compreender um pouco de toda sua austeridade. Na verdade, mesmo não cabendo no corpo da dissertação a íntegra das entrevistas realizadas com a docente, pôde-se perceber que dela emergiram somente oito categorias. Tal fato ocorreu, pois durante os encontros, mesmo tendo tido o mesmo tempo de todos os outros entrevistados, a docente utilizou esse mais para desabafar acerca de suas frustrações profissionais, sendo que tais ações permeiam boa parte de seus relatos. Portanto, interpretamos que a docente, após todos esses anos imersa no ambiente em que impera exclusivamente a busca por desempenho, a pressão que se estabelece tende a causar esse sentimento até de perseguição, evidenciado no discurso da docente.

No trecho em que há um relato da aluna que foi “rebaixada” para a turma ‘B’, questionamos quais as consequências de tal política que se instituiu no colégio; vemos que mesmo sendo MO uma profissional com considerável experiência, ela apresenta, após anos de exposição à competição desmedida, sua explícita insatisfação pessoal e o sentimento de insegurança que irrompe em todo seu discurso. Sob tal constatação, somos levados a questionar quais seriam, portanto, os efeitos de tal exposição em longo prazo, em crianças em plena formação de sua própria identidade ética, social e psicológica, sendo que mesmo a professora MO já se mostra desgastada por tal condição de super valorização da performance. cremos que, nesse caso, o forte e chocante discurso de Ball quando ele expõe as consequências da Cultura da Performatividade, se fazem verídicas e constatáveis nos sujeitos inseridos no colégio pesquisado.

Consideramos que a avaliação, feita pelos alunos sobre os professores, se constituiu como uma categoria, pois se tornou evidente a relevância atribuída pelos entrevistados a tal movimento, principalmente pela professora MO. Enquanto todos os docentes do sexo masculino afirmaram que os alunos possuem um bom discernimento técnico ao realizarem tais julgamentos dos professores, sendo até constatado que o “cliente” deve estar “satisfeito” com os serviços prestados; a única mulher do grupo se posiciona absolutamente corrompida

pelo “poder” concedido aos alunos pela administração escolar. A docente relata, num discurso angustiante, o quão prejudicada se sente por essa avaliação, visto que não apresenta um bom relacionamento com os alunos devido ao temor de que eles passem a não respeitá-la.

Diante de um resultado negativo nessa avaliação, a professora relatou que conversou com a supervisora S e que ela afirmou que tal constatação da insatisfação dos alunos com a docente não a prejudicaria no colégio, mas nos questionamos se esse ponto é então irrelevante, por que consta nas questões avaliadas neste questionário? A professora MO afirmou que não irá se adaptar a esses pontos fracos indicados pelos alunos, pois isso vai contra seus princípios. Entretanto, essa avaliação começou a ser implantada no colégio no ano de 2009, ou seja, seus efeitos ainda não estavam de todo evidenciados no período da coleta dos dados, 2010.

Questionamos, então, se a docente não se manterá efetivamente com tal posicionamento nos próximos anos ou se tenderá a atender aos desejos da “clientela” a fim de garantir sua permanência no colégio? Mesmo argumento sobre o contrassenso das adaptações que observa; será mesmo que ela arriscará abdicar de suas conquistas para se manter coerente com suas concepções? Só levantamos essa questão para que possamos refletir acerca do corrompimento moral que se instaura no ambiente em que o desempenho “outdoorizável” se constitui como meta inquestionável de ensino. Portanto, somente podemos concluir que a avaliação instituída só vem a corroborar com todo o restante das ações empreendidas pela instituição.

A categoria que refinamos dos discursos dos depoentes, acerca da preparação para o exame nacional do ensino médio, decorreu do fato de termos evidenciado a tentativa das gestoras de ocultar suas preocupações, com a possível preparação específica de estudantes para esse exame. Os docentes revelaram que sim, existem instruções para o treinamento específico para o ENEM. Para tanto, a tentativa de demonstrar que o resultado obtido em 2009 decorreu de um processo naturalmente ocorrido no colégio, não está de acordo com o que evidenciamos nos discursos de todos os sujeitos de nossa investigação.

O conceito de “bom professor” se manifestou em uma categoria, pois verificamos ser pertinente compreender as concepções de cada docente acerca de sua própria função no colégio. Constatamos que o professor MC demonstra todo um discurso ético e engajado com funções sociais do professor, principalmente o que trabalha com crianças e adolescentes, todavia, ele contradiz com todos os seus discursos acerca de suas próprias práticas, ou seja,

interpretamos que o docente não se considera um bom professor, isso porque há uma nítida discrepância entre o ideal e o praticado no exercício de sua profissão.

Já o docente SA acredita que o bom profissional é aquele capaz de motivar seus alunos, interpretamos que, novamente, o docente se refere às suas características de relacionamento com os alunos, para exercer uma boa prática docente. Na mesma vertente, o professor VA relata que o bom professor também necessita atender às demandas requeridas pela clientela, ou seja, o bom profissional tem que estar “atenado” com as mais recentes tendências cobradas nos vestibulares das mais diversas universidades do país. Consequentemente, o profissional que apresenta os resultados quantificáveis e explicitáveis é aquele que exerce eximamente sua profissão, de acordo com a professora MO.

Portanto, concluímos que todos eles, apesar de MC ter um discurso polido, apresentam concepções de que as boas atuações docentes estão todas intimamente associáveis aos pressupostos pela cultura da performatividade. Novamente ressaltamos o posicionamento do professor MC, que se mostra com uma crença diferenciada, todavia seu discurso se presta mais a satisfazer a indagação da pesquisadora, e não é o efetivamente praticado pelo docente, como percebemos ao longo da leitura acerca de seus posicionamentos.

Quando questionamos os professores acerca da importância do ensino de sua disciplina no nível em que atuam, muitos deles apresentaram discursos de que a Matemática se presta ao cidadão, se presta a desenvolver no ser social autonomia intelectual etc. Acreditamos serem tais demonstrações essencialmente pertinentes, no entanto, diante de todo o exposto até o momento, nos questionamos acerca de como os professores desejam proporcionar tais habilidades aos estudantes com os métodos de trabalho por eles utilizados.

Concluímos serem as ações por eles anunciadas de todo inviáveis frente às suas ações efetivamente praticados, desse modo, seus discursos se apresentam politizados, articulados e sociais. Entretanto, prestam-se somente a ratificar as contradições que se escancaram frente às afirmações feitas em outros momentos. As afirmações dos professores tendem a coadunar com pressupostos da Educação Matemática Crítica, todavia já ficou mais que evidente o quanto tal tendência não encontra de modo algum espaço, nem nas pretensões das gestoras e muito menos nas dos professores. Para tanto, só podemos concluir sobre a tentativa embaraçosa dos professores de se preocuparem em mostrarem-se atentos às demandas sociais.

Agora, passaremos as conclusões finais de nossa investigação.

CONCLUSÕES

Nossas questões de pesquisa consistiam em questionar as competências profissionais valorizadas no contexto de excelência do colégio investigado e também como a cultura da performatividade modelava as ações profissionais dos professores que lá atuavam.

Ao final de nossa investigação, concluímos que das competências profissionais elencadas por Perrenoud como essenciais para o exercício da profissão docente, na entrada no século XXI, pouco ou nada é utilizado por uma das instituições de ensino mais bem conceituadas em âmbito nacional, levando-se em conta os resultados de seus alunos em uma avaliação externa.

Tal fato poderia até ser ignorado, não fossem os documentos oficiais para a educação básica, aqui citados, ampararem-se nos pressupostos elencados pelo sociólogo para a elaboração das propostas e para edificação de uma educação de qualidade no país, tanto nos estabelecimentos públicos, quanto nos privados.

Pensando em nossos três principais referênciais aqui adotados, concluímos que: sobre as competências profissionais, pudemos verificar que há uma enérgica discussão em relação a esse tema. Muitos dos autores que a defendem, no contexto da educação, estão de certa forma, ligados a instituições governamentais que organizam as propostas, diretrizes e orientações para a educação básica, tanto para alunos como para professores. E os que se definem opositores às implementações das competências para a gestão de recursos humanos (docentes) estão ligados a pesquisas de caráter sociológico, trazendo questões de como o professor seria limitado e condicionado a certas ações pré validadas para serem executadas em sua sala de aula. E em como se poderia aligeirar efetivamente a formação inicial do docente, visto que em tal concepção teórica de formação de professores já se possui um roteiro a priori não faz sentido primar por seu desenvolvimento social, ético, político e, porque não, conteudista. Nesse viés, há a compreensão de que a educação básica sairia, e muito, prejudicada pela inserção de técnicos com a função de educar.

Também levantamos discussões para elucidar quão fértil é o terreno do debate das questões legislativas acerca da educação. Todavia, isso é feito de maneira mais geral, sem nada termos encontrado sobre a temática, no contexto do ensino de Matemática, mais especificamente.

Em relação à cultura da performatividade, trouxemos alguns artigos que abordam questões relativas ao tema, contudo, terminamos por concluir que existe ainda um vasto espaço para que possamos realizar investigações em educação amparados por tal teoria, principalmente no campo da Educação Matemática.

Quanto à Educação Matemática Crítica, recorreremos a ela de maneira bem sucinta para nos auxiliar em nossas análises, pois entendemos que nossas conclusões careciam de algo que nos amparasse nas questões mais específicas da ciência exata aqui tratada: a Matemática. Também percebemos ser essa uma fértil tendência em Educação Matemática, principalmente se analisada sob a ótica da formação de professores, mas que apresenta espaço, e até necessidade, tal como a cultura da performatividade, de mais investigações que aborde seus pressupostos.

Da metodologia que adotamos, concluímos que o estudo de caso se configurou como a mais pertinente estratégia de investigação da qual podíamos ter nos munido. Apesar de termos encontrado algumas dificuldades iniciais que limitaram, e muito, as fontes a que poderíamos ter acesso, acreditamos que mesmo assim foi possível construir um estudo que traduz com fidedignidade a cultura que impera na instituição, sendo também possível com o material obtido, responder nossas indagações para que pudéssemos chegar às conclusões aqui apresentadas.

Após todas as análises feitas a partir dos depoimentos concedidos por nossos sujeitos de pesquisa, pudemos verificar algumas peculiaridades em cada um deles, que nos auxiliaram no processo de compreensão da dinâmica que vigora na instituição.

A supervisora S possui um discurso muito semelhante ao que observamos em nossa conversa com o diretor do colégio, obviamente mais polido, mas o fato é que ela própria se assume como “alinhada” aos preceitos dos diretores, e donos do colégio, que compreendemos ser os que mais zelam pela política da exacerbada valorização do desempenho dos alunos. Também observamos que vem deles os modelos de orientação pedagógica, tais como: a aversão aos instrumentos tecnológicos, a exigência de disciplina (no sentido comportamental), entre outras características que observamos fazerem parte do modelo de administração dos recursos humanos e também pedagógicos do colégio; sendo que esses são prontamente executados pela supervisora.

Logo na sequência, a coordenadora C também se mostra apta a ratificar todos os posicionamentos da supervisora. A expressão “alinhamento”, por exemplo, apareceu de maneira assíncrona, recorrentemente nos depoimentos de ambas. Portanto, entendemos que

um ponto positivo a se destacar é que o colégio possui uma gestão harmoniosa, apesar de cremos que isso resulta da sujeição que se estabelece nos profissionais que lá atuam. Entendemos que também as gestoras sofrem dos efeitos da cultura da performatividade que tanto cultuam.

O professor MC, por sua vez, atribui em todo seu discurso, que a falta de tempo é, recorrentemente, uma das justificativas para sua atuação, pois ele sempre está buscando adequar-se aos objetivos de ensino propostos pelos gestores do colégio, e cremos, pelos alunos e seus pais ao se inserirem nesta instituição.

Já o professor SA, talvez por ser ainda o mais jovem e o mais exposto³⁸ à cultura imperante no colégio, é o que mais se posiciona a favor das ações da gestão institucional, sempre ressaltando a relevância da maioria dos movimentos.

A professora MO, mesmo se colocando em uma atitude defensiva, devido aos relatos de preconceito de gênero e também de relacionamento, se apresenta também alinhada, pois, embora não concorde com muitas das ações executadas pela administração da instituição, não as questiona. Talvez, seja por essa falta de diálogo, que a professora expressou uma angústia que necessitou declarar, enfaticamente, à pesquisadora.

O professor VA, por sua vez, se mostra com um posicionamento diferenciado dos outros colegas, afirmando que utiliza algumas das conclusões dos alunos e os incentiva a manifestá-las; todavia, ele também recai sobre as mesmas práticas evidenciadas pelos outros docentes. Interpretamos que as ações explicitadas, que diferenciam o professor VA, são executadas em turmas menores. Ele mesmo relatou que, efetivamente, as ações descritas foram realizadas com a turma que obteve o resultado significativo no ENEM 2009, a turma era composta por apenas dezessete alunos, portanto, interpretamos que tais movimentos produzem efeitos, todavia não são rotineiramente implementados, infelizmente.

Assim, das dez famílias de competências, citadas por Perrenoud (2000), que constituíram nossa categorização inicial para análise das transcrições, verificamos a aparente valorização conjunta dos entrevistados apenas de uma das competências, essa seria a do trabalho em grupo. No restante das anunciadas pelo sociólogo, as opiniões se constituem de maneira variável, mas em geral são depreciadas.

Constatamos evidências, em quase todas as frases transcritas, mostrando preocupação com os resultados dos estudantes e dos próprios professores. É evidente que não estamos

³⁸ Consideramos que o docente SA é o mais exposto ao colégio, pois seu ingresso na instituição se deu quando ele nem mesmo era graduado e também porque, atualmente, ele exerce sua atividade quase que exclusivamente neste colégio.

questionando a busca por bons resultados em testes. O que verificamos é a supervalorização dessas ações, caracterizando uma espécie de obsessão pela obtenção dos conceitos máximos em todos os exames. Esse fato ressalta o peso da cultura da performatividade nas ações e nas decisões tomadas no colégio investigado.

Desse modo, apesar de constataremos que as competências elencadas por Philippe Perrenoud não são, em sua grande maioria, valorizadas pelos sujeitos investigados em nossa pesquisa, após toda a descrição feita das evidências encontradas, concluímos que o professor para atuar no colégio em questão, necessita sim de algumas competências, estas no sentido de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e iniciativas necessárias para o ensino, especificamente de Matemática. Não fosse tal evidenciação, como poderíamos responder a primeira de nossas questões de pesquisa? Ocorre que para o professor exercer sua atividade, se faz possível verificar como algumas das competências elencadas pelo sociólogo são antagonizadas, tanto pelas gestoras como pelos docentes, para que se adaptem às demandas do colégio e que, para tanto, são as efetivamente consideradas relevantes pelos sujeitos investigados.

Durante a pesquisa evidenciou-se que se faz essencial ao profissional docente em sala de aula, atuante no colégio pesquisado, desenvolver a competência de administrar bem o seu tempo, isso para que ele possa cumprir todo o conteúdo indicado no material apostilado, resolver o maior número de exercícios de vestibulares possível e atender seus alunos satisfatoriamente. Assim, vemos que essa competência se opõe à enunciada por Perrenoud de administrar a progressão das aprendizagens, pois o professor tem que desenvolver todo esse trabalho e ainda garantir que seus alunos aprenderam todos os conteúdos tratados, mas eles mesmos relatam que garantir isso se torna uma ação delegada ao plantão de dúvidas, onde o aluno as discute se assim o desejar.

Outra competência a que chegamos foi a de o profissional se manter atualizado quanto aos conteúdos e problemas cobrados nas avaliações externas. Tal necessidade se expõe como vital para a permanência e o exercício da profissão no colégio. Sem que o professor esteja plenamente interado das últimas e principais avaliações externas que selecionam os alunos para o ingresso no ensino superior, se traduz como impossível que este ministre sua disciplina com os alunos do ensino médio.

Antagonicamente a essa competência, vemos a elencada por Perrenoud de administrar a própria formação continuada, pois o sociólogo levanta essa questão como uma necessidade que se manifesta de o professor manter-se atualizado com as principais metodologias de

ensino, com as novas tendências que se evidenciam nas pesquisas que tratam da temática da educação, e não simplesmente para adequar-se às demandas para os maiores vestibulares do país. Portanto, novamente observamos a desarticulação entre os propostos pelos órgãos reguladores da educação, que se amparam nos pressupostos de Perrenoud, e o efetivamente aplicado no colégio.

A boa utilização do material didático é outra que se evidencia como das mais valorizadas competências observadas em um docente que atua no colégio, na visão da gestão escolar. Isso porque bons resultados obtidos pelos professores com a apostila são os que culminaram no sucesso dos alunos em avaliações internas e/ou externas, portanto, sendo muito pertinente que haja a divulgação das técnicas desempenhadas por esse determinado profissional, para que todos os outros possam também se beneficiar das ações “ótimas” de ensino. Interpretamos que essa se apresenta antagonicamente às competências profissionais de utilizar novas tecnologias e também de trabalhar em equipe, ambas chamadas por Philippe Perrenoud.

Concluimos isso, pois entendemos que os professores que obtêm os resultados positivos, com a apostila, são convidados a divulgarem para os outros colegas (trabalho em equipe) suas ações e técnicas (utilizar novas tecnologias) que culminaram nos resultados, configurando-se portanto, em uma importante característica do perfil de profissional estimado na instituição.

Relacionar-se bem com os alunos traduz-se como uma competência ocultada e, até mesmo renegada, pela equipe gestora. Todavia, emergiu como importante habilidade comportamental, não fosse isso, a professora MO não estaria tão apreensiva como nos enfatizou. Compreendemos que, nesse caso, se explicita uma antagonização da competência de informar e envolver os pais, pois como esta indica a necessidade de se convidar os pais para desenvolverem uma parceria com os professores no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, o que se evidencia é uma desfiguração que faz com que a gestão, mesmo negando a importância de tal fato, institua questões acerca do relacionamento dos alunos com seus professores na avaliação em que os “clientes” mensuram as atividades de seus docentes. Para tanto, da necessidade de se agregar parceiros ao processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes, nota-se o remodelamento de valores morais nos professores para que estes tenham garantido seus empregos em colégios com perfil semelhante.

Após o exposto, concluímos as quatro competências, que seriam: administrar o tempo, manter-se atualizado em relação quanto as avaliações externas, utilizar bem o material adotado, relacionar-se bem com os alunos. Essas que emergiram da análise dos discursos de nossos seis sujeitos de pesquisa têm, incontestavelmente, a cultura da performatividade em suas essências. Isso devido ao fato de, como acabamos de elucidar, todas estarem voltadas a atender os objetivos de ensino imperantes no colégio. Sob essas conclusões, optamos por elaborar uma figura que resumiria nossa descrição das quatro categorias, descritas anteriormente:

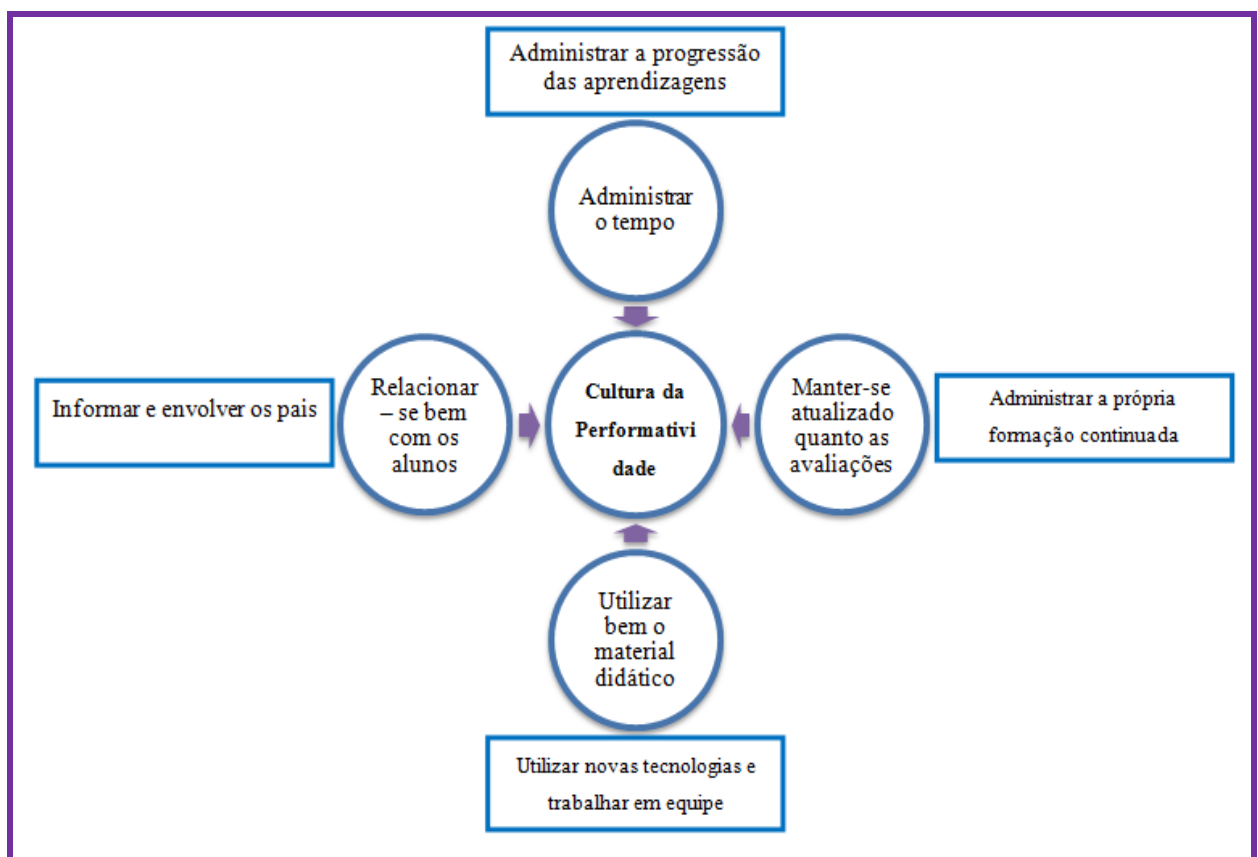


Figura 1 – Competências consideradas relevantes pelo colégio e as relações que se podem fazer com as competências profissionais elencadas por Perrenoud.

Para tanto, entendemos ter construído a resposta a outra de nossas questões de pesquisa: qual a influência da cultura da performatividade nas ações empreendidas pelo professor e pelo colégio? Entendemos que o culto ao desempenho modela, deturpa, coage e avilta o profissional que se depara com suas necessidades pessoais e se presta a manter-se na instituição para garantir rendimentos dignos.

O colégio investigado conquistou um grande desempenho no ENEM 2009, ou seja, para o objetivo proposto foram muito bem sucedidos. Ocorre que, para atingir esse objetivo, a performatividade deixa para segundo plano várias metodologias e resultados de pesquisa que a Educação Matemática trouxe nas últimas décadas. Perguntamos: que Educação Matemática queremos para os futuros estudantes? Prepará-los para testes? Para o mercado de trabalho? Para o prosseguimento dos estudos? Para a formação da cidadania? Isso se confunde com o próprio estatuto indefinido do ensino médio brasileiro e com os objetivos para a educação. As pesquisas em Educação Matemática em instituições com ótimo desempenho em avaliações externas parecem um campo promissor a ser investigado, porém ainda pouco explorado por educadores matemáticos, o que dá a nossa investigação maior relevância.

Esta investigação traz implicações importantes para pesquisas futuras: quem são os professores de Matemática que trabalham nestas instituições de excelência? Qual o peso da influência da formação inicial nas práticas destes profissionais? Quais as crenças e concepções destes docentes sobre o ensino de Matemática? E, finalmente, como eles se constituem profissionalmente para atender as necessidades destas instituições? Ao longo da pesquisa, estas e outras questões se tornaram pertinentes, dentro do contexto do colégio e dos sujeitos pesquisados.

Desejosos de apresentar elementos que contribuirão para reflexões no campo das políticas públicas para a educação, das avaliações de grande abrangência, da Educação e, mais especificamente, da Educação Matemática, concluímos nossa pesquisa, apresentando algumas aferições, e levantando outras tantas questões que poderão ser debatidas em outras oportunidades.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, p. 1105-1126, Set/Dez. 2004

_____. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** Cadernos de Pesquisa, volume 35, n. 126, p. 539-564, set./dez 2005.

BRASIL . **Exame Nacional do Ensino Médio.** Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acessado em 20 de dez. de 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 5ª edição. 2010 <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acessado em 24 de nov 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética.** Brasília: MEC 1997

_____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer 009/1002 e Resolução CNE/CP 01/2002,** que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, P., "**Les Trois États du Capital Culturel**", publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, 1979, p. 3-6.

CAMPOS, R.F. **Construindo o Professor Competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

CERDEIRA, D. **Escolas de Prestígio: construindo um perfil docente.** Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/9783/9783.PDFXXvmi=zmFp2XTa3GH8eNHbTmndBlQC8vCL7a6HxM7AK2LOIsWXhE9c2xpDThg3NTOV4VDCILdtN0iwsfuLUFWXdoB7HRauM0rRV6tFSI9GirecIJXEoWBClcK35UzSV1KR8ew1XHHGaWTSGSx5P9IbmsesoOlkP6dZIL0jsI1DFUwlN6rEfbPDE574TsoKADJWoJgSriw8e5t3bWHR8x6NDdSwHihhV2filVeePLm5RR83PPuZoBM2OGAwZSPUU5hGCwVr>> Acesso em 15 de set. de 2010.

CRÓ, M. L. **Formação Inicial e Contínua de Educadores Professores: Estratégias de intervenção.** Porto, 1998, Porto.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática.** Campinas: Papirus, 1992.

D' AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática.** Campinas: Papirus 8ª edição, 2001.

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. **Competências na Formação de Professores no Brasil: O Que (Não) há de Novo.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DIAS, R. E. **Competências – Um Conceito Recontextualizado No Currículo Para A Formação De Professores No Brasil.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2002.

ESTEVES, M. **Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores.** Revista de Ciências da Educação · n.º 8 · jan/abr 2009.

FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. – 3ed. – Porto Alegre: Artmed: 2009.

GABRIELLI, J. M. W. & PELÁ, N. T. R. **O Professor Real e o Ideal na Visão de um Grupo de Graduandos de Enfermagem.** Revista Escola de Enfermagem da USP, 2004.

GALVÃO, Z. **Educação Física Escolar: A Prática do Bom Professor.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte , 2002

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos.** Tradução Roberto Cataldo Costa . Porto Alegre: Artmed, 2009

GONÇALVES, J. A. T. **Objetivos Gerais e Específicos.** Disponível em <<http://metodologiadapesquisa.blogspot.com/2008/11/objetivos-gerais-e-especificos.html>> Acesso em 25 de junho de 2010.

HIRATSUKA, P. I. **A Vivência da Experiência da Mudança da Prática de Ensino de Matemática.** Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, 2003. Tese de Doutorado.

KEITEL, C & KILPATRICK, J. **Racionalidade e Irracionalidade dos Estudos Comparativos Internacionais.** Associação de Professores de Matemática. Educação & Matemática. Disponível em < http://www.apm.pt/apm/revista/educ55/educ55_10.htm> Acesso em 16 de setembro de 2011.

LOPES, A. C. & LÓPEZ, S. B. **A Performatividade nas Políticas de Currículo: O Caso do ENEM.** Educação em Revista. Volume 26, p.89-110, Belo Horizonte, MG. 2010.

LOPES, A.C. & MACEDO, E. As teorias de Currículo

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball:** Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. *Educação Social*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competências. In: Perrenoud, P. et al. e Machado, N. J. **As Competências para ensinar no século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. 9ª edição – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, F. O. **O professor de Ensino Básico na escola pública e a utilização da Matemática Crítica na sala de aula:** Vantagens e tensões. XV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática. Campina Grande: 2011.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática:** uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSOS, C. L.B. **Currículo, Práticas Escolares e Formação do Professor de Matemática.** XII Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife: 2011.

PASTOR, J.R. **Metodologia de la Matematica Elemental.** ADAM. Buenos Aires: Editora Ibero Americana, 1948

PATRÍCIO, P. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PERRENOUD. P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Entrevista concedida ao Programa Roda Viva da TV Cultura.** São Paulo, 19 de nov. de 2001.

_____. *et al.* Formando Professores Profissionais: Três conjuntos de questões. In: Perrenoud, P. *et.al.* **Formando Professores Profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTE, J. P. **O Estudo de Caso na investigação em Educação Matemática.** Disponível em < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) > Acesso em 23 de fevereiro de 2010.

SANTOS, D. B. & NASCIMENTO, J. C. **Papel Da Matemática Na Formação Do Aluno-Cidadão.** IX Encontro Nacional de Educação Matemática. Belo Horizonte, MG, 2007.

SANTOS, L. L.C.P. **Formação de Professores na Cultura do Desempenho.** *Educ. Soc.*, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Campinas, SP, Set./Dez. 2004.

SARAIVA, M., & PONTE, J. P. **O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática.** Quadrante: Revista Teórica e de Investigação. Lisboa: APM, v.12 (2), p.25-52, 2003. Disponível em :<[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Saraiva-Ponte\(Quadrante\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Saraiva-Ponte(Quadrante).doc)>. Acesso em 01 de jan. 2011

SHIROMA, E. O. & SCHNEIDER, M. C. **Certificação e Gestão de Professores.** Temas & Matrizes: Políticas Educacionais. nº 13, Primeiro Semestre de 2008.

SILVA, M. A. **A Atual Legislação Brasileira para a Formação de Professores:** Origens, Influências e Implicações nos cursos de Licenciatura em Matemática. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004

_____. **Currículos de Matemática no Ensino Médio:** em busca de critérios para escolha e organização de conteúdos. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, M. & SILVA, C. **Perfil de um Bom Professor de Física e Química no Contexto Actual.** II Encontro Iberoamericano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências, Burgos, Espanha, setembro de 2004

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica:** A questão da Democracia. Papirus, 2ª edição Campinas: 2004

_____. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica.** Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo, Jonei Cerqueira Barbosa. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOARES, M. B.. **Dicionário de Legislação do Ensino.** Editora da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1981.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** Pedagogia Médica, 2007. Disponível em <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf > Acesso em 16 de junho de 2010.

XAVIER, A. P. & MARZOCCHI, M. **Elites Docentes e Práticas Pedagógicas.** Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4380--Int.pdf> >. Acesso em 15 de set. de 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 3ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. & ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Anexo I

Crêterios para descrever e avaliar os programas baseados na competência

Especifica es das competências

1. As competências baseiam-se numa análise do papel ou papéis profissionais e/ou numa formula o teórica das responsabilidades profissionais.
2. As afirma es sobre as competências descrevem resultados esperados da *performance* de fun es relacionadas com a profissão ou aqueles conhecimentos, *skills* e atitudes que se considera serem essenciais para a *performance* dessas fun es.
3. As defini es das competências facilitam uma avalia o referida ao critério.
4. As competências são tomadas como preditores potenciais da eficácia profissional e são sujeitas a procedimentos de valida o contínuas.
5. As competências são especificadas e tornadas públicas antes da instru o.
6. Os formandos que completam programas de forma o baseada nas competências mostram uma vasta gama de perfis de competências.

Instru o

7. O programa de instru o deriva de e está articulado com competências específicas.
8. A instru o que suporta o desenvolvimento de uma competência está organizada em unidades com uma extensão tal que possa ser gerida.
9. A instru o   organizada e concretizada de modo a acomodar o estilo de aprendizagem do formando, a sua preferência por uma dada sequência, o ritmo e as necessidades detectadas.
10. A progressão do formando   decidida após ter demonstrado uma competência.
11. A extensão do progresso do formando   dada a conhecer a este ao longo do programa.
12. As especifica es da instru o são revistas e modificadas com base nos dados do *feedback*.

Avalia o

13. As medidas de uma competência estão validamente relacionadas com a defini o dessa competência.
14. As medidas de uma competência são específicas, realistas e sensíveis a flutua es.
15. As medidas de uma competência discriminam, com base em padrões (*standards*), o cenário para a demonstra o das competências.
16. Os dados proporcionados pela medi o das competências são utilizáveis e úteis para a tomada de decisões.

17. As medidas e os padrões das competências são especificados e tornados públicos antes do processo de instrução.

Governo e gestão

18. São produzidas declarações políticas escritas para orientar, em termos gerais, a estrutura, o conteúdo, a operacionalização e a base de recursos do programa.

19. As funções, responsabilidades, procedimentos e mecanismos de gestão são definidos claramente e tornados explícitos.

Programa global

20. O pessoal docente associado ao programa tem a intenção de modelar as atitudes e os comportamentos desejados da parte dos estudantes do curso.

21. São tomadas medidas para orientação, avaliação, aperfeiçoamento e recompensa do pessoal docente.

22. A investigação e as actividades de disseminação são parte integrante de todo o programa de instrução.

23. É necessária flexibilidade institucional em relação a todos os aspectos do programa.

24. O programa é planeado e operacionalizado como um sistema completamente unificado e integrado.

Fonte: Burke *et al. apud* Esteves, 2009, p. 40