

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO NOTURNO DE PSICOLOGIA

THIAGO RAFAEL SANTIN

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A AVALIAÇÃO COMO ANALISADOR DE
GOVERNO E DE AUTONOMIA**

Porto Alegre

2019

THIAGO RAFAEL SANTIN

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A AVALIAÇÃO COMO ANALISADOR DE
GOVERNO E DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Bacharel em Psicologia pelo Instituto de
Psicologia da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luis Artur Costa

Porto Alegre

2019

THIAGO RAFAEL SANTIN

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A AVALIAÇÃO COMO ANALISADOR DE
GOVERNO E DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Bacharel em Psicologia pelo Instituto de
Psicologia da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Artur Costa
UFRGS/IP

Prof. Dr. Rodrigo Lages
UFRGS/FACED

Porto Alegre
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível e que me acompanharam e dividiram a jornada de graduação na UFRGS e de trabalho docente no ensino médio.

Muito obrigado especialmente ao professor Luis Artur Costa, pela longa trajetória de orientação, enorme dose de confiança e também pela cobrança e compreensão com todo o meu processo de escrita, desenvolvimento intelectual e pessoal. Foi muito edificante poder sempre conversar sobre o significado deste trabalho, da pesquisa, da educação, da escola, da universidade e da vida. Tudo isso além de sempre ler atenciosamente e compartilhar comentários, reescritas, revisões, críticas e indicações bibliográficas. Esta é a melhor tradução escrita do percurso de pesquisa e reflexão que percorri, sagazmente orientado por ti, valeu!

Aos amigos e colegas que dedicaram seu tempo a ler, ouvir e contribuir de diversas formas: Edson Dorneles, Felipe Franco, Felipe Vilanova, Gabriella Almeida, Giorgio Amaral, Leonardo Ruivo, Levy Oliveira, Lucas Schlupp, Luiz Paulo Cichoski, Ronaldo Machado, obrigado de coração. A Fernanda Lisbôa, pela dedicada revisão e comentários críticos.

À minha família, que apoia e dá suporte às minhas experimentações e projetos de vida, desde sempre, amo vocês; Carmen, Otávio (na amorosa memória), Rosane, Rogério e Bibiani, Katiane e Rodrigo.

“Nós começamos confusos, e terminamos confusos num nível mais elevado.” Velho provérbio, conforme citado por Alan F. Chalmers em *O que é ciência, afinal?* (1993, p. 22).

RESUMO

Analisamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na sua constituição enquanto técnica de seleção para ingresso no ensino superior e, ao mesmo tempo, indutora de mudanças curriculares e pedagógicas. Objetivamos expor a gênese do ENEM como exame escolar, técnica de governo biopolítico. Escolhemos a perspectiva da psicologia social (crítica), pela qual contextualizamos o desenvolvimento do Estado e da educação. Analisamos obras teóricas, dados estatísticos e documentos referenciais oficiais do ENEM. Este trabalho é dividido em três capítulos: dois teóricos, analítico-argumentativos, um sobre o Estado e outro sobre o ENEM, e o último, narrativo-reflexivo, sobre o governo e a avaliação. Acreditamos ter mostrado através do trajeto realizado parte do papel da psicologia na educação e do governo através da avaliação escolar.

Palavras-chave: Psicologia Social. Exame. Educação. Governo. Avaliação. ENEM. Psicomетria.

ABSTRACT

We analyzed the National Exam of High School (NEHS, or ENEM in Portuguese) in your constitution as a selection technique to higher education and at the same time inductor of pedagogical and curricular changes. We intended to show NEHS as a school exam, biopolitical governmental technique. We chose a critical social psychology approach, and using it we contextualized education and government development. We analyzed theoretical works, statistical data and official guidelines of NEHS. This monograph is divided into three chapters: two theoretical, analytical-argumentative, one on the State and another on NEHS, and the last chapter, narrative-reflexive, on government and assessment. We hope we have shown after the path we have gone through part of psychology's role in education and the government by school assessment.

Key-words: Social Psychology. Exam. Education. Government. Assessment. ENEM. Psychometrics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS (EDUCACIONAIS)	12
2.1 TRÊS TECNOLOGIAS DE GOVERNO	12
2.2 O GOVERNO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	16
2.2.1 Quatro perfis históricos da educação pública	17
2.2.2 O Exame disciplinar	21
2.3 AS PSICOLOGIAS: DISCIPLINAS CIENTÍFICAS PARA O GOVERNO	23
3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)	29
3.1 GÊNESE DO EXAME ESCOLAR	30
3.2 REFORMA DO ENEM E USO DA PSICOMETRIA	32
3.3 VESTIBULAR DISCIPLINAR E EXAME DE SEGURANÇA	35
4 O CAFÉ E A AVALIAÇÃO: ENSAIOS FICCIONAIS COMO ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO	41
4.1 O CAFÉ	41
4.1.1 O professor disciplinar	41
4.1.2 O estudante indisciplinado, ou o aluno-problema	42
4.1.3 O professor biopolítico	43
4.1.4 O aluno que precisa de um “cuidado especial”	44
4.2 A AVALIAÇÃO	46
4.2.1 Ensino voltado para ingresso na universidade	46
4.2.2 Ensino centrado no aluno	46
4.3.3 Ensino público, ou “o melhor que dá”	48
4.3.4 Ensino libertário: um horizonte alternativo	50
5 CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

DO CONTEXTO E DA IMPLICAÇÃO. Este trabalho surgiu a partir da disciplina de Psicologia e Políticas Públicas, cursada no segundo semestre de 2015, com o professor Luis Artur Costa, que veio a ser o orientador desta pesquisa. Na disciplina, o trabalho final consistia em uma análise da psicologia nas políticas públicas, escolhendo uma das seguintes áreas: assistência social, educação, saúde e segurança. Escolhi a área de educação por conta da minha trajetória profissional.

Atuava, então, como professor de filosofia na rede municipal de Porto Alegre, ministrando aulas para o ensino médio, numa das duas escolas de educação básica do município, assim como em uma escola particular. À época da disciplina, havia ingressado recentemente no município, assumindo a vaga do antigo professor, que fora meu orientador de estágio curricular docente em filosofia realizado na mesma escola, e iniciando as aulas do semestre (a organização da escola é semestral, tal qual faculdades). Também lecionava numa escola particular na região do Vale do Rio dos Sinos, no município de Novo Hamburgo, onde havia ingressado no início daquele ano.

O semestre foi de bastante trabalho, e o curso de psicologia tornou-se secundário, sendo a disciplina de políticas públicas a única que cursei naquele semestre. Escolhi a disciplina, dentre as disponíveis para mim, devido a um crescente interesse pela área de psicologia social. Os textos trabalhados em aula, as discussões e reflexões, os métodos de trabalho e pesquisa pareciam muito próximos das práticas pedagógicas que eu buscava ter em sala de aula. Em diversas ocasiões, lancei mão de assuntos, problematizações e dispositivos, como professor de filosofia, para meus estudantes, a partir do estudo e da vivência da psicologia social em sala de aula na universidade, como aluno. Nesse sentido, percebi de maneira muito concreta como a formação e a discussão sobre ensino, escolarização e outras políticas públicas não foram satisfatórias durante a minha formação anterior em licenciatura.

Após definir a área temática de políticas públicas como área de interesse para estudo e realização deste trabalho, necessitava escolher um objeto dentro da educação. Já havia realizado durante a graduação em filosofia um trabalho sobre o vestibular, abordando sua origem e alguns efeitos que desencadeava, tanto do ponto de vista psicológico individual, pelo estresse e pela ansiedade gerados por uma prova anual, quanto do ponto de vista social, pela “indústria dos cursinhos” em busca de aprovações. Também, no próprio ano de 2015, havia assistido a uma palestra acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual foi

comentado sobre sua base em estatística e psicologia (psicometria), o que me deixou curioso sobre a relação do Exame com a própria psicologia. Participava, desde aquele tempo, de um grupo de pesquisa que estava realizando a adaptação cultural de uma escala psicométrica, no qual aprendi um bocado sobre psicometria. Percebi que tinha tanto meu objeto de estudo quanto a capacidade para analisá-lo, unindo o trabalho acadêmico à formação profissional, para realização do trabalho final da disciplina de políticas públicas.

Desenvolvi ao final da disciplina um trabalho de catalogação das políticas públicas educacionais, extenso, mas superficial, buscando fazer um histórico breve da educação no Brasil, bem como apresentar o ENEM enquanto instrumento psicométrico. O trabalho foi bem-sucedido, apresentado e discutido, e o professor Artur comentou que ele seria um bom caderno de notas para realizar um trabalho de conclusão de curso.

Prossigui com os estudos no curso de forma vagarosa, priorizando o trabalho e escolhendo disciplinas na área de psicologia social, pois elas eram duplamente proveitosas, trazendo efeitos para minha prática docente. Havia concluído o mestrado em filosofia e decidido que faria o doutorado em psicologia. Estava interessado em pesquisar sobre a relação da educação com a formação cognitiva das pessoas, mas seguia por uma linha na psicologia social experimental, que havia aprendido no grupo de pesquisa. Conversei com o professor acerca da ideia de buscar esse objeto de pesquisa na linha da psicologia social crítica, solicitando indicações de grupos de pesquisa fora do país, onde pensava realizar o doutorado. A conversa foi muito produtiva, resultando em algumas indicações e leituras formativas.

Eis que, um ano depois, surgiu a oportunidade de realizar o trabalho de conclusão de curso. Lembrei-me da fala do professor Artur acerca da possibilidade de trabalho a partir daquele “caderno de notas”, ao encontro do meu interesse em pesquisar sob a perspectiva da psicologia social crítica. Conversamos e acertamos um rascunho de projeto, as combinações de leituras e as orientações gerais, e a partir disso o trabalho foi tomando forma e conteúdo, tal qual aqui é apresentado.

DO CAMPO E DO DESENVOLVIMENTO TEÓRICO. Situamos o ENEM como uma política pública de educação. Por sua vez, as políticas públicas são identificadas como tecnologias de governo, que surgem no Estado moderno, desdobram-se e transformam-se no Estado contemporâneo. Decidimos fazer o caminho de uma breve genealogia do Estado, passando pela constituição das políticas públicas, focando na área da educação e das tecnologias de seleção, mirando o exame específico do ensino médio. A análise do ENEM como tecnologia de seleção do ensino superior para o governo da população mostra como ele possibilita a seleção pelo valor-conceito de mérito intelectual. Caracterizamo-lo aqui por um

peculiar modelo de desempenho, auferido no exame psicométrico, o qual não toma como objeto de medida o conhecimento de conteúdos específicos, mas capacidades cognitivas descritas em termos de competências e habilidades. Situamos essa estratégia de governo-exame em relação a outra historicamente anterior, o vestibular, um teste de desempenho com relação a conteúdos específicos padronizados, não se constituindo como exame psicométrico.

A pesquisa teórica foi extensa, ultrapassando o previsto inicialmente, mas sendo muito potente. Ela também fez eco em diversas práticas e vivências nas escolas onde atuei. Frequentemente exemplos reais foram discutidos durante as conversas de orientação da escrita do trabalho. Não houve apenas articulação das teorias, exame de documentos e práticas do campo educacional, mas também a reflexão e a compreensão dos fenômenos educacionais que vivia como docente, cujos limites são borrados, por vezes indistinguíveis da psicologia. A implicação existente na pesquisa tornou-a muito mais fértil, porém mais lenta, errática e plena de hesitações, pois era necessário maturar as diferentes ideias e aprender a usar as ferramentas teóricas com que estava a escrever.

Esse processo de maturação e trabalho mais vagaroso levou cerca de um ano – dois semestres transcorreram com leituras e orientações mais esporádicas até a matrícula na disciplina de TCC 2, em 2018/2. Ainda naquele momento, julguei que a escrita não dava conta satisfatoriamente de todo o material teórico e de campo, decidindo repetir a disciplina em 2019/1 para deixar o trabalho em boa qualidade. O objetivo dessa disciplina é a entrega e a apresentação pública do trabalho; e, para tal, tornamos a ter orientações frequentes, novas reflexões, e a produção escrita foi retomada e aperfeiçoada. Ao longo do tempo, o projeto do TCC 1 foi lapidado, diversas partes melhoradas, algumas excluídas e outras adicionadas. Alguns objetivos foram deixados de lado, enquanto outros eram alcançados. A parte teórica ficou pronta e combinamos o fechamento do trabalho com um ensaio sobre a percepção prática, enquanto docente, de tudo que foi estudado enquanto graduando em psicologia.

No primeiro capítulo, sobre o Estado, utilizando a genealogia de Michel Foucault, investigamos a sua gênese através de três tecnologias de governo: a lei, a disciplina e o biopoder. Seguimos o desenvolvimento histórico da educação, a partir de Silvio Gallo, e analisamos sua relação com o governo, identificando a gênese do exame disciplinar. Encerramos o capítulo apresentando a ligação entre psicologia e governo a partir de Nikolas Rose.

No segundo capítulo, sobre o ENEM, discorremos sobre a gênese do exame escolar, biopolítico. Apresentamos o histórico, a constituição e a reforma do ENEM, explicando o uso

da psicometria, através da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Por fim, comparamos o vestibular, técnica disciplinar, e o ENEM, de segurança.

No último capítulo deste trabalho, são feitas reflexões sobre a prática docente e a avaliação. Para conseguir escrever esse capítulo, foi necessário bastante tempo cronológico, além de ter coincido com o afastamento pessoal do campo – deixei a docência na educação básica ao final do último ano, buscando concluir minha graduação em psicologia e realizar o doutoramento, também em psicologia, dentro do país. O final do trabalho se encerra com a concretização do recorte teórico apresentado por meio de ensaios ficcionais. Discorre-se de forma narrativa sobre as diferentes percepções de lidar com a tecnologia de governo educacional na prática, ao executar a política como professor, na relação com os estudantes, dentro da instituição escola. Busco delinear alguns parâmetros teóricos de orientação, bem como exemplificar práticas alternativas de uma instituição escolar, o Projeto Âncora, com breves considerações teóricas após as narrativas. Por fim, concluo o trabalho com uma síntese do trajeto percorrido e o compartilhamento de questões sobre a educação escolarizada, nas suas relações com a avaliação e o governo.

2 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS (EDUCACIONAIS)

O Estado, com letra “E” maiúscula, é a entidade hodierna responsável pelo governo das populações. A maneira pela qual os Estados governam dá-se principalmente através de ações para o público, as chamadas políticas públicas. Tanto o Estado quanto as políticas públicas são constituídos de diversos elementos. Há práticas e discursos de saberes altamente especializados, como a ciência moderna, bem como ações de grupos e instituições com interesses e propósitos próprios. Exemplos desses elementos são as universidades e os centros de pesquisa, o mercado econômico e de trabalho, os partidos políticos e os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil de interesse público e os coletivos e grupos menos formais ou institucionalizados.

As raízes dos Estados ocidentais contemporâneos estão no Estado moderno europeu, que tem sua origem aproximadamente no final da Idade Média, entre os séculos XVI e XVIII. A formação do Estado moderno ocorreu através de diversos processos históricos. Sua gênese não deve ser levada em conta como um fenômeno natural, tampouco como desenvolvimento teleológico necessário. Esses são pressupostos deste trabalho que podem ser analisados pormenorizadamente nas obras de Michel Foucault, bem como de Pierre Bourdieu e Nikolas Rose. Não vamos adentrar na sua explicação ou defesa, mas tomá-los como ponto de partida e analisar como alguns destes processos consolidaram a educação contemporânea, principalmente através do fenômeno da escolarização moderna.

Seguiremos Foucault para mostrar a emergência contingente das formas de estado na Europa ocidental desde o século XVI até o final do século XX, término da sua vida e produção intelectual, e pretendemos avançar até o presente (segunda década do século XXI). Para tal empreitada, utilizaremos Bourdieu e Gallo, a fim de especificar algumas políticas na educação, na Europa e no Brasil, juntamente com Rose, na análise da psicologia como um saber especializado, que possibilita técnicas e tecnologias de governo em diversas esferas da vida humana.

2.1 TRÊS TECNOLOGIAS DE GOVERNO

Foucault, em *Segurança, território, população* (2008), fala acerca de três modulações de tecnologias de governo: o sistema legal, os mecanismos de disciplina e os dispositivos de segurança. Cada modulação diz respeito a um conjunto de técnicas e práticas

que têm por objetivo o governo da população e são chamadas de governamentalidade por Foucault (2008). Elas tomam ora os indivíduos, ora a massa, ora a população como objetos de governo, e as ações dos sujeitos são interditas, impostas ou desejadas que se desenvolvam. Essas modulações não são excludentes nem concorrentes, mas antes complementares e podem coexistir simultaneamente, sem haver uma hierarquia ou sucessão entre elas, apenas uma complexificação (FOUCAULT, 2008, p. 14). Para compreendê-las, seguiremos a história dessas tecnologias, retornando à Europa ocidental medieval, buscando mostrar a emergência de um conjunto predominante no sistema de correlações entre esses mecanismos e técnicas (FOUCAULT, 2008, p. 11).

Anteriormente, entretanto, é importante elucidar alguns elementos do que Foucault (2008) chama de poder pastoral, pois diversos dos seus elementos da pastoral serão utilizados para o desenvolvimento das modernas tecnologias de governo. Ele afirma que o poder pastoral:

[...] trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro. É esse tipo de poder que foi introduzido no Ocidente pelo cristianismo e que tomou uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja cristã como uma atividade central e doutra, indispensável à salvação de todos e de cada um (1997, p. 82).

A pastoral constitui-se em torno de três problemas centrais: salvação, obediência e verdade. Através desses três temas, desenvolve-se um processo de individualização e de ligação da esfera política com a ética. Nas sociedades gregas e na república romana, a ética predominante é a do cuidado de si, autônoma. Na concepção ética da pastoral, o cuidado é de deus para todos, na figura do pastor que cuida do rebanho. Dessa forma, a ação pastoral constitui uma preocupação com a salvação de todos e de cada um, que deve passar pela obediência e pela revelação da verdade de si para deus, através do pastor, um outro. A ética heterônoma é misturada com o direcionamento espiritual e dela emerge uma concepção de governo das almas que será parte da gênese do Estado moderno. Segundo Foucault: “O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida. A pastoral cristã parece-me ser o pano de fundo desse processo [...]” (2008, p. 219).

A emergência do Estado contemporâneo, ou de população, passa cronologicamente pelo Estado dinástico, ou territorial, e por sua transformação no Estado moderno, ou disciplinar, conjuntamente às diferentes hegemonias na governamentalidade: Lei, Disciplina e Segurança, na caracterização de Foucault (1999a, 2008). A primeira, Lei, é representada pelo

sistema jurídico-legal e baseia-se no domínio do soberano sobre um território e suas riquezas materiais. No território soberano, a capital é o centro, como a cabeça, e é de onde o poder político se distribui até os limites, como os membros do corpo. Assim são organizadas a distribuição das cidades, as dimensões do campo e as estradas, ligando-se como vias de circulação. As individualidades não eram tomadas como objetos da ação, nem como sujeitos, nem como população, mas como conjunto de súditos. Esses devem apenas seguir suas vidas e não descumprir as leis do soberano, nem ultrapassar os limites do seu espaço no território, a fim de integrarem seu corpo político e geográfico. As punições para as transgressões são da ordem da retirada e exclusão, pelos desterros, exílios e suplícios que torturam, expiam culpas, produzem verdades, em suma, fazem morrer e deixam viver.

A Disciplina, por outro lado, opera pela vigilância, hierarquia e normalização. Os regulamentos vão muito além da lei, ao detalharem as atividades, nos gestos e movimentos, as mentalidades, nas palavras e nos olhares. A punição, que era martírio, torna-se sanção-normalizadora ao prescrever ao faltoso práticas de repetição constante ou outra forma de exercício para o enquadramento dos sujeitos à normalidade. Esse é o ideal de máximo aproveitamento do sujeito individualmente: o perfeito governo leva ao sujeito padrão, para a melhor vida social, tal qual a engrenagem perfeitamente encaixada leva ao melhor funcionamento da máquina. Cada sujeito é responsável por cumprir seus deveres e fiscalizar os demais no seguimento das regras em uma rígida cadeia hierárquica de vigilâncias, seja pela denúncia explícita ou pela mera diferenciação entre os cumpridores mais ou menos adequados. O corpo, a alma ou a psique se unem nos exercícios das sanções-normalizadoras como objeto adicional da disciplina, onde também incidem as penas por não cumprirem as obrigações. O Estado passa a planejar e esquadrihar o espaço, medindo as áreas, desenhando as vias, buscando a melhor disposição e circulação na melhor arquitetura possível, à época do desenvolvimento das grandes instituições disciplinares (escola, hospital, fábrica, manicômio, prisão etc.). A escola adquire aqui imensa importância como espaço de enquadramento dos sujeitos para a vida, trabalho, cidade etc. e para encaminhar aos espaços adequados os incapazes de estar em tal quadro. Os anormais e vadios não formados pela escola serão reformados em outros espaços. A educação obrigatória inicia sua trajetória pública nesses moldes.

A Segurança (FOUCAULT, 2008), por sua vez, deixa de lado a utopia da cidade perfeitamente governada por meio do controle negativo e da correção positiva, passando a assumir margens de falha e de problemas aceitáveis, visando ao melhor resultado provável. O governo das populações busca apenas gerenciar a variação quantitativa dessa margem e quais

grupos ou populações sofrerão com as variações dos fenômenos e as falhas ou limitações das suas políticas. A incidência da ação não é mais como na disciplina, visando aos corpos dos indivíduos (anátomo-política) e a um resultado fixo (modelo ou padrão), a ser desenvolvido a partir da realidade “normal” no e do Estado. As práticas buscam gerenciar os fenômenos coletivos (populacionais), dentro de limites aceitáveis (taxas, índices, metas etc.), que variam de acordo com a situação (local, momento, contingências envolvidas etc.) e que são tomados como naturais ou, ao menos, saudáveis: um território topológico pleno de variações toma o lugar do espaço métrico universal no governo do mundo. Isso possibilita a existência de margens de mobilidade geográfica, econômica e social aos sujeitos, posto que a liberdade comedida é parte fundamental dessa tecnologia de governo, que tem como objeto as populações, os fenômenos e as relações estabelecidas entre eles. Não se trata mais de impedir “x” e obrigar “y”, mas sim de prevenir “x” e promover “y” por meio de intervenções pontuais no campo de probabilidade das ações. Assim, a Segurança conceberá o ambiente como objeto de regulação dessas séries de acontecimentos e elementos múltiplos e variáveis, sendo a mais recente e mais complexa modulação de governo. A esse conjunto de técnicas e tecnologias de segurança cujo objeto é a regulação da vida das populações e de seus processos, Foucault nomeia de biopolítica (CASTRO, 2009, p. 59-60).

A anátomo-política incrementa a capacidade produtiva e a obediência social pela normalização dos corpos e gestos; os indivíduos são compostos por membros e como unidade conjunta compõem a sociedade. A emergência da população e dos seus componentes como objetos passíveis de governo e de geração de riquezas ou consecução de objetivos é a constituição do biopoder. Esse poder sobre a vida e a morte pode ser expresso pela máxima: fazer viver e deixar morrer. Ele é constituído pela regulação dos processos de vida, em especial a sexualidade, e também de morte, em especial o racismo (CASTRO, 2009, p. 57-59). Suas práticas, técnicas e tecnologias são desenvolvidas e operacionalizadas tanto no campo das políticas públicas, campo oficial dos Estados, quanto nas esferas da sociedade civil, mercado, família e ciência – campos rotulados como “não políticos”, mas igualmente objetos da Disciplina e Segurança. Os atores de governo biopolítico, na Segurança, são, assim, múltiplos, para além do Estado, constituindo uma complexa trama de forças.

Uma das instituições que se tornou fundamental para o governo, desde o surgimento do biopoder, foi o desenvolvimento da ciência e das instituições que a produzem e divulgam, de modo especial, a universidade e, secundariamente, a escola. A necessidade de o Estado produzir e utilizar um conhecimento específico sobre o próprio Estado deu origem a um saber especializado, chamado de estatística. Esse saber possibilitou a formação de políticas e

práticas de governo em um nível de população antes inalcançável. Ao mesmo tempo, a ciência foi separada da política e constituída por uma “comunidade científica” com um discurso de saber politicamente “neutro”, resultando na formação das disciplinas, tanto em áreas exatas como em humanas, tais como economia, sociologia e psicologia (FOUCAULT, 2008). Desse modo, práticas disciplinares e biopolíticas foram experimentadas e formuladas nos espaços universitários por meio do agenciamento entre Estado e Ciência próprios da modernidade: escolas, hospitais, hospícios, cidades, mercados, meios, territórios, tudo se tornou objeto e objetivo, local de gestação e implementação das ciências de governo. O desenvolvimento de uma estava ligado ao da outra, numa inter-relação estabelecida como um acordo tácito de não intervenção além dos limites acordados. Contudo, o caráter “neutro” foi alvo de investigações como a de Foucault (1999a, 1999b), que exibiram seu caráter de governo, direto ou instrumental. Ao mesmo tempo, hodiernamente vemos governantes populistas ignorando ou contradizendo abertamente a ciência, a história, os especialistas em políticas públicas e a própria universidade como um todo, ao ocupar e criticar o seu tradicional e privilegiado papel e espaço de discurso social.

Não nos interessa aqui o desenvolvimento das ciências e disciplinas ou das universidades, mas apenas apontar para o papel crucial que elas detêm no governo. Percorreremos o desenvolvimento das políticas educacionais, para, dentro delas, focarmos no exame escolar, de modo específico no ENEM, e mostrarmos o papel da psicologia na sua constituição.

2.2 O GOVERNO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

No campo da educação, as políticas públicas foram desenvolvidas de forma conjunta aos demais campos de atuação estatal. No Estado dinástico, a educação era privilégio da nobreza e do clero, sendo rara a alfabetização popular e até mesmo das baixas camadas da nobreza e do clero. O letramento era uma forma de distinção social, e a erudição dos intelectuais e dos sábios era um prestígio e uma forma de status, considerado um fim em si, diferentemente da concepção instrumental e tecnicista moderna.

A distinção da nobreza era a espada, a instrução e a legitimidade de ser um homem de armas (mulheres estavam excluídas). Com a formação de um dispositivo militar permanente, o exército moderno, a nobreza perde sua distinção, pois ocorre uma profissionalização dos postos militares, que deixam de corresponder aos títulos de nobreza. A concorrência pela ascensão social é iniciada com o enfraquecimento do caráter sucessório

sanguíneo ou familiar, e a nobreza passa a buscar outras formas de manutenção do status e da sucessão, qual seja, a competência intelectual, reconhecida pelo diploma ou pelo mérito escolar. Essa forma de sucessão começa a ser caracterizada pelo que Bourdieu (2014, p. 351) chama de nobreza de toga, e sua reprodução vai além dos limites de consanguinidade, possibilitando a disputa sucessória interna na nobreza e a disputa de poder externa, desta com o soberano.

Interessa-nos aqui, efetivamente, a mudança na concepção de educação e nas suas práticas, que até então eram privadas, de cunho familiar e eclesial. Elas visavam estritamente ao letramento e à erudição dos soberanos, nobres e clero. Ao longo dos séculos XII até XVII, as universidades e as escolas passarão a receber e educar mais pessoas, conforme a ideia de mérito escolar. Contudo, a educação estava longe de ser uma política do Estado, tampouco aberta ao povo.

Conforme ocorreram mudanças na sociedade e no Estado, desenvolveram-se práticas educacionais que, gradualmente, deixaram de ser função da sociedade e passaram a ser políticas de interesse e, posteriormente, prerrogativas do Estado. Silvio Gallo retrata essa mudança:

A história da educação mostra-nos que, de modo geral, a instrução quase sempre foi, em maior ou menor grau, um assunto mais próximo da sociedade que do Estado – salvo, talvez, nas burocracias orientais analisadas por Weber. A educação foi, durante a maior parte da história, um assunto do âmbito privado, e não do público. A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século dezoito, concomitante com a ideia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus, instâncias que culminariam com o sistema de instrução pública instalado com a Revolução Francesa e que se estenderia depois pelo mundo (1998, p. 14).

2.2.1 Quatro perfis históricos da educação pública

Seguiremos a análise de educação de Gallo (1998, p. 14), que traz a classificação de Lorenzo Luzuriaga (1959), com quatro perfis da educação pública: “a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática”.

Gallo identifica a primeira, educação pública religiosa, ocorrida nos séculos XVI e XVII, como a origem das demais ideias de educação pública. Também relata que seu surgimento ocorre com a reforma protestante luterana e a prática de Lutero de traduzir a Bíblia para a língua nativa e educar o povo para que pudesse ler por si mesmo, sem depender da igreja. Dessa forma, começa a educação do público, a partir de igrejas e instituições

religiosas.

O caráter nacional presente no estudo religioso em língua materna vai aos poucos sendo transformado na educação estatal – uma instrução para os ofícios no reino, de modo específico na França. Essa educação, contudo, não era cunhada como tal, posto que incipiente, mas integrava a polícia, constituída por um birô de instrução. Foucault (2008) diz que a polícia, à época, tinha funções muito distintas das atuais, incluindo funções de promoção do trabalho, assistência e educação em relação ao desenvolvimento das forças estatais, tal qual a instrução em armas e ofícios (profissões) das crianças e jovens.

Além dos birôs estatais, havia instituições escolares religiosas, em sua maioria da Companhia de Jesus, os jesuítas. As instituições escolares dos jesuítas eram grande parte do sistema escolar desenvolvido dentro do sistema disciplinar, que emergia como nova governamentalidade nos séculos XVI e XVII na Europa. Dentro desse sistema, a instituição escolar tinha lugar privilegiado, pois era necessário educar as crianças, moldá-las para que se tornassem adultos normais e aptos ao trabalho industrial e à vida nas cidades. A ideia de normalização era o grande objetivo formativo da escola, através dos mecanismos de vigilância e hierarquização/classificação. O exame consistia de estratégias que em um só tempo promoviam (i) regimes de visibilidade, que tornam inteligíveis os alunos em categorias hierarquizadas, (ii) a produção de normalização destes por meio do exercício intrínseco e (iii) sanções normalizadoras decorrentes de seus resultados (incluída aí a repetição dos próprios exercícios e do exame). Vigilância, classificação e exame seguem sendo estratégias de grande importância nas práticas de governo atualmente vigentes na educação. Os dois primeiros ainda são amplamente utilizados, desde a concepção arquitetônica do espaço, passando pela divisão do tempo, até a economia das relações. O exame é uma técnica reformada e disseminada em âmbito global, em constante e legitimado uso hodiernamente – um de seus exemplares é o objeto deste estudo e será desdobrado adiante.

No século XVIII, o imperador da Prússia instituiu as primeiras leis nacionais de universalização da escolarização, em 1717, e o governo da França, em 1789. Na Prússia, a escolarização foi parte do que se chama de despotismo esclarecido – o intento de monarcas absolutistas escolarizarem a nação com uma educação de instrução civil, profissional e patriótica. Na França, Napoleão seguiu alguns dos princípios estabelecidos na Prússia, como a obrigação da escolarização infantil e o patriotismo – inclusive com a regulação das escolas confessionais (católicas, majoritariamente) pelo Estado. A educação francesa, que foi modelo para o mundo ocidental, todavia, foi outra: a educação universal humanista, produzida pelos iluministas que estavam na Revolução Francesa.

Gallo afirma que essas concepções nacionalistas têm por objetivo “[...] a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário” (1998, p. 15). A educação era estabelecida como instrução profissional e ainda não era para toda a população, nem em abrangência ou acesso. Era apenas para algumas partes da população que dela podiam usufruir, a fim de tornarem-se parte do Estado ou de terem carreiras privadas. Além disso, era majoritariamente masculina.

A educação democrática demorou a surgir, em diferentes locais a cada tempo, consolidando-se ao longo dos séculos XIX e XX. Segundo Gallo:

Esse quarto e último tipo de educação pública teria por meta a formação do homem completo, independentemente de sua posição econômica; apresenta um caráter humanizador e aculturador, procurando levar um maior nível ao maior número de homens possível (1998, p. 15).

Estatistas e educadores firmam, após a revolução francesa e o iluminismo, o ideal de educação universal (masculino) e humanista como responsabilidade do Estado. Vimos, contudo, que a ligação do Estado na Europa com a educação é inicialmente muito tênue e muito especializada – a formação de mão de obra para as funções burocráticas e para os ofícios que eram necessários em cada área da economia. A ideia de educação pública levou cerca de dois séculos para ser consolidada, sendo a possibilidade de acesso expandida gradualmente, até tornar-se obrigação de inclusão no século XX.

A governamentalidade do sistema disciplinar e biopolítico passa a conceber o processo educativo como preparatório para o trabalho e promotor de riquezas para a nação. Além disso, a própria escola já fazia boa parte da função de identificação de capacidades e aptidões, direcionando seus estudantes para áreas de ocupação e postos específicos, de acordo com o mérito a eles destinado durante sua formação escolar. Para que haja bons trabalhadores, que não ofereçam grande risco à fábrica, nem desperdicem seu potencial de produção para a sociedade, é preciso que as crianças recebam, desde pequenas, uma educação de qualidade voltada para incrementar sua potência laboral e sua obediência ao mesmo tempo. Notadamente, as crianças de famílias abastadas recebiam uma formação inteiramente diferente, sendo educadas para funções de comando, gerenciamento e outras, hierarquicamente superiores. As escolas as quais elas frequentavam também indicavam à qual grupo social e classe econômica pertenciam (apesar de esses conceitos não serem utilizados à época).

Na revolução francesa, com os ideais do iluminismo, a disputa sobre a educação pelo Estado é intensa. Mulheres exigem fazer parte do sistema escolar, enquanto homens defendem

a universalização, seja de conteúdos, seja de estudantes (GALLO, 1998, p. 20). Com a modernidade e o surgimento do biopoder, há progressiva expansão das tecnologias de governo através das políticas educacionais.

Ao longo do século XX ocorreram processos de “modernização” de instituições e aparelhos do Estado. Pode-se entendê-la como:

V. MODERNIZAÇÃO SOCIAL. — A par das transformações que se originam na esfera econômica, influenciadas por elas e a elas ligadas, ocorrem também profundas transformações na esfera social. A Modernização econômica que visa a uma melhor organização das capacidades e das potencialidades produtivas de uma sociedade envolve, antes de tudo, um êxodo mais ou menos maciço de mão de obra excedente dos campos, mão de obra expulsa em parte pela mecanização do setor agrícola, em parte atraída pelas nascentes industriais urbanas. Criam-se, assim, enormes conglomerados urbanos. A necessidade de saber manejar máquinas complexas e de prover a administração de grandes empresas torna necessário o aumento da alfabetização para que se torne possível uma mais rápida, mais segura e mais ampla aquisição dos conhecimentos indispensáveis. Acrescente-se que a alfabetização adquire também um significado político próprio. "A exigência de uma instrução elementar é comum a todas as posições políticas: é apoiada pelos conservadores, que temem a indisciplina inata do povo, indisciplina que é preciso conter com a instrução sobre os fundamentos religiosos, inculcando, dessa forma, a fidelidade ao rei e à pátria; os liberais sustentam que o Estado nacional exige cidadãos educados pelos órgãos do Estado; os populistas afirmam que as massas populares que contribuem para a criação da riqueza do país deveriam participar das vantagens da civilização" (Bendix, 1969, 114) (PASQUINO, 1998, p. 774).

A ampliação da educação é parte fundamental do processo de modernização social, de base econômica. É através dela que se desenvolvem as concepções nacionalistas de educação, até a ampliação do mercado econômico internacional pela globalização, donde se passa a falar em parâmetros internacionais para a educação – sempre atrelada à formação profissional, herança moderna.

A educação, ainda quando tornada pública, continuou com distinções bem estabelecidas conforme classe, cidadania e gênero. Classe, pois apenas algumas camadas sociais mais abastadas, as elites socioeconômicas, podiam estudar. Cidadania, uma vez que estrangeiros não tinham o mesmo estatuto jurídico-social, sendo inferiores aos cidadãos e não tinham acesso à educação escolar. Gênero, pois as mulheres não tiveram acesso à educação por muito tempo e as primeiras iniciativas visavam à qualificação da mulher em funções sociais “de mulheres”, como dona de casa ou educadora infantil.

De fato, os processos de inclusão e exclusão social, bem como de combate ou manutenção da desigualdade, tornam-se visíveis pelo público-alvo e pela finalidade das políticas de educação pública. A inclusão e a obrigatoriedade na educação brasileira ocorreram de forma heterogênea, em relação à nação e aos estados, ao longo do tempo. Em 1827, estima-se que 84% da população brasileira era analfabeta contra aproximadamente 7%

em 2017 (IBGE, 2018a). O acesso de pessoas pobres e negras às escolas foi bastante limitado até a década de 1970 (VEIGA, 2008); as mulheres puderam ter acesso à educação formal somente em 1758; e, ao ensino primário, em 1827, havendo a igualização curricular de homens e mulheres somente em 1934. A obrigatoriedade nacional do ensino primário com quatro anos de duração foi estabelecida também em 1934, estendendo-se progressivamente ao ensino fundamental em 1971, com oito anos de duração, e à educação infantil e ao ensino médio em 2009, aumentando a quantidade de anos de escolarização mínima para 14, abrangendo a faixa etária de 4 a 17 anos (BREDA, 2016).

O governo das populações opera pelo privilégio de algumas de suas partes em detrimento de outras. Na educação, segue o mesmo método, concebendo o acesso às instituições escolares e o direito à formação escolar como regulação das diferentes populações. As exigências escolares e a sua própria estrutura, tanto física quanto simbólica, nos aspectos pedagógicos e administrativos, foram elaboradas para gerir diferentes grupos sociais (FOUCAULT, 1999b). Ao escolher alguns conteúdos e métodos como oficiais, o Estado opera uma ação civilizatória, afirmando e reproduzindo alguns modos de vida ligados a modelos de educação, conhecimento e de objetos de conhecimento que são relevantes para a sociedade. Essas escolhas não são explicitadas, mas evidenciam modos de governo e os grupos que efetivamente os escolhem e efetivam, em detrimento de outros grupos, modos de vida e modelos de educação.

2.2.2 O Exame disciplinar

Diversas políticas públicas podem operar essa seleção, mas há um tipo específico que foi desenvolvido na disciplina para esse fim, o exame. Foucault (1999b) mostra que o exame é um dispositivo comum às instituições disciplinares: o quartel, o hospital, a escola etc. Dentro de cada uma, ele toma uma forma distinta e atende a mais ou menos as mesmas finalidades. Segundo Foucault, o exame tem três características que mostram a ligação da formação de saber com o exercício do poder: (1) “*inverte a economia da visibilidade no exercício do poder*” (p. 156); (2) “*faz também a individualidade entrar num campo documentário*” (p. 157); e (3) “*cercado de todas as técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’*” (p. 159)”.

Na educação, o exame seleciona aspectos da cultura escolar e conhecimentos que são legitimados, posto que visibilizados e homogeneizados a todos os indivíduos no que se chama de currículo ou corpo científico. Todavia, ele vai além, pois também estabelece um

conhecimento acerca dos sujeitos, sobre eles mesmos, permitindo a classificação e o ordenamento da multiplicidade desses sujeitos.

Na contemporaneidade, o exame se complexificou, incorporando técnicas e conhecimentos estatísticos, tornando-se um massivo instrumento de gerenciamento da educação e da população. O exame é constituído como uma técnica altamente ritualizada, efetuada constantemente dentro da escola, a fim de transmitir o saber dos mestres e de gerar conhecimento sobre os estudantes.

Vejam as três características do exame na escola. (I) A visibilidade do exame inverte o destaque dos antigos mestres, vistos pelos grupos de discípulos, seguidores e curiosos, que permaneciam anônimos, e configura-se na geometria das mesas e cadeiras, até hoje enfileiradas de modo que os estudantes sejam visibilizados para o professor, dentro da sala, e as salas, via de regra, possuem janelas que permitem enxergar apenas de fora para dentro – seja pela angulação ou uso de espelhos (ou atualmente, câmeras de vídeo). (II) O conjunto de registros escritos constitui a própria avaliação da aprendizagem e do funcionamento escolar. O quão bem adaptado é um estudante à rotina escolar é habitualmente alvo de acompanhamento minucioso, com registros diários de atitudes e comportamentos, tais como atrasos, faltas, (des)cumprimento das normas e regulamentos próprios da escola, enfim, de todos os mecanismos de docilização que a escola impõe, no intento de normalizar o indivíduo para a vida social e o mundo do trabalho. Para além disso, a própria ideia de aprendizagem é perpassada pela necessidade de visibilização em um registro escrito, seja ele feito pelo próprio estudante em provas, ou através do professor, em anotações sobre o comportamento e o desempenho em sabatinas (provas orais), que atualmente caíram em desuso. (III) O indivíduo que era alvo de registros era alguém notável e importante na soberania. Um caso era apenas um conjunto de circunstâncias objetivas que modulam os acontecimentos. Na disciplina, o caso torna-se o próprio indivíduo que é o autor dos atos e modulado pelas circunstâncias. Registros extensivos e padronizados são feitos de todos os indivíduos, a fim de identificar e classificar cada caso para poder conduzi-lo ao máximo aproveitamento, comparativamente ao grupo no qual está inserido.

Assim, as crianças serão comparadas no seu desempenho inicial de se expressar oralmente, desenhar, de conviver e brincar, de obedecer à professora, posteriormente de ler, escrever e calcular. Os adolescentes serão avaliados nas suas competências e habilidades das diversas ciências, pela exposição oral de trabalhos e conteúdos, capacidade de produção de registros e documentos (relatórios, sínteses, resenhas etc.) e pelas avaliações sociais de convivência com seus pares e superiores, dentro dos âmbitos extra sala, como alimentação,

esportes, saídas de campo, festas etc. Ademais, os dados produzidos constituem o arquivo do indivíduo na instituição, consagrado pelo histórico escolar e registros administrativos (disciplinares). Os exames oficiais, por sua vez, alimentarão os bancos de dados estatísticos e sua regulação dos índices de desempenho nacionais, de forma crescente a partir do século XX.

Para tornar esses registros confiáveis e passíveis de circulação social, foi preciso um corpo de saber que os avalizou e formatou, as disciplinas científicas. Através delas, autoridades, educadores e administradores instituíram e aperfeiçoaram diferentes tipos de exames, em cada contexto institucional onde o governo dos indivíduos e grupos foi e é necessário:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade [...] indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 1999b, p. 160).

Há um conjunto de registros que constituem uma visibilidade individualizante, o sujeito, que se torna dentro da educação o estudante. Esse conjunto pressupõe e produz a existência do sujeito, criando nesse “caso” uma série de “espaços interiores” que constituirão o *self* e também de saberes acerca dele, sendo as ciências psicológicas parte importante no complexo do dispositivo educação. Essas ciências psicológicas serão unidas pela comunidade científica em torno de um conjunto de objetos mais ou menos definido como “mente, comportamento, saúde mental, psiquê, personalidade, afetos, emoções, pulsões”, dentre outros conceitos que passam a ser usados para subsidiar e desenvolver práticas de controle, tanto disciplinares quanto de segurança. Essas práticas constituirão tecnologias de governo objetivando a constituição da “normalidade” e do “funcionamento” social de uma pessoa “saudável”. Vejamos o trabalho de Nikolas Rose a esse respeito.

2.3 AS PSICOLOGIAS: DISCIPLINAS CIENTÍFICAS PARA O GOVERNO

Nikolas Rose analisa a psicologia como um conjunto de disciplinas científicas especializadas sobre a *normalidade*, a *saúde mental* e o *eu (self)*. Seu surgimento, na Europa, durante o século XIX, não está ligado à fundação de um laboratório universitário nem à adoção de metodologias no campo acadêmico – o que Rose chama de “mito fundador da

disciplina psicologia” (2008, p. 156). O que efetivamente a tornou possível foram as demandas das autoridades responsáveis por gerenciar as condutas de indivíduos e grupos dentro das instituições sociais. As demandas práticas, do mundo social, elaboradas por pessoas em posições de governo eram criadas. A psicologia dispôs-se a atendê-las, surgindo como um saber pretensamente capaz de realizar a resolução de conflitos, a correção de desvios, o tratamento de doentes mentais, como, em suma, uma ciência capaz de lidar ou de solucionar problemas de ordem muito prática do governo de pessoas e coletivos.

Ao longo do século XX, a psicologia foi constituída como uma ciência social, com seus especialistas atendendo às demandas de diversos campos da gestão individual e populacional em meio a outros saberes científicos. Penetrar em diferentes contextos sociais e institucionais não só difundiu o nome da ciência da psicologia, mas fez com que mais pessoas passassem a ter contato com seus profissionais e suas práticas. O estabelecimento da psicologia como ciência aplicada à vida social levou ao estabelecimento da autoridade dos psicólogos e psicólogas sobre as vidas dos indivíduos e populações:

As disciplinas "psi", em parte como consequência de sua heterogeneidade e falta de um paradigma único, adquiriram uma peculiar capacidade penetrativa em relação às práticas para a conduta da conduta. Elas têm sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes profissionais, em diferentes locais. Sua potência tem sido aumentada ainda mais por sua capacidade para suplementar essas qualidades praticáveis com uma legitimidade que deriva de suas pretensões a dizer a verdade sobre os seres humanos. Elas se disseminaram rapidamente, por meio de sua pronta traduzibilidade, por programas para remoldar os mecanismos de autodireção dos indivíduos, estejam esses na clínica, na sala de aula, no consultório, na coluna de conselhos das revistas ou nos programas confessionais da televisão (ROSE, 2001, p. 46).

Esse saber produz técnicas e tecnologias de governo em diversas esferas da vida humana. Nas atividades produtivas de trabalho, pela aptidão ou pelo enquadramento; na justiça, pela definição de desvios e pela possibilidade de recuperação da criminalidade. Nas doenças e características corpóreas, como a sexualidade normal e patológica, as emoções saudáveis e doentias ou perversas. Nos relacionamentos amorosos, familiares e sociais, nas suas configurações, valores e finalidades. Na personalidade, por traços característicos e modelos de desenvolvimento humano. Nas práticas da educação, pela delimitação de classificações de sujeitos (inteligência, síndromes, déficits etc.) e definições de metodologias de ensino.

Rose (2001) identifica as práticas *psi* como “portadoras da verdade do eu”, através da articulação de um discurso e de diversas práticas que fazem “emergir” ou “brotar” um “eu”,

desconhecido inclusive do próprio sujeito, fazendo delas herdeiras do Poder Pastoral. Os testes tiveram papel fundamental nisso, ao trazerem para o plano da “objetividade” o que antes era “subjetivo” acerca dos indivíduos. Seu intento era identificar e medir características psicológicas não observáveis – as chamadas variáveis latentes ou construtos psicológicos.

Os testes estatísticos que têm como objeto características psicológicas são chamados de psicométricos. Eles buscam tornar mensuráveis construtos psicológicos por meio da realização de tarefas, como escrever, desenhar, responder a estímulos e preencher questionários de autorrelato. Eles podem ter medidas quantitativas, por pontos, graus ou escores, ou qualitativas, por incluírem ou excluírem o sujeito em certas categorias e atribuírem-lhe certos traços ou características; ou ainda serem mistos (PASQUALI, 2009). Tradicionalmente dividem-se em: de aptidão (os famosos testes de Quociente de Inteligência (QI), bem como os chamados vocacionais ou profissionais); de personalidade, tendo como subtipos o projetivo (como o HTP (*House, Tree, Person* [“casa, árvore, pessoa”]) ou o Rorschach/Sistema Compreensivo – teste do borrão de tinta) e o de autorrelato (questionários diversos, qualitativos e quantitativos); neuropsicológicos (atenção concentrada, escalas de estresse, ansiedade etc.); de atitude (utilizados no marketing para determinar a receptividade ou rejeição de marcas e conceitos, nas pesquisas de intenção de voto e de aceitação ou rejeição de candidatos e políticos, nas relações entre grupos sociais e suas características etc.), dentre outros.

No campo da psicometria, ao excluírem as entrevistas e os métodos não objetivos (ou informais), os testes passaram a receber a alcunha de “científicos” ou “objetivos”, por sua replicabilidade independentemente dos aplicadores, bem como por seus complexos e sofisticados cálculos e fórmulas estatísticas constituintes. Nesse sentido, os testes quantitativos, baseados em escalas de autorrelato, sofreram uma grande expansão com o advento e a popularização da informática. As teorias estatísticas que se baseiam em complexos cálculos matemáticos não podiam ser utilizadas em larga escala, porque o volume de informações e de cálculos de escalas amplas era elevado, demandando muitos recursos para serem utilizados adequadamente. Com o barateamento e a popularização dos computadores, foram desenvolvidos programas estatísticos que servem para realizar os cálculos psicométricos necessários com facilidade até mesmo à escala de populações (um dos ramos de *big data*). A propagação do acesso à internet e a expansão das redes sociais possibilitaram o alcance de pesquisas de autorrelato (questionários e escalas tipo Likert), multiplicando os instrumentos de medição de massa, que antes tinham altos custos para sua elaboração e validação.

No campo da avaliação de personalidade, de preferências de consumo e até mesmo de preferências políticas, para fins de eleições partidárias, complexos e sofisticados aparatos psicométricos estão em uso. As redes sociais tornaram-se gigantescos bancos de dados de bilhões de pessoas (estima-se que o Facebook tenha mais de 2 bilhões de usuários), fornecendo dados de forma pública para subsidiar os mais diversos intentos, desde ampliação de vendas e consolidação de marcas, até influenciar na eleição de candidatos (como o polêmico caso da Cambridge Analytica nas eleições presidenciais dos EUA em 2016). Há grande debate sobre as implicações éticas e políticas, bem como a possibilidade e a necessidade de abertura ou restrição de dados e debates na esfera virtual. A psicologia é parte fundamental do desenvolvimento destas técnicas de controle, através de mapeamento psicográfico de personalidade e de preferências, baseados em instrumentos psicométricos.

O uso da psicologia na área das mentalidades, ou técnicas intelectuais, visa, comumente, a conseguir identificar as capacidades de cada indivíduo, além de traçar seu perfil de personalidade, a fim de que ele possa ser orientado para carreira, metodologia de ensino, escolha de parceira(o) amorosa(o), estilo de vida, com maior probabilidade de identificação e sucesso. Os chamados testes “vocacionais”, ou hodiernamente “de orientação profissional”, são uma parte do aparato disponível para tal uso.

A psicologia é também utilizada como portadora de verdade ao estabelecer critérios em diversas seleções de empregos, nas chamadas entrevistas psicológicas, individuais ou coletivas, assim como em certos contextos escolares para a avaliação de alunos. Podem-se analisar aspectos ditos centrais, como a própria saúde mental, constatada na ausência de transtornos graves ou potencialmente disfuncionais, bem como no cuidado com o bem-estar individual, evidenciado pelo “equilíbrio emocional” ou outros termos e conceitos similares (autocontrole, resiliência etc.). Psicólogos também podem analisar o perfil de personalidade dos indivíduos e sua compatibilidade com o exigido pela função, tais como pronta-resposta a emergências e crises, trabalho em condições de isolamento e/ou confinamento, porte e uso de armas letais, operação de maquinários, dentre outros, através dos chamados testes psicotécnicos.

No campo educacional, há os testes de inteligência, de atenção, de memória, etc., que são utilizados para diversos fins. É preciso conseguir identificar estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagens ou comportamentos inadequados e possibilitar formas de administrar esses “alunos-problema”. A complexidade da vida social urbana exige que os cidadãos consigam operar com capacidades mínimas de comunicação, oral e escrita, bem como de cálculos matemáticos. A cidade é feita, via de regra, para pessoas que sabem ler e

falar minimamente bem, além de realizar cálculos matemáticos simples e, cada vez mais, operar aparelhos sofisticados. Pessoas que não atinjam esses requisitos não terão acesso a diversos âmbitos da vida social e necessitarão de acompanhamento, seja por parte dos especialistas “psi” disponíveis no mercado, pela família ou por parte do Estado, quando da ausência ou negligência familiar, incapacidade econômica ou vulnerabilidade social. Identificá-las e atuar de forma a prevenir maiores danos, bem como diminuir conflitos e solucionar problemas, é uma das maiores demandas de governo, realizada em ambientes escolares.

Na metade do século XX iniciou um fenômeno chamado de medicalização infantil, intensificado no início do século XXI, com índices de diagnóstico e tratamento psicoterápico, inclusive medicamentoso, aumentando – juntamente com a prevalência e a quantidade de tipos de transtornos mentais, que estão sendo multiplicados conforme avançam as edições do DSM, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – produzido pela *American Psychological Association* (APA [Associação Americana de Psiquiatria]), atualmente na 5ª edição, lançada em inglês em 2013 e em português brasileiro em 2014.

A medicalização infantil é um efeito visível do papel que a psicologia e a psiquiatria estão desenvolvendo, de maneira cada vez mais intensa, dentro das escolas, ao menos nos EUA e no Brasil. A posição de autoridade científica desses profissionais “psi” é constantemente reforçada pelos profissionais da educação, que já utilizam amplamente os seus jargões e recorrem a laudos e a diagnósticos para a solução de problemas de administração da conduta de crianças e adolescentes que fogem à normalidade disciplinar ainda presente nas escolas (HECKERT; ROCHA, 2012). Tais práticas de diagnóstico nosográfico são hoje uma relevante dimensão do “exame” em seu agenciamento psicoeducacional.

Os testes disciplinares, chamados de exames ou provas, constituem outra categoria ainda relevante no âmbito dos exames escolares atravessados pelos saberes *psi*. De caráter obrigatório e universal, são métricas dentro e fora das instituições. Ordenam e classificam não apenas os estudantes (disciplina dos corpos – anátomo-política), mas também produzem índices e comparações entre as instituições de ensino, constituindo um governo biopolítico baseado na promoção da concorrência (dispositivo de segurança). As escolas com melhores notas e desempenhos são promovidas e usadas como exemplo de organização e de prática, sendo inclusive disputadas por famílias. Por outro lado, as escolas com notas ruins ou são alvo de intervenção de “gestores” da educação (quando públicas) ou não são procuradas e fecham suas portas (quando privadas).

A concorrência entre as instituições é grande, principalmente pelo fato de o exame da etapa final da educação básica, o ENEM, ter sido definido como o principal critério de ingresso na educação superior – o caminho do diploma, tido como desejável há algum tempo, como vimos, e sustentado por diversas práticas atuais.

No último capítulo, faremos a análise do ENEM e das práticas a ele relacionadas no campo da educação tanto para a constituição do ensino médio quanto para a seleção para o ensino superior. Problematizaremos, também, alguns aspectos de como o estabelecimento de tal exame modula o gerenciamento das instituições escolares e de suas metodologias de ensino.

3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O ENEM é atualmente um exame psicométrico que avalia as competências e as habilidades em quatro grandes áreas do conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias (aí incluída uma prova de redação dissertativa) e matemática. Ele é aplicado anualmente de forma optativa e gratuita para todos os estudantes concluintes do ensino médio e de forma paga para quem já possui o diploma deste nível de ensino (com possibilidade de isenção por demanda socioeconômica).

O Exame

[...] foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final de sua jornada pela educação básica, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da escolarização. A partir de 2004, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja utilizando resultados do Enem como fase única de seleção ou combinando com os próprios processos seletivos de cada universidade, assim democratizando as oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (INEP, 2017).

Em 2009, o ENEM foi parametrizado, ou seja, transformado em um exame psicométrico – antes disso era baseado na Teoria Clássica dos Testes, que será apresentada posteriormente. Graças à parametrização, feita com base na informatização do Exame e de seus resultados, foi criado um complexo sistema de seleção para o ensino superior.

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010, é o sistema informatizado gerenciado pelo MEC no qual IFES oferecem suas vagas para ingresso através do resultado do ENEM, substituindo ou combinando-se com os resultados dos vestibulares específicos, conforme decisão de cada IFES. O processo de concorrência pode levar em conta apenas a nota geral, a nota geral das provas de múltipla escolha e também a de redação ou ainda as notas de cada área do conhecimento separadamente, atribuindo diferentes pesos e notas de corte para elas, conforme escolha de cada IFES para seus cursos específicos.

O processo seletivo do Sisu é realizado duas vezes ao ano, no início do semestre letivo. A inscrição é pela internet, gratuita e em uma única etapa. Por essa característica, nas instituições nas quais o único critério de classificação é o resultado do ENEM, ele permite concorrência mais ampla, porque os estudantes podem inscrever-se em diferentes instituições distantes de sua residência, sem necessitar arcar com o deslocamento nem fazê-lo em períodos de tempo que anteriormente eram concomitantes, como ocorria com os diferentes vestibulares

presenciais.

3.1 GÊNESE DO EXAME ESCOLAR

O ENEM é uma política de governo, implementada a fim de ser um dispositivo de avaliação do Ensino Médio (EM) no país. Com o passar do tempo, tornou-se instrumento de seleção para ingresso no ensino superior público e privado com financiamento público. Essa transformação do Exame não ocorreu espontânea ou aleatoriamente, mas é fruto do processo de constituição de uma tecnologia educacional, servindo ao Estado como técnica de gestão populacional dentro da educação, mas também além dela.

A educação é uma das áreas das políticas públicas pelas quais ocorre o governo maciçamente. Talvez a educação escolar seja uma das mais intensas e extensivas políticas, pois é na escola que quase todas as pessoas passam muitas horas de seus dias ao longo de anos, ao contrário de outros tipos de serviços ou políticas de acesso direto. Conjuntamente à formação básica, a escola também opera a classificação e o ordenamento dos sujeitos, principalmente pelos exames, como vimos anteriormente.

A natureza e a finalidade do ensino médio têm um histórico de disputas e indefinições, entre visões cientificistas, tecnicistas e humanistas, que perduram até hoje (tornadas visíveis na recente reforma do ensino médio, de 2016, e na busca da pretensa desideologização do ensino, através de iniciativas como o projeto Escola Sem Partido), mas que não abordaremos aqui. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o ensino médio foi definido como etapa final da educação básica, comportando uma formação humanista, cidadã e científica e possibilitando a educação técnico-profissional.

O diploma de nível superior é um sinal de distinção social, relacionado à ascensão econômica – consolidação da visão tecnicista na educação. A posse de um diploma foi associada a um tipo de mérito, o intelectual, que possibilitava atingir patamares elevados de carreiras públicas e privadas, além da garantia de alguns privilégios sociais, como, por exemplo, celeridade especial na prisão durante o período de julgamento.

As relações entre ensino médio e ensino superior, dentro da educação brasileira no século XX, foram travadas de forma que a finalidade do ensino médio foi crescentemente atrelada à aprovação em vestibulares e exames específicos para ingresso no ensino superior. Essa grande querela pedagógica, junto com a busca por resultados em aprovações de vestibulares e afins, resultou em currículos e metodologias *ad hoc*, fora das diretrizes previstas nas políticas oficiais estabelecidas, o que deveria ser corrigido.

Para gerenciar a natureza do ensino médio e o ingresso no ensino superior, era necessária alguma técnica ou instrumento. Desde a escola disciplinar dos jesuítas, o exame é amplamente realizado nas escolas, sendo a alternativa mais óbvia e acessível. Contudo, era preciso utilizar a técnica do exame de uma forma comparativa e confiável em larga escala, tendo um parâmetro além dos gerados pelos exames particulares de cada escola, rede ou sistema de ensino. A ideia de mérito intelectual, presente no ensino superior e simbolizada no diploma, deveria ser preservada como chave para o acesso a esse nível de ensino. A educação escolar também passou a ter outros papéis para fora de si mesma e da concepção de educação nacionalista, vista anteriormente, pois foi tomada como fator de mensuração do desenvolvimento de um Estado e da qualidade de vida de sua população.

O próprio INEP afirmava em 2015, acerca da natureza e da finalidade do ENEM, alguns dos fatores acima explicitados:

[...] criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (INEP, 2015).

Diante disso, colocou-se a necessidade de uma técnica que conseguisse dar conta do grande número de estudantes que buscavam ingressar no ensino superior, bem como dos que passaram a frequentar o ensino médio por força de lei, consoante a obrigatoriedade estabelecida na Emenda Constitucional nº 59/2009.

O Brasil tem grandes dimensões geográficas e gigantescas diferenças sociais, econômicas e culturais. Uma das primeiras demandas foi pensar como poderia ser feito um instrumento de avaliação que desse conta de avaliar a aprendizagem do estudante, sem tornar-se enviesado ou distorcido por algum desses fatores. A questão era como modular as muitas diferenças existentes no território nacional sem perder de vista critérios que permitissem o ranqueamento dos postulantes às vagas.

O Exame permaneceu por alguns anos de aplicação com métodos mais simples, nos quais tinha um número baixo de participantes, já que não era obrigatório nem trazia benefícios ou efeitos diretos para os participantes. Em 2001 foi instituída isenção de taxa de inscrição para estudantes concluintes do ensino médio. Em 2005 a nota do Exame de 2004 passou a ser usada como critério para ingresso no ensino superior através do ProUni. O número de

participantes aumentou muito, e a credibilidade do exame passou a ser questionada, tendo em vista as suas proporções e o ordenamento que ele passou a embasar. Vejamos a quantidade de inscritos, de 2018 a 1998:

Ano	Nº de inscrições	Ano	Nº de inscrições	Ano	Nº de inscrições
2018	5.513.662	2011	5.380.857	2004	1.552.316
2017	6.731.186	2010	4.626.094	2003	1.882.393
2016	8.627.371	2009	4.148.721	2002	1.829.170
2015	7.792.025	2008	4.018.070	2001	1.624.131
2014	8.722.290	2007	3.568.592	2000	390.180
2013	7.173.574	2006	3.742.827	1999	346.819
2012	5.791.332	2005	3.004.491	1998	157.221

Quadro 1. Número de inscritos no ENEM, de 1998 a 2018.

Fonte: dados retirados do “Histórico” do INEP (2019).

As desigualdades anteriormente mencionadas poderiam interferir na avaliação, e ele poderia não ser um instrumento confiável, possibilitando que seus participantes fossem mais bem-sucedidos por fatores externos à aprendizagem do ensino médio, desde a sorte pelas respostas aleatórias (chutes) até as diferenças de componentes curriculares e suas cargas horárias, em diferentes regiões do país. Era preciso garantir a segurança do exame, sua confiabilidade e inviolabilidade. Para isso, buscou-se um conhecimento científico que pudesse legitimar os resultados, bem como técnicas de elaboração que pudessem garantir a integridade das questões e da sua formulação teórica. Em 2009 o Exame foi reestruturado, tendo como base uma teoria psicométrica que não estava mais articulada à mera medição de um desempenho padrão, mas sim ao campo de probabilidades da ação.

3.2 REFORMA DO ENEM E USO DA PSICOMETRIA

Foram definidas quatro áreas do conhecimento (ciências humanas, ciências naturais, linguagens e códigos, e matemática), cada uma constituindo uma prova, além da redação. Além disso, foram definidas matrizes de referências para cada área.

As matrizes são constituídas de competências e habilidades, que são gerais e específicas, respectivamente, e discriminam três elementos: operação cognitiva, objeto do conhecimento e contexto. Elas não são nenhum tipo de “currículo” ou conteúdo, mas, sim, uma previsão daquelas capacidades intelectuais que o estudante deve desenvolver ao longo do

EM. Os itens das provas são uma das formas de instanciamento dessas competências e habilidades, possibilitando sua avaliação:

Dessa maneira, cabe dizer que cada item avalia determinada habilidade, que é expressa na descrição construída para ele. De outra forma, significa dizer que as habilidades da matriz de referência não se encerram em si mesmas, havendo uma série de possibilidades de desdobramento em diferentes itens para uma dada habilidade da matriz. (INEP, s.d., p. 2).

Além disso, são estabelecidos cinco eixos cognitivos gerais: I. Dominar linguagens (DL); II. Compreender fenômenos (CF); III. Enfrentar situações-problema (SP); IV. Construir argumentação (CA); V. Elaborar propostas (EP). Também há a redação dissertativo-argumentativa que, diferentemente dos itens, tem nota fixa de 0 até 1000, sendo a média da contagem de 0 a 200 pontos para cada um dos cinco eixos cognitivos que nela devem ser desenvolvidos.

Para avaliar de forma precisa os itens da matriz de competência e dos eixos cognitivos gerais, foi estabelecido um método psicométrico para a formulação dos itens: “O modelo utilizado no ENEM é o modelo logístico de três parâmetros que, além dos parâmetros de discriminação e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto casual” (INEP, 2011a, p. 3).

A teoria psicométrica de provas e testes mais simples e comum é a chamada Teoria Clássica dos Testes (TCT), na qual cada item tem um valor predeterminado, em geral igual aos demais ou com pesos distintos por grupos, e o valor do teste é dado pela soma do valor total dos itens, menos o valor dos erros ($V=T-E$). Por exemplo, se há 10 questões de 1 ponto cada e o estudante acertar 7 e errar 3, sua nota final será $7(=10-3)$, ou 70%. Uma prova na TCT avaliará o quanto um determinado estudante conseguiu acertar os itens, seu objeto de mensuração é o teste, cujos itens têm uma uniformização de valor dentro deste, e o resultado é dado em referência ao teste como um todo (valor total da soma dos valores dos itens individuais). Dessa forma, a prova terá seu valor estabelecido previamente, comumente de 0 a 10 ou de 0 a 100, e cada um dos itens também tem seu valor, sendo o resultado a soma simples de quaisquer dos itens que sejam acertados pelo estudante – mesmo no caso de itens com pesos diferentes.

Na TCT, um estudante pode acertar um conjunto de questões mais fácil, errando as difíceis, e outro apenas uma questão mais difícil, errando o conjunto mais fácil, e a nota será a mesma. Por exemplo, em uma prova com 5 questões, sendo uma de peso 3 e as demais de peso 1, um estudante que acertar 3 questões de peso 1 terá a mesma nota que daquele que

acertar a única questão com peso 3. Igualmente, a nota do mesmo estudante em duas provas distintas provavelmente não mostrará qualquer comparativo válido, posto que as características de cada item estão limitadas ao valor fixo que o teste tem, não variando em relação a sua dificuldade.

Pensemos, por exemplo, num vestibular que seja baseado na TCT. Cada prova de uma disciplina teria um valor fixo para o mínimo de acertos (0) e também para o máximo (25, digamos), indo de 0 até 100. Há possibilidades de se estabelecerem alguns cálculos mais complexos, como médias harmônicas e cálculos de desvio-padrão das diferentes provas. Contudo, a prova ainda estará medindo a quantidade de acertos, mas de forma estatística descritiva apenas.

Por outro lado, na Teoria de Resposta ao Item (TRI), há um método distinto e mais complexo. Parte-se da suposição de que existem alguns traços pessoais subjacentes, chamados de latentes, como os conhecimentos, dados em habilidades e competências (cognitivas), e outras características psicológicas, como pensamentos e emoções (crenças e desejos). Segundo a teoria, estes traços são manifestados quando um sujeito tem um comportamento (corporal ou verbal) baseado neles, como quando responde a determinados itens em uma prova ou questionário. Os traços não são acessíveis diretamente, mas podem ser medidos indiretamente. Por isso são chamados de construtos, pois são uma construção teórica que será contraposta à realidade, para verificar se há algum tipo de correspondência entre os possíveis traços latentes e os comportamentos visíveis e mensuráveis.

Em caso afirmativo, ao responder ou coletar as respostas para um grupo de itens, o sujeito está manifestando o traço latente em hipótese, conforme uma medida de coerência entre os dois. Essa medida externa capturada pelo item é análoga ou corresponde ao traço psicológico, ou medida psicométrica, que consiste na mensuração das competências e habilidades cognitivas que o ENEM busca avaliar. Assim, mais do que governar articulando-se diretamente a um comportamento padrão específico, o ENEM examina um certo campo de probabilidades do agir.

Se o item for construído adequadamente, ele corresponderá ao construto por ele visado. A série de respostas ao item mostra a validade do construto, no caso as competências e habilidades que devem ser avaliadas. Isso traz algumas consequências e efeitos que tornam o Exame muito diferente dos tipos de provas que são aplicados em vestibulares, por exemplo.

Uma vez que o Exame é baseado em três parâmetros distintos, item-conhecimento-aluno, é feita a mensuração da proficiência de cada aluno, de modo que o exame seja uma medida independente e confiável de sua capacidade apenas. Isso permite comparar dois

estudantes distintos e duas provas distintas feitas em momentos também diferentes. Torna-se possível controlar efeitos como a aleatoriedade (chute). Vejamos a explicação do Inep:

Dentro do contexto da TRI, a medida de proficiência de um aluno não depende dos itens apresentados a ele e os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes. Em outras palavras, um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele (2011a, p. 2).

Como citado antes, o ENEM é baseado em três parâmetros: discriminação e dificuldade do item e probabilidade de acerto casual. Esses parâmetros significam que o item tem um valor por si, de acordo com sua dificuldade, e que ele faz parte de uma escala. Dessa forma, ao responder diversos itens, pode-se estimar a proficiência do aluno pelo seu conjunto de acertos, de acordo com a coerência da dificuldade dos itens que ele acertar. Cada item tem uma posição na escala (como uma régua), e cada estudante também terá uma posição na mesma escala.

Para formular a escala, foram feitos pré-testes com as questões e tomados como referência os resultados do Exame de 2009, quando se estabeleceu a medida de 500 pontos como média, na qual se espera que 65% dos participantes consigam responder corretamente. Os índices de avaliação foram estabelecidos a partir da própria modulação da população em suas dinâmicas, em vez de serem estabelecidos por um modelo teórico *a priori*, como na TCT.

Percebemos, assim, que há dois componentes. Um *a posteriori*, que depende da validação de cada item, para que discrimine entre participantes que dominam ou não aquela competência específica, conforme respostas no exame, que é o resultado. Outro *a priori*, que determina a dificuldade de um item, bem como o nível de proficiência (ou a nota) que um participante deve ter para que seja esperado que acerte o item, estabelecido por professores especialistas.

O exame retroalimenta-se utilizando as respostas e os resultados de cada participante como elemento de calibração das aferições do próximo exame.

3.3 VESTIBULAR DISCIPLINAR E EXAME DE SEGURANÇA

As características técnicas do ENEM, propiciadas pela psicometria, são ferramentas de governo dentro da biopolítica. Faremos a comparação entre o Exame e o seu antecessor, o

vestibular, caracterizado como um teste ou exame disciplinar menos complexo. A substituição do vestibular ainda não foi completa, mostrando a força dessa técnica de governo, em especial seu papel nas relações entre diferentes grupos sociais.

O ENEM é uma técnica de segurança, agenciamento de governo biopolítico, que cumpre um duplo papel, em relação aos indivíduos (estudantes) e às instituições (escolas e seus profissionais), sempre a partir de um campo de ações possíveis, mais do que da determinação de ações específicas esperadas. Assim, há o agenciamento entre técnicas de governo individualizantes e populacionais-estatísticas, focadas em campos gerais de probabilidades de ações e gerenciamento de índices.

Vemos muitos desdobramentos nas políticas de ensino em decorrência do uso deste exame. Por um lado, ocorre a adequação das condutas individuais dos estudantes, que realizarão o exame e desejam ser bem-sucedidos, isto é obter um resultado favorável, através de um escore geral ou dos escores específicos de determinada magnitude. Por outro, o Exame reverbera a indução de mudança curricular e a orientação pedagógica nas escolas, por sua matriz de competências e habilidades. A própria organização do conhecimento em quatro grandes áreas – modelos psicológicos e epistêmicos complexos – gerou o objetivo de implementação de novos currículos nas escolas através das políticas educacionais para o ensino médio, nomeadamente a reforma curricular de 2016.

O vestibular é uma técnica majoritariamente disciplinar, ainda que recente. Surgido como ferramenta de seleção de ingresso para os cursos de ensino superior no país, essa prova teve por décadas um recorte muito específico. Na UFRGS, contrariamente ao ENEM, ele é baseado na TCT, mas também desenvolveu alguns tipos de modulações, tais como: diferenças de pesos entre as diferentes disciplinas, de acordo com o curso escolhido; possibilidade de composição com a nota do ENEM (a partir de 2009); realização de prova única (UFRGS) ou ao longo dos três anos do ensino médio (em algumas instituições públicas do país).

O ritual do vestibular consolidou-se com o currículo único do ensino médio, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, posto que anteriormente o ensino médio era dividido entre técnico, para formação de mão de obra, e científico, para preparação para ingresso nas universidades. De uma prova única, estendeu-se para alguns dias de prova (na UFRGS chegou a ser cinco dias) e passou a fazer seleção não apenas de conhecimentos ditos científicos, mas também culturais.

As provas do vestibular, em si mesmas, são formuladas com base em reconhecimento de teorias e conteúdos curriculares, verificando a abrangência de repertório cultural e a capacidade de aplicação de conceitos e de fórmulas das disciplinas científicas. A

literatura e a história trazidas por muitos anos nos vestibulares da UFRGS é a tradição acadêmica hegemônica, com todas as suas limitações em termos de grupos sociais que as produzem, validam e consomem.

A universidade era concebida como um espaço disponível apenas para pouquíssimas pessoas. Dentre estes, a maioria era branca, de classe econômica média ou alta, com acesso a diversos serviços e produtos culturais, portanto com maior capital cultural. Além disso, a concorrência era muito grande, considerando o número de formados e concluintes do ensino médio em relação ao número de vagas que eram disponibilizadas a cada ano.

Devido à alta competitividade, era comum que as pessoas que desejassem ingressar em carreiras mais disputadas tivessem que passar um ou mais anos dedicando-se a estudos preparatórios para o vestibular. Isso possibilitou um campo de negócios altamente lucrativo, os cursos preparatórios, também chamados de cursinhos pré-vestibulares. Mais tarde eles seriam integrados ao próprio ensino médio em diversas escolas, constituindo o que foi chamado nas décadas de 1990 e 2000 de terceirões, em alusão aos cursinhos integrados ou no contraturno do último ano do ensino médio.

O vestibular era, de fato, uma seleção socioeconômica, mas também racial. O recorte socioeconômico e racial é operado no vestibular de forma complexa por diversos mecanismos. A seleção de conteúdo é caracterizada pela escolha de aspectos acadêmicos e sociais ligados às características da cultura europeia, branca e cristã, a exemplo das obras literárias e referências intertextuais. Há o alinhamento do vestibular de e com currículos de escolas de elite, por meio da participação de professores universitários com origem nesse nicho social na elaboração das provas e da manutenção dos seus conteúdos pelos demais professores das escolas e pelos cursos preparatórios. A prova é baseada em didática e métodos de ensino que exigem condições de vida específicas, como, por exemplo, a possibilidade de estudo no contraturno, o reforço escolar e as aulas de disciplinas específicas, como redação e idiomas.

A mudança de processo seletivo e a complexificação através do exame psicométrico permitem introduzir alterações, seja no próprio formato do exame, seja nas políticas públicas relacionadas. Um exemplo disso é a partir das políticas afirmativas de reserva de vagas (ou cotas), que ocorrem tanto no ingresso no serviço público em geral quanto nas instituições públicas de ensino superior. Parte disso ocorreu significativamente com a implementação progressiva das cotas raciais, iniciada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, e na Universidade de Brasília (UnB), em 2004, e consolidada na Lei Federal nº 12.711, de 2012, que estabeleceu o mínimo de 50% das vagas de graduação para estudantes oriundos

do ensino médio em escolas públicas, seguindo a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população de cada estado. Complementarmente, 50% dessas vagas (25% do total de vagas) devem ser reservadas aos estudantes com famílias cuja renda seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (IBGE, 2018).

Alguns dados ilustram essas mudanças. Em 2003, a taxa de escolarização líquida no ensino superior era de 14,9% para homens brancos, 18,2% para mulheres brancas, 3,7% para homens negros e 5,2% para mulheres negras (IPEA, UNIFEM, 2005) – uma diferença de 4 homens brancos para 1 negro, e de 3,5 mulheres brancas para 1 negra. Ainda segundo o *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil*, na sua 4ª edição (IPEA et al., 2005, p. 21):

Em 1995, a taxa de escolarização líquida no ensino superior – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade – era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Neste mesmo ano, esta taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%.

Percebemos que, apesar da taxa líquida de escolarização superior ter quase triplicado entre 1995 e 2009, a desigualdade de gênero e raça permaneceu grande, havendo diferença, no ano de 2009, de quase 3 homens brancos para 1 negro e de quase 2,5 mulheres brancas para 1 negra, com ensino superior completo. Por fim, comparando com 2017 (IBGE, 2018a), temos os seguintes dados sobre a desigualdade racial, sem o recorte de gênero: 22,9% de pessoas brancas contra 9,3% de pessoas pretas ou pardas, ambas categorias com mais de 25 anos, com diploma de ensino superior.

Em relação ao ingresso no ensino superior, podemos também perceber um recorte de classe, pela escola de origem, pública ou privada, e um recorte racial, que permanece em ambos os casos cenários, de desigualdade da população negra: “Em 2017, a taxa de ingresso [proveniente do ensino médio público] dos brancos foi de 42,7% e a dos pretos ou pardos de 29,1%, [...] a taxa de ingresso dos brancos provenientes do ensino médio privado foi de 81,9% e a dos pretos ou pardos, de 71,6%” (IBGE, 2018b).

A mudança de uma prova mais simples, local, para uma prova mais complexa, nacional, não foi fácil nem rápida. De fato, desde 2009, o Sisu pretende substituir os vestibulares, tendo havido diversas políticas de incentivo à implementação desta mudança. Contudo, algumas universidades (como a UFRGS, por exemplo), valendo-se de sua autonomia, ainda realizam o vestibular.

Com a mudança no próprio ensino médio, induzida pelo ENEM e pela nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o vestibular tende a ser extinto em prol do ENEM e do Sisu. As novas políticas educacionais deslocam-se no sentido de mudar alguns aspectos disciplinares e buscar dispositivos de segurança. Para tal, aumenta-se a flexibilidade do sistema educacional, ampliando a liberdade individual de escolhas dentro de alguns limites – de modo geral, os limites das disciplinas científicas.

O vestibular seguia e fomentava a linha educacional anterior, das pedagogias clássicas. O foco era em conteúdos formais de aprendizagem, através de didáticas tradicionais, baseadas em características eruditas ou intelectualizadas. O acesso à universidade dependia de repertório, acúmulo de conhecimento, repetição de exercícios, enfim, de um molde bem formatado, ao qual os estudantes deveriam enquadrar-se. Previam-se horas de estudos, quantidades de questões a serem resolvidas, leituras obrigatórias de literatura a cada ano, listas de conteúdos oficiais enormes que pautavam inclusive os currículos de escolas.

Com a passagem para o ENEM, entram em cena outros elementos para a regulação o governo estudantil. Há flexibilização do molde para uma matriz prevendo não mais conteúdos formais, mas competências e habilidades. A chamada pedagogia diferenciada, de Philippe Perrenoud (2000), é um proeminente exemplo pioneiro desta tendência educacional que foi ganhando força no país e no mundo nos anos 2000 e segue forte na década de 2010.

A transição, contudo, é para outro regime de controle pela modulação da segurança. O objetivo não é mais os indivíduos exemplares, mas as potências de ação dos indivíduos, que são auferidas pelo exame e devem ser cultivadas ao longo do processo educacional. Desenvolver competências e habilidades está muito além das possibilidades da instituição escolar disciplinar, posto que se colocam em jogo muito mais que conteúdos formais, mas as denominadas situações-problema ou situações de aprendizagem: foco nas intervenções nos meios e suas modulações, mais do que no molde individual dos corpos (FOUCAULT, 2008). O ensino é visto como o meio para propiciar os contextos para que as competências e habilidades surjam, bem como oferecer as ferramentas e os instrumentos cuja aplicação é necessária para sua solução. Este jogo complexo, problema-ideia/ferramenta-solução, é contextual e deve passar por constante renovação. Parte-se do suposto de que o mundo está em constante mudança e de que a sociedade desenvolve continuamente novos problemas e demandas aos quais o conhecimento deve adaptar-se para produzir soluções.

De igual sorte, a instabilidade, a flexibilidade e o potencial do estudante são avaliados na matriz do exame, posto que se supõem diferentes graus de complexidade entre os

seus itens. O vestibular, pelo contrário, tinha o mesmo peso para cada item, assumindo uma linearidade cognitiva dos sujeitos, baseada apenas no acúmulo e nas características fixas, como tempo de concentração, capacidade de manter a atenção, disposição para escrita e resolução de operações lógico-matemáticas. Essas características fixas eram, por sua vez, estabelecidas de antemão, por alguma teoria ou percepção social que estabelecia o nível e o critério de exigência, materializados na quantidade de questões, na quantidade de dias e na duração diária das provas, bem como na elaboração e na escolha das questões componentes.

O ENEM, por outro lado, teve como critério de estabelecimento o próprio exame, realizado no ano de 2008, ou seja, é um sistema autorregulatório. A cada ano são preparadas por professores da rede pública federal inúmeras questões que são testadas, de forma cega e independente, quanto a medirem a competência e a habilidade para o que se propõem, bem como quanto o seu grau numérico está de acordo com o escore a ela atribuído. Dessa forma, tem-se uma relação de retroalimentação do exame a partir dos próprios fenômenos que ele busca mensurar, o que se tornou possível graças ao uso da psicometria e da informática para os cálculos em nível de população.

4 O CAFÉ E A AVALIAÇÃO: ENSAIOS FICCIONAIS COMO ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

4.1 O CAFÉ

Como professor, eu tinha por hábito sempre conversar com as turmas de primeiro semestre no início das aulas e expor as regras gerais da escola e as específicas da disciplina de filosofia, que ministrava. Parte das regras gerais envolvia não poder comprar lanches fora dos horários de intervalo entre aulas (recreio) ou entre turnos, nem sair do prédio e ir até o portão, onde ficava o vendedor de lanches. Parte das regras da disciplina de filosofia envolvia sempre informar o que iria fazer, onde estaria ou quanto tempo levaria na saída da sala, de forma sincera – pois eu não proibia saídas de nenhum tipo, exceto nos casos em que colidissem com alguma norma institucional.

Certa feita, um estudante no primeiro semestre do ensino médio da tarde pediu para ir ao banheiro. Prontamente disse que ele poderia ir. Uma colega pediu que ele comprasse balas no "tio da venda", mas eu interpelei, dizendo que ele não poderia comprar nada, pois era proibido pela escola. Ele assentiu e saiu da sala.

4.1.1 O professor disciplinar

Logo da entrada do aluno na sala de aula, conferi no relógio se o tempo transcorrido era razoável para uma ida ao banheiro e fiquei desconfiado pela demora. Virei o rosto em sua direção para olhá-lo com atenção e analisar se não haveria a marca de algum desvio ou infração à mostra: caso ele tivesse feito algo errado, deveria ter deixado algum rastro. Vi o copo de café na sua mão e franzi o cenho, contrariado. Percebi que ele havia ido ao “tio da venda” e descumprido com a norma da escola e, portanto, com minha determinação direta.

A colega, de modo insolente, questionou: “e as minhas balas?”, mas ele disse que não tinha comprado. Ao perceber a infração, dei seguimento às medidas de reparação adequadas, uma punição simples: disse para que ele não tomasse o café. O aluno infrator ficou paralisado por alguns instantes, processando a ordem recebida, mas 3 segundos depois largou o copo no canto superior esquerdo de uma classe ao seu lado. Como ele havia infringido uma regra da escola, ao ultrapassar os limites espaciais permitidos para circulação em horário de aula, escrevi uma notificação e mandei-o com esta para o Serviço de Orientação Escolar

(SOE). Lá deveria relatar a situação, o que ele havia feito de irregular, para que fossem feitos os registros na sua ficha disciplinar, assim como os devidos encaminhamentos, a serem deliberados pelas autoridades superiores da escola.

O infrator recebeu uma advertência por escrito, alertando que, em caso de reincidência, seus pais ou responsáveis seriam chamados, e ele poderia ser suspenso. Um aluno rebelde, que ouve, mas não obedece, e vai aonde bem entende é perigoso se ficar impune, pois pode cometer infrações ainda mais graves e servir de mau exemplo para os demais. No fundo, aquele estudante estava testando os limites das normas e é papel da escola ensinar a obedecer, formando cidadãos de bem cumpridores das leis e costumes. Resolvido o problema indisciplinar na sala, todos entenderam o que aconteceria caso descumprissem regras importantes. Prossegui com a aula, enquanto o café esfriava lentamente na mesa ao lado.

4.1.2 O estudante indisciplinado, ou o aluno-problema

Ter cinco períodos de aula depois de trabalhar a manhã inteira dá muito sono. Chego na Ferragem às 6h da manhã em ponto para bater meu cartão-ponto. Inicio no estoque em no máximo cinco minutos. Tenho que organizar os produtos por categorias e remessas vendidas. Não tem parada para o café até às 12h, quando bato o ponto de saída. Quando dá tempo, como minha marmita, levada de casa. Pego o ônibus das 12h30 e chego na escola entre 13h30 e 13h45. Quando eu tô muito cansado, durmo no ônibus o percurso todo – se consigo um lugar na janela, sendo acordado pelo cobrador uma parada antes da minha. Quando tô melhor, ouço música ou até leio um texto da aula.

Nos melhores dias na escola eu consigo prestar atenção e fazer o que precisa nas matérias. Mas tem dias que mesmo quando eu durmo no ônibus, algumas aulas parecem soníferos, o corpo teima em não obedecer às minhas ordens. A mente viaja longe, e a cabeça ou cai adormecida em cima da mesa, ou fica inquieta pra sair daquela chatice.

A aula de filosofia era na sexta, o que ajudava a ir pra escola porque eu gostava da matéria, mas isso também fazia com que eu rendesse menos nela. Naquele dia o cansaço tava grande, mas o conteúdo ia ser bom. O plano era esse: descansar um pouco na aula de antes, de química, e tomar aquele cafezão forte do tio da venda no início da aula. Assim os dois períodos iam ser muito mais filosóficos!

Não podia comprar café no intervalo entre as aulas, só no recreio. Mas a aula era antes do recreio. Tive que planejar uma estratégia pra dar um perdido no professor e no fiscal

do corredor. Se eu fosse ao banheiro e dali ligeiro pra venda, ninguém ia ver. Depois era só voltar pra sala rapidão, tomando o café e ficando ligado pra aula.

Quando fui sair, a Ana deu com a língua nos dentes pedindo bala, o sor percebeu e disse que não podia comprar nada. Fiquei espiado, com medo de ser pego ou dar problema. Mas bala é porcaria, como ele diz, e um café ajuda o cérebro, ele ia entender... Afinal, o café já ia estar comigo e não se chora leite derramado, ainda mais quando eu falasse bastante na aula, como ele curte.

Mas ele não curtiu... Encheu meu saco por eu ter comprado o café, mandou eu não beber e ainda mandou eu sair da sala de aula e ir pro SOE. “Que baita pnc!” Aposto que, se eu tivesse ficado em aula sem café, o cara ainda era capaz de reclamar que eu tava com sono e não prestei atenção... Se eu fosse vagabundo mesmo, dava uma voadora ou uns pipoco nesse “doente”!

4.1.3 O professor biopolítico

O Jorge me pediu para ir até o banheiro e eu deixei, como sempre. No retorno, nem dei muita atenção para a entrada dele na sala de aula. Mas o comentário da Ana sobre o fato de ele não ter trazido balas me provocou estranhamento e percebi o copo de café fumegando na sua mão, meio encoberto ao lado do corpo. Apesar de me considerar bastante flexível em relação às normas e aberto a discuti-las, repensá-las e às vezes até mesmo transgredi-las, para facilitar os processos de ensino-aprendizagem, nessa situação fui bastante rigoroso e inicialmente inflexível. Na verdade, fiquei magoado com a quebra da confiança depositada nele por mim. O Jorge é um bom aluno de filosofia, temos uma boa relação e, portanto, um trato de liberdade com respeito mútuo.

No primeiro momento, mandei ele largar o café e não o tomar: “não pode comprar, então não vai tomar esse café aqui”. A rebeldia dele não era tão grande, ele me olhou com cara de tristeza, mas colocou o café de lado. Retomei a aula, introduzindo o conteúdo pra discussão do dia.

A imagem daquele café esfriando na mesa ao lado do Jorge me inquietava. Refleti novamente enquanto deixava o incômodo da confiança quebrada passar. Percebi que não tomar o café seria desperdiçar a bebida, o dinheiro gasto, e não repararia a transgressão ou resolveria a questão. Ademais, o consumo daquela infusão poderia incrementar o foco atencional do aluno na aula e sua participação. Quem sabe até contagiar, mais uma vez, os demais estudantes com seu ânimo no debate. Além disso, a proibição poderia fazer de mim

um “carrasco” aos olhos dos alunos e abalar nosso vínculo. Jorge ficaria satisfeito por realizar seu desejo, ter aproveitado o seu dinheiro suado, eu sairia como um professor rigoroso, mas compassivo – todo mundo ganharia.

Falei pra ele: “bebe esse café, pois, apesar disso estar errado, é melhor ficar com um erro só do que cometer outro pra tentar corrigi-lo. Espero que com esse café tua participação na aula hoje seja ótima, e que a cada aula fique melhor!”

Eu precisava me assegurar que tanto ele quanto a turma entendessem o papel das regras, além de manter minha posição de autoridade de professor. Havia um risco inerente à livre circulação entre rua e escola naquele bairro com altos índices de violência. Expliquei para eles que atitudes assim, de combinar algo e não cumprir deliberadamente, fazem com que não se tenha confiança uns nos outros e colocam eles em risco. Como eu poderia confiar nele se ele mentiu, por mais que fosse de forma “inocente”? Eu não posso permitir que ele se coloque em demasiado risco, mesmo que ele não perceba a gravidade do perigo. Também disse que já coloco em debate as normas internas à sala de aula, que estão sob meu poder de decisão, compartilhando a sua escolha e efetivação. Isso é o mais importante.

4.1.4 O aluno que precisa de um “cuidado especial”

Eu trabalho poucas horas no dia, mas é bem intenso e desgastante – sabe como é, pra fazer entrega tem que ser ligeiro, ainda mais se for de *bike*. E se fizer pouca entrega, vem pouca grana, então tem que ser bem ligeiro pra render mais. Eu costumo fazer entregas no horário de almoço, mas só ali pelo bairro da escola, pra poder pegar mais entregas até a hora da aula. Como eu levo comida de vez em quando pra alguns profes e funcionários, eles sabem que eu trabalho sério e entendem que eu posso ter que fazer uma entrega antes da aula, então dão uma tolerância maior pra eu entrar na escola. Alguns professores preferem não entender e não deixam entrar na sala, mas a “tia” da portaria sempre diz que é melhor ficar dentro da escola e pegar a próxima aula do que passar a tarde toda na rua. E ela tá certa, sempre dá pra tirar um cochilo no pátio, ou tem outro matão ou atrasado pra trocar uma ideia e tornar a escola mais legal.

As aulas em geral são chatas. É aquela coisa, copia isso, lê aquilo, responde essas perguntas, faz esses exercícios. Uma repetição monótona, dá um baita sono. Fora quando o professor não tá de mau humor ou é do tipo carrasco, que aí não dá nem pra ouvir uma música no fone, nem sentar mais relaxado ou trocar uma ideia com alguém, nem mesmo sobre a matéria. As aulas de filosofia são legais, às vezes, porque dá pra conversar e porque o

professor não é um chato que fica pegando no pé o tempo todo, dizendo pra ficar quieto, não sentar assim, guardar o celular e todo esse blá-blá-blá.

Naquele dia eu tava muito cansado, tinha feito umas dez entregas entre o final da manhã e a primeira aula. Comi um sanduíche que descolei no trailer de lanches de um broder, num intervalo entre as últimas entregas, mas não deu tempo de tomar um café. Cheguei na escola no limite da tolerância pro primeiro período. Quase dormi na aula de química, só não dormi porque a professora gritava pra me acordar quando eu dava umas pescadas no meio das explicações dela. Quando terminou e ia começar filosofia no segundo período eu sabia que precisava de um cafezão pra aguentar o tranco e curtir o debate.

O sor chegou, cumprimentou a galera, começou a organizar as coisas pra aula. Eu sabia que não podia ir comprar café, mas se ninguém soubesse não daria nada. Pedi pra ir ao banheiro, mas, quando tava saindo, a Ana pediu pra comprar umas balas falando alto e ele ouviu. Foi o bastante pra ele largar aquele papo palha das “regras da direção” ou algo assim. Eu entendo que a diretora pega no pé dele, porque ele questiona as decisões e as regras dela, mas não ia rolar ficar acordado na aula sem café e eu ia conseguir pegar um sem ninguém ver. Desviei do banheiro e fui no tio da venda, peguei aquele cafezão, mas tava muito quente pra tomar tudo na hora. Fui rapidão pra sala, tomando um golinho só pra não derramar, sem dar bandeira alguma. Ele ia entender que eu tava com sono e precisava do café... Ele mesmo gostava de tomar café nas aulas.

Ele não entendeu. Entrei na sala, ele me viu e ficou meio brabo, meio chateado. Disse que tinha avisado das regras e não era pra eu tomar o café. Fiquei surpreso, não era comum ver ele falar desse jeito, seco e direto, com a gente. Achei melhor não criar confusão, mesmo sendo foda perder o café e ainda ficar com sono na aula que queria curtir, mas seria pior ainda ficar mal com o sor e pagando de idiota pra galera toda. Ele seguiu com a aula, então era o que restava pro momento.

Fiquei mais surpreso ainda quando, uns instantes depois, ele virou e disse pra eu tomar o café. Ele explicou que um erro não podia ser consertado com outro, e que o café ir fora seria ruim pra todo mundo. Tomei o café, claro. Ele deu uma palestrinha depois, sobre a gente confiar uns nos outros e ser sincero, além de entender o risco de ir no pátio da entrada da rua comprar café, e a responsabilidade da direção caso dê alguma merda (ele não disse assim, mas foi essa a ideia). Eu até entendo ele, mas não tô nem aí pra direção, arriscado é pedalar a mil, fazendo entrega em tudo que é canto e quebrada. Mas também gosto da aula e dele, então vou tentar falar com ele na próxima, pra ficar tudo de boas.

4.2 A AVALIAÇÃO

4.2.1 Ensino voltado para ingresso na universidade

Na metade do ano letivo, em meio a uma aula de filosofia para o terceiro ano, um estudante levanta a mão e pergunta:

– Isso cai no vestibular, sor?

– Não, não cai, porque, como eu disse no início do ano, não tem filosofia no vestibular da UFRGS.

– Então por que a gente tá vendo isso mesmo? Eu quero passar no vestibular, sor. Dá alguma coisa que ajude na redação, um conteúdo que se ligue com algum dos temas que provavelmente vai cair nela.

– Tem que ver esse conteúdo porque filosofia cai no ENEM. E ele é parte da nota do vestibular da UFRGS e também tem parte das vagas de ingresso que são pelo Sisu, baseadas no exame.

– Então isso cai no ENEM?

– Pode ser que caia, não dá pra prever. Lembra, a filosofia é composta de quatro grandes áreas e tem alguns milênios de história, apesar de só caírem cerca de seis a oito questões no ENEM. Então é importante conhecer o máximo possível do conteúdo, pra garantir essas questões, entendeu?

– Tá bom, sor... Tu é legal, não quero ofender, mas bem que podiam tirar a filosofia do ENEM. Ia ser mais fácil focar só em matérias mais importantes, tipo história e geografia, que nem é na UFRGS.

4.2.2 Ensino centrado no aluno

O professor entra na sala, chama os estudantes para dentro, cumprimenta a turma enquanto pede a atenção:

– Pessoal, hoje é a entrega das avaliações de vocês nesse trimestre. Peguem o trabalho sobre as escolas filosóficas dos gregos antigos e coloquem na minha mesa, enquanto eu ligo o computador e o projetor pra aula.

Parte da turma pega os trabalhos e levanta para entregar, enquanto outra parte resmunga e reclama da cobrança. Uns poucos alunos se aproximam e conversam:

– Pô, sor, esse tema aí foi muito chato. Além disso, fazer pesquisa e escrever texto é um saco, já tem que fazer redação na aula de português. Vamo fazer uma coisa nova, mais dinâmica!

– E o que vocês pensam que seria uma boa avaliação?

– A gente podia fazer um debate, né. Todo mundo falando sobre seus filósofos favoritos e as ideias deles que ajudam as pessoas a alcançarem a felicidade e o sucesso. Ou então fazer um vídeo sobre isso, ia ser daora fazer uma “livezinha” no Insta sobre felicidade. O sucesso a gente teria só com os “views” da galera! (risos).

– Sério, ia ser demais! – continua outro estudante. – A gente faz e eu posso colocar no meu canal depois, ia bombar muito e render uma grana pra gente usar na festa pré-formatura!

– Bem, podemos pensar nisso pra avaliação do próximo trimestre – responde o professor –, fazer uma proposta de trabalho inovadora, que vocês possam usar mídias sociais e trabalhar em equipes. Neste, vocês já tiveram a tarefa dada, ninguém reclamou na hora que passei, e vários dos colegas já entregaram.

– Ah, sor, mas dá uma chance pra gente fazer o vídeo, semana que vem a gente te mostra. Ou a gente compartilha antes contigo o “link”. Todo mundo na escola vai curtir, até nossos coroas, se assistirem. Vai ficar bom, eu prometo!

– Bem... se vocês acham que conseguem algo bom mesmo, eu tenho uma proposta. Façam um vídeo sobre o conceito de felicidade pros gregos antigos... Mas vocês têm que ter sucesso: conseguir pelo menos mil likes no vídeo pra eu corrigir o conteúdo, sem pedir “likes”, só de gente que curtiu porque ficou bom e não contam os “likes” da família e daqui da escola. Além disso, eu quero um relatório de uma página sobre o que cada um fez e como foi trabalhar em grupo nessa produção.

– Pode ser, sor, claro que a gente consegue, né! (risos).

– Tá combinado, então. Agora voltem pros lugares, que eu tenho que apresentar o próximo conteúdo.

O professor dá a aula rotineiramente. Ao final, arruma suas coisas e sai em passo apressado até a sala da Coordenadora Pedagógica da Escola. Chegando até ela, anuncia, animado, uma nova grande ideia.

– Trago uma ótima ideia pra ajudar a aumentar a fidelização na escola e alavancar as matrículas!

– Mas que beleza, profe! Esse pessoal da filosofia é sempre muito cheio de ideias mesmo. Me conta!

– Vamos fazer um Podcast filosófico discutindo diversos temas de interesse pra sociedade. Os estudantes vão fazer o planejamento e a execução deles, sob minha supervisão, como avaliação de filosofia. O primeiro deles, em caráter de teste, já tá sendo produzido, assim que ficar pronto, eu te mostro pra tu ver se podemos divulgar como piloto.

– É uma ótima ideia, profe, parabéns! Qual é o tema desse piloto?

– Esse primeiro eu fiz com o pessoal do terceiro ano, sobre a felicidade a partir dos gregos antigos. Mas nos próximos podemos fazer sobre temas interdisciplinares, com outros colegas que queiram apoiar o nosso projeto. E claro que não vou avaliar a gurizada só por isso, pedi um relatório escrito, porque não dá pra abrir mão do rigor.

– Excelente, profe! Vou levar a boa notícia pra próxima reunião de equipe e assim que tu tiveres o material eu também mostro lá.

– Se a equipe achar interessante, podemos ampliar o projeto, chamar convidados e também as famílias, porque elas também podem ser protagonistas, não precisam ser só ouvintes.

– Que legal, pode ser uma boa forma de engajamento das famílias. Certamente muitos pais vão querer dar suas opiniões e contribuir com sua experiência sobre temas importantes pra formação de seus filhos. Me mantém atualizada do andamento, pra gente poder divulgar da maneira merecida e pensar nesses próximos passos juntos.

O professor sai da sala da coordenadora, feliz por ter conseguido, tal qual Sócrates com a maiêutica, auxiliar a juventude a gerar novas ideias e transformar o mundo com elas.

4.3.3 Ensino público, ou “o melhor que dá”

Era final de semestre, época de avaliações na maioria das disciplinas. As turmas ficavam em alvoroço. Os professores carregavam pilhas de trabalhos e provas pra lá e pra cá, passando horas na sala dos professores, corrigindo tudo, espalhando traços, riscos, círculos e marcas de tinta vermelha nas folhas.

Fui até a coordenação para tentar fazer a impressão das minhas provas. A impressora ainda estava sem tinta e ainda não havia previsão de reposição pelo governo. Já sabendo o caminho das pedras, consegui fazer a impressão como um favor com a vice-direção, na sua impressora exclusiva, porque eu contava com “crédito” ali. Levei a prova até o xerox, para descobrir que a máquina havia recentemente estragado. Guardei a prova na mochila, para tirar cópias fora – pagando com meu dinheiro, para as turmas do restante da semana. A prova de hoje ia ser à moda clássica.

Mais tarde, entrei na sala da turma do primeiro ano que teria prova, cumprimentei todas as pessoas. Boa parte dos estudantes estava em seus lugares, querendo fazer a prova logo e acabar de uma vez. Outra parte vinha perguntar se a prova estava difícil, quantas questões teria, de que tipo, quais conteúdos cairia, como eu faria a correção, se eu estava de bom humor quando fiz, se pensei com carinho na turma etc... Após sentarem-se, expliquei que o xerox estava estragado e precisaria que pegassem uma folha de caderno e anotassem as questões.

Zzziiiiip, rrrhhaacc, baamm bammm, shnnn... Pega mochila, abre mochila, pega caderno, arranca folha (uma, duas, três? – me olham), guarda caderno, larga mochila. Reclama da falta de xerox. Reclama do preço do caderno. Resmunga porque tem prova. Resmunga: porque está quente e o ventilador não funciona/porque está frio, tem vidro quebrado na janela onde entra vento e quando chove tem goteira no teto da sala. Olho, ouço, lamento, sofro, padeço. A vida é dura, o sistema é injusto, e eu preciso avaliar essa turma para não escolher quem passa ou repete de forma arbitrária, tornando tudo ainda mais duro e injusto. Por que faço isso mesmo? Bom, pelo menos eles não desistiram, ainda estão em sala de aula...

Acalmada a balbúrdia, passo as instruções genéricas disciplinares de prova – não pode conversar, não pode olhar a prova de colegas, não pode consultar material, nem celulares, se tiver dúvida levanta o braço e aguarda no lugar, em silêncio. Dúvidas? Não?! Bom. Começo a escrever as questões da prova no quadro. Já se foram 5 minutos do curto período semanal de 45 minutos. Vou deixar a última questão de fora, porque até terminar de escrever no quadro e eles copiarem vai ter ido mais 5 minutos, sobrando só 35 minutos para fazerem a prova (queimando o próximo período para recolher tudo, contando com a compreensão de quem desse a aula depois da minha).

Terminei de escrever da forma mais rápida e legível possível. Respiro. Estão terminando de copiar. Vou entregar as provas adaptadas para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEES) ou alunos de inclusão. Nessa turma só tem uma estudante com déficit de atenção, para a qual faço uma prova reduzida, e outro com retardo mental, para quem aplico tarefas que a orientadora educacional me ajudou a desenvolver. As provas são fáceis, pensadas para serem respondidas em menos de 30 minutos. Claro que eu já tinha feito a impressão das folhas antes, no caminho da escola, para não correr perigo – ao contrário de com os estudantes regulares, não se tem muita margem para improvisar com esses.

Após mais 5 minutos, o estagiário de inclusão finalmente chega para auxiliar o aluno com deficiência mental. Ele estava acompanhando outro aluno, em outra avaliação – semana

de provas é isso. Sento, finalmente, tranquilo, na cadeira. Faltam 20 minutos para o final do período. Ainda tenho mais duas turmas para aplicar provas hoje. Com sorte, consigo até começar a corrigir uma que outra, já que uma das turmas é de último ano, eles sabem como funcionam as coisas, e também não tem estudante de inclusão nela para eu cuidar. Vai ser uma tarde cansativa. Por que eu faço isso mesmo?

4.3.4 Ensino libertário: um horizonte alternativo

Alice reuniu-se com Carlos, seu tutor, na sombra da lateral do ginásio – àquela hora da manhã o local ficava muito agradável para começar a orientação do seu novo roteiro de estudos: investigar o suposto sumiço das abelhas. A estudante tinha pouco mais de duas semanas para terminar toda a empreitada, lembrava seu tutor. Ela teria que dar conta do roteiro antes das férias de inverno, sem deixar de lado suas tarefas nos grupos de responsabilidades da escola e a participação nas atividades coletivas, bem como sua participação nas reuniões de seu núcleo de estudos e apresentações de roteiros de outros colegas. Assim, nas próximas duas semanas ela integraria o grupo de esportes, que se reveza para organizar os materiais e espaços desportivos, auxiliando os demais estudantes nas aulas e práticas livres, participaria de pelo menos duas apresentações de roteiros de colegas e também de eventuais reuniões. Isso além do próprio roteiro. Mas não era a primeira vez que ela faria isso. Na verdade, desde que havia entrado na escola, no ano anterior, ela tinha achado mais divertido ir à escola e finalmente tinha aprendido a estudar por si.

O objetivo do seu roteiro era investigar as notícias que leu na internet, que diziam que as abelhas estão sumindo no mundo, para saber se eram verdadeiras ou somente boatos e, caso verdadeiras, se ali na sua escola e comunidade isso também estaria acontecendo. Seu tutor havia traçado com ela as diretrizes: pesquisar e reunir as notícias, podendo usar o laboratório de informática, e buscar auxílio com o jardineiro da escola e com a bióloga, a fim de conseguir indicações de como averiguar a veracidade das informações, tanto em nível local quanto global. Realizado isso, deveria produzir o costumeiro relatório do roteiro, para entregar para o tutor, além da apresentação para o seu grupo de estudos. Tomadas as devidas notas, tiradas as dúvidas, a reunião foi encerrada e Alice seguiu para o refeitório, elencando mentalmente os demais afazeres do dia.

No dia seguinte, ela conseguiu marcar horários com Levi, o jardineiro, e Regina, a especialista em biologia, para fazerem o planejamento de trabalho. Além disso, já tinha

começado suas buscas na internet, usando o laboratório de informática para pesquisar, selecionar e imprimir o material.

No primeiro encontro com Levi, ele fez o tour básico que sempre fazia, falando sobre os espaços, a vida da flora e da fauna na escola, sem dar espaço para as demandas dos estudantes. Levi sabia que essa era a garantia de que os jovens aprenderiam aquilo que buscavam e muito mais, num encontro com a natureza ao seu redor. Assim, eles caminharam por quase toda a tarde, e Alice conheceu nos espaços abertos as árvores, plantas, flores e frutos que viviam com ela na escola, ainda que ela não tivesse percebido. Só depois da longa caminhada e de marcado o segundo encontro ela pode dizer o que buscava com seu roteiro. Mesmo sem ter ido para caminhar, agora ela já havia visto abelhas presentes em algumas flores – começava a ter dados para analisar sua hipótese, devidamente registrados no seu caderno.

O primeiro encontro com Regina, a bióloga, não foi tão agradável. Alice já não gostava de ter que ir ao prédio onde ficava o laboratório de biologia, pois era do outro lado da escola, longe de onde fazia todas as suas outras atividades. Ao entrar no laboratório, deparou-se com a bióloga com uma pilha de livros e diversos materiais de estudo sobre a mesa – parecia estar ocupada com alguma outra coisa. Alice foi atendida de forma cordial, mas direta. Ela não achou divertido ter que ler pedaços de três livros e mais duas reportagens longas. Isso iria levar muito tempo e já era o quarto dia, restavam somente mais seis para encerrar a investigação, escrever o relatório e fazer a apresentação do roteiro. Ao perceber que Alice estava preocupada demais, Regina perguntou se ela teria interesse na ajuda do estudante auxiliar de laboratório para o projeto. A proposta foi prontamente aceita, e Felix foi chamado para juntar-se à Alice. Eles saíram do laboratório e foram em outro prédio, em uma sala de estudos das turmas intermediárias.

Felix ouviu atentamente o roteiro de Alice e ficou curioso com o fenômeno – ele estava na comissão de auxiliares de especialistas, especificamente designado para biologia devido ao seu prazer na relação e estudo da natureza, e por ele ainda não saber manejar os delicados materiais de laboratório, sua saída a campo seria uma forma útil de contribuir. Contudo, Felix também não era muito bom em escrever, então combinaram que ele ajudaria nas investigações no jardim com Levi e discutiria as informações dos textos passados por Regina, lidos em conjunto pelos dois.

O segundo encontro com Levi foi em uma parte mais afastada da escola, no limite do terreno com o córrego que cruza a comunidade. O jardineiro ficou feliz por rever Felix, que já era seu companheiro de caminhada e cuidava de algumas plantas sempre que podia. Dessa

vez, Levi mostrou a Alice que havia abelhas nas flores e informou sobre colmeias espalhadas pela mata da escola e na comunidade. Ele também explicou o processo de polinização e a importância das abelhas para a manutenção de ecossistemas e da biodiversidade. Alice ficou impressionada com a quantidade de coisas que ele sabia, anotando o máximo que podia, enquanto Felix, deslumbrado, fazia várias perguntas.

A primeira semana havia acabado. Alice trabalharia em casa no final de semana: precisava terminar de ler as reportagens dadas por Regina, assim como as que havia imprimido no laboratório de informática, e também começar a fazer seu relatório e a apresentação, que decidiu ser em forma de cartaz. Pelos seus cálculos, a tarde de sábado seria suficiente para isso, deixando o resto da semana para o último encontro com Levi, discutir a escrita com Felix e pedir a Regina fazer a revisão, antes de entregar a Carlos. Seu pai, acostumado a acompanhar a filha nas tarefas escolares, não sabia muito sobre o assunto, mas conversou e escutou bastante, além de ajudar a montar o esboço do cartaz, recortando algumas partes de reportagens.

Alice e Felix conseguiram trabalhar dentro do previsto, com esforço e auxílio mútuo. Passaram a almoçar juntos e se encontrar nos momentos livres para conversar sobre o roteiro, agora da dupla, tamanha a empolgação. Elaboraram, juntos, o cartaz seguindo as orientações, e Alice escreveu o relatório, como fazia de praxe. A bióloga fez pequenas correções no relatório e no cartaz. O material foi entregue para Carlos, que avaliaria tudo junto à tutora de Felix, Carol. Na próxima semana, apresentariam o cartaz para suas duas turmas em conjunto.

O cartaz trazia as notícias classificadas como verdadeiras e informava sobre a diminuição geral do número de abelhas no mundo. Também apontava para a crescente substituição das espécies nativas no Brasil, responsáveis pela polinização de diversas plantas e árvores também nativas, pelo gênero exógeno *apis*, que produz mais mel, mas acaba por eliminar as nativas, deixando algumas espécies da flora sem seu principal agente polinizador, causando redução e desequilíbrio no ecossistema. A comunidade, contudo, ainda parecia estar a salvo, com suas três espécies de abelhas convivendo bem (ilustradas pelas fotos de Alice da escola e arredores). O final do cartaz alertava sobre o consumo de mel que, tanto no país quanto no exterior (pela exportação), pode ser um perigo se, na produção, não for levado em conta o equilíbrio de espécies de abelhas e do ecossistema.

Tudo bem combinado e ensaiado com a ajuda dos tutores. Alice e Felix conseguiram explicar tudo direitinho para as turmas. Nas dúvidas mais difíceis, Regina e Levi ajudaram, pois também foram para a apresentação. Alguns estudantes gostaram tanto que combinaram de ir em grupo visitar os locais das abelhas – sem perigo, pois as da escola não tinham ferrão.

Ambos os tutores conseguiram registrar vários referenciais de aprendizagens formais que a dupla tinha atingido, nas áreas de ciências, português e história, conforme as diretrizes do MEC. Para além disso, conversaram com a dupla sobre sua aprendizagem, avaliando o que conseguiram produzir, as dificuldades durante o processo que precisam ser trabalhadas em roteiros futuros, assim como aquilo que já vinham trabalhando e conseguiram consolidar, para empregar com facilidade no futuro e, possivelmente, auxiliar outros colegas.

Alice e Felix tiveram seu projeto aclamado, tanto pelos educandos do núcleo de desenvolvimento, a que Felix pertence, quanto do de aprofundamento, de Alice, e os dois ficaram muito felizes. Os tutores estavam igualmente felizes, pois o objetivo da aprendizagem tinha sido atingido – transformar os educandos e a comunidade através do conhecimento. Eles arquivaram os relatórios dos currículos objetivos dos educandos, contendo os referenciais de aprendizagem atingidos, que servem de base legal para certificar a aprendizagem e permitir a emissão do diploma pela escola. Contudo, os tutores sabem que essa parte é secundária e gastam pouco tempo nela – o foco é o currículo subjetivo, a realização pessoal, que se dá nas relações com o conhecimento e com a comunidade, espaço de atuação que mediam e pelo qual recebem a alcunha de “tutores”.

Será que a avaliação de estudantes poderia se dar pelos próprios estudantes? É possível que o sujeito da aprendizagem também consiga avaliar a sua aprendizagem? E a de seus pares, será viável? Qual seria o papel de professores em relação às avaliações de estudantes sobre e entre si? Deveria haver uma hierarquia ou uma configuração de pesos entre elas? Estaria o papel do professor minado? Seria incabível essa exigência sobre aquele sujeito a quem compete, justamente, aprender?

Essas questões podem soar distantes da realidade educacional, mas são alvo de debates teóricos em diferentes ambientes, como universidades, secretarias de educação e escolas, em geral trazendo respostas negativas ou utópicas. Contudo, é através de um exemplo empírico que podemos trazer algumas respostas para elas, além de outras perguntas, que expandem a reflexão e a investigação sobre o educar e o avaliar, bem como sua ligação contingente com a dominação nas relações e com a rigidez e a hegemonia institucionais.

O Projeto Âncora, localizado no município de Cotia, na região metropolitana de São Paulo, é uma iniciativa que desenvolveu uma escola que se propõe como alternativa aos padrões educacionais predominantes. Ela não segue uma matriz disciplinar conservadora, nem uma proposta liberal de mercado. Seu objetivo é a formação do sujeito político ou como afirmado institucionalmente: “[...] transformar a educação e desenvolver cidadãos conscientes de suas capacidades para construir coletivamente uma sociedade justa, equilibrada e

sustentável” (PROJETO ÂNCORA, 2019b). A sua escolha como exemplo não é pela raridade, mas pelas configurações que as relações de poder entre educadoras (assim chamadas todas as pessoas adultas da instituição) e educandas (assim chamadas todas as crianças e jovens), assim como pelas formas de governo que as diferentes avaliações lá praticadas têm, concretizadas em alguns dispositivos pedagógicos.

Alguns breves comentários são necessários para contextualizar o projeto. Primeiro, ele surgiu em 1995, em uma comunidade pobre, como iniciativa privada de um casal, orientada por ideais de criar um “espaço de aprendizagem, prática e multiplicação da cidadania” (PROJETO ÂNCORA, 2019a). No começo oferecia atividades no contraturno às crianças da comunidade, mas em 2011 passou a oferecer educação infantil e em 2012, ensino fundamental, somadas ao ensino médio em 2017. O projeto escolar inicialmente foi inspirado na Escola da Ponte, de Portugal, e orientada pelo professor José Pacheco, até hoje parceiro, mas rapidamente criou sua própria identidade, através dos seus dispositivos educacionais. A iniciativa separou-se juridicamente em duas instituições: a escola dedicada ao ensino infantil, fundamental e médio, e o projeto social voltado para atender crianças e jovens oriundos de outras escolas, operando ambas na mesma estrutura, com o mesmo pessoal e orientação político-pedagógica. O projeto iniciou recentemente, em 2019, atuação em uma terceira frente como Comunidade de Aprendizagem. O Projeto Âncora é uma associação civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos, seu financiamento é misto, parte de verbas públicas destinadas às ações de cidadania, parte de verbas privadas da comunidade e de doações empresariais e particulares.

Na escola, há três núcleos de aprendizagem, iniciação, desenvolvimento e aprimoramento, que não segregam espacialmente, tampouco hierarquizam ou seriam educandos por idade, tamanho ou quantidade de atividades. Eles variam conforme a autonomia e a capacidade de aprendizagem, sendo os educandos de iniciação os que apresentam menor autonomia e necessitam de maior auxílio e tutela, os de desenvolvimento que já conseguem administrar seu próprio tempo e traçar seus roteiros de estudos, e os de aprimoramento, que já conseguem auxiliar outros educandos em suas atividades, assim como liderar grupos e assumir responsabilidades maiores. Os núcleos são, assim, constituídos de pequenas unidades autônomas, entre educandos e educadores, que atuam em diversos coletivos e dispositivos: planejamento individual diário, roteiro de estudos (individual), grupos de aprendizagem, oficinas, rodas de conversa (cultura de paz), brincadeiras, esportes, pesquisas, assembleias (organização política) e grupos de responsabilidades (atendimento de demandas práticas). A escola conta com diversos espaços para atividades intelectuais,

artísticas, desportivas, políticas, culturais, científicas, lúdicas e de convivência (algumas vezes não tendo separações rígidas entre elas).

Os educandos são orientados pelos educadores tutores, que têm a responsabilidade de auxiliar na elaboração do planejamento diário e do roteiro de estudos, além de avaliar o educando, a fim de atingir referenciais de aprendizagem estabelecidos conjuntamente, mas que em última instância estejam ligados e contemplem as diretrizes do MEC. Educandos dos núcleos de desenvolvimento e aprimoramento têm autonomia para estabelecer seus roteiros de estudos, elencando temas e objetivos, que serão firmados com seus tutores. Esses projetos têm curta duração (de 1 a 2 semanas), podendo ser justificadamente prorrogados, e podem ser individuais ou coletivos, em pequenos grupos, mas sempre contêm aspectos individuais, relativos a cada educando, para averiguação dos objetivos de aprendizagem formais. Diariamente, os educandos estabelecem suas rotinas através de tarefas, avaliando seu desempenho ao final do dia, bem como ao final da semana. A partir disso, juntamente com o tutor, são averiguadas quais as dificuldades e os avanços nas aprendizagens para o roteiro ser completado. O tutor é quem homologa, ao final, os referenciais atingidos, do ponto de vista formal, após consulta com os demais educadores que trabalharam conjuntamente com o educando.

Além dos roteiros de estudos estabelecidos com o tutor, que demandam boa parte do tempo para trabalho intelectual, há atividades como ócio (tempo livre), brincar, descansar, alimentar-se, buscar educadores especialistas, que não atuam como tutores, mas orientam atividades específicas. Algumas dessas atividades são as oficinas, tais como: Circo, Atelier de Artes, Yoga, Meditação, Musicalização, Prática de Banda, Dança, Cine Roda Reflexiva, Cine História e Geografia, Ervas Medicinais e Aromáticas, Comunicação, Silkscreen, Jogos Dramáticos, Corpo Humano, RPG, Contação de Histórias, entre outras. Somadas a isso, há a vivência cívica, ou política, que conta com uma estrutura organizacional de Grupos de Responsabilidade (GRs), pequenos grupos que surgem para atender demandas concretas, com atribuições práticas para o funcionamento da escola. Educadores e educandos participam, tendo os educadores o papel de conselheiros ou consultores, e os educandos sendo responsáveis pelo seu planejamento, execução e avaliação. Dentre a diversidade de objetos dos grupos de responsabilidades, citamos: lanche, assembleia, computador, laboratório, materiais esportivos, eventos, água, bullying, biblioteca, limpeza, celular, materiais, visita, horta, dentre outros (PROJETO ÂNCORA, 2019c).

A organização política cotidiana da escola é decidida nas assembleias, em que todos têm voz e podem participar ativa e significativamente das decisões. Há organização prévia de

pauta, indo para assembleia questões gerais e importantes sobre as quais não houve consenso nos debates feitos por grupos e comissões anteriormente reunidos. Resoluções de problemas “disciplinares”, como depredação, furtos, brigas, são feitas de forma mediada entre os envolvidos no dispositivo Roda de Conversa. Quando há impasses, elas podem ser levadas à assembleia para discussão e, possivelmente, deliberação. Não há punições e expulsões, trabalhando-se a partir de perspectivas como justiça restaurativa – que visa restaurar os danos causados, colocando conflito e conflitantes em termos de satisfação de justiça, para a construção de novas vivências e cultura de paz – que evita a violência e busca promover a autonomia de ação, a decisão coletiva, a empatia e a igualdade.

A escola mostra que não é apenas a aprendizagem formal que importa, mas a aprendizagem de modos de viver. A avaliação deixa de ser uma tecnologia de controle, ritualizada e sacramentada por técnicas que hierarquizam, ordenam e partem de fora para dentro, tanto de indivíduos e grupos, para tornar-se um olhar coletivo conjuntamente elaborado de forma crítica e dialógica sobre a própria realidade do que se vive, a prática educacional de desenvolvimento e transformação da vida nas suas diversas dimensões. Para que isso seja possível, há uma enorme estrutura física: “terreno de 12.000 m² [...] com salas de aprendizagem, laboratórios, quadra de esportes, circo, biblioteca, cozinhas, pista de skate, refeitório, hospedaria, assim como áreas verdes, arborizadas com frutíferas, canteiros de ervas e uma horta” (PROJETO ÂNCORA, 2019b) além de diretoria, conselhos fiscal e consultivo, e uma equipe pedagógica.

A proposta educacional não é tecnicista, liberal, que vise tornar os estudantes empreendedores de si, altamente preparados para competir no mercado, tampouco pretende constituir-se como prática libertadora/revolucionária, na qual a escola é “A Instituição” que emancipa jovens e adultos, desalienando-os e solucionando os problemas da comunidade. A Escola Projeto Âncora não pretende se apresentar como algo independente e superior à comunidade, voltada para a transformação da última, pois ambas irão estabelecer uma conversa pela qual se transformam constantemente através de práticas democráticas da gestão educacional, de diversos mecanismos e técnicas, que levam à ação e participação política e concretizam a vida coletiva. De igual sorte, a pedagogia é baseada na comunidade e nos estudantes, através de seus desejos e sonhos, alinhando-os com a transformação pessoal e social.

A escola não se propõe à aprovação no vestibular pela reprodução mnemônica de um modelo conteudístico, nem gerir biopoliticamente habilidades e competências para ter altos índices de desempenho no ENEM. Os conteúdos, competências e habilidades compõem o

chamado “currículo objetivo” e são consequências da vivência escolar, decorrentes das relações sociais de ensino-aprendizagem, da trajetória individual de construção de conhecimento e das relações que compõem o “currículo subjetivo” (PROJETO ÂNCORA, 2019a).

Evidentemente, por ser uma instituição de ensino formalizada, faz-se necessária certa composição com as coordenadas biopolíticas do MEC e seus índices de avaliação. Assim, a escola busca dar conta das demandas oficiais das diretrizes básicas do MEC, sendo reconhecida e legalmente apta a emitir diplomas que insiram os estudantes tanto no mundo do trabalho quanto no mundo acadêmico.

De igual sorte, é necessário arrecadar recursos, fazendo algum tipo de convencimento ou “propaganda”, mostrando os “resultados” de suas práticas, inclusive pelos índices e pelas medições externas. O governo biopolítico exerce pressão pelas instâncias legais, pela necessidade de financiamento ou pela aprovação social, e há diálogo com esse tipo de demanda.

Contudo, o tratamento dado a essas pressões, assim como os seus encaminhamentos, é inteiramente diferente. O próprio Roteiro de Estudos, constituído a partir dos desejos e interesses do educando, define seus próprios critérios de avaliação: o quanto se conseguiu alcançar os objetivos propostos. E é a partir das múltiplas avaliações de roteiros, oficinas e outros momentos que os tutores estabelecem um processo de tradução das aprendizagens singulares aos conteúdos das diretrizes da educação em uma espécie de meta-avaliação: a trama heterogênea de conteúdos, habilidades, competências, experiências singulares e afins é traduzida em um *check-list* de referenciais objetivos para coordenar tal diversidade ao crivo biopolítico estabelecido pelo Estado para regulamentar a escola como apta.

Tratam-se de dois níveis de avaliação articulados: primeiramente educandos-educadores dialogando e avaliando processos pelos roteiros, oficinas, assembleias e grupos, em um segundo momento, educadores avaliando conjuntamente suas próprias práticas a partir da articulação do crivo das diretrizes básicas de educação com os processos de desenvolvimento subjetivos dos educandos. Não são impostos numa hierarquia vertical, nem combatidos, em oposição com outras propostas. São ultrapassados, com facilidade, pela amplitude da transformação humana que o processo educacional, intelectual e político proporciona.

5 CONCLUSÃO

A educação escolar é um campo constante de disputas graças a sua ampla e intensa possibilidade de governo. Influenciar as novas gerações e sua cultura, moldar os pensamentos e comportamentos da população, formar cidadãos críticos e participativos, capacitar trabalhadores eficazes e eficientes ao novo mercado profissional, preparar estudantes para o ingresso no ensino superior, todas essas são funções e metas educacionais potencialmente presentes na educação escolar. A configuração de disputa ou domínio de uma ou outra concepção é recorrente nos diferentes níveis e sistemas de ensino. Há diferenças e semelhanças entre elas. Interessa-nos apontar algumas diferenças a partir de uma semelhança.

Uma das técnicas de governo mais presentes nas escolas é a avaliação. Ela ocorre de forma interna, pelos instrumentos estabelecidos na escola e na sua rede de inserção, e externa, pelo ENEM, por outros exames similares (como o PISA, a Provinha Brasil e outros exames de aferição de conhecimentos de discentes), por competições e prêmios (Jovem Cientista, Olimpíadas disciplinares e concursos diversos etc.). O ato de avaliar atravessa as mais diversas práticas escolares, em diferentes níveis de complexidade e alcance. Podemos vê-lo desde as atividades mais simples e práticas, como assegurar o cumprimento das normas diárias, de maneira informal, passando pela execução das funções centrais, como preparar e aplicar provas, testes, trabalhos e tarefas, até as questões gerenciais mais complexas, como planejar o currículo e elaborar o calendário escolar. Através de todas essas atividades e funções escolares, a avaliação toma forma e compõe o funcionamento institucional, concretizando o governo dos sujeitos.

A pretensão de governo disciplinar de controlar a todos estudantes e obter os melhores resultados possíveis para cada indivíduo é um projeto parcialmente abandonado. Ele persiste, contudo, na estrutura física, organizacional e simbólica da escola, seja pela inércia, pela repetição de velhos hábitos ou por ainda não haver substituto para preencher a multiplicidade de espaços e tempos que a disciplina desenvolveu e ocupou, mas também insiste como ferramenta disciplinar dentro de uma lógica biopolítica que diminui probabilidades de transgressão e incrementa possibilidades de obediência. Alguns sinais da sua permanência são: a existência de setores denominados de “setor de disciplina” (chefia, coordenação, coordenadoria, monitoria, supervisão etc.); o tradicional formato arquitetônico das salas isoladas entre si e das carteiras enfileiradas no seu interior; os sinais sonoros de entrada, trocas de períodos e saídas; a separação e isolamento das “disciplinas” do conhecimento,

subordinadas aos aspectos formais e funcionais da estrutura curricular e institucional; os manuais de regras de convivência e a subordinação aos professores, que por sua vez são também subordinados, numa hierarquia sempre presente; as notas de trabalhos e provas, combinadas à notas por comportamento (esforço, empenho ou dedicação), constituindo o exame interno; a padronização de sujeitos, através dos uniformes, das fileiras e da designação espacial segregada por grupo social e antiguidade.

O funcionamento escolar, contudo, não é mais pelo ideal de perfeição, o máximo de boas notas em uma escola com o mínimo de transgressões. O que interessa hoje é o resultado modulável esperado: seja uma elevada média de controle social e de boas notas aritméticas, como em muitas escolas particulares; seja a possibilidade de redução da criminalidade e a provável melhoria da massa de mão de obra, como em muitas escolas públicas.

A biopolítica educacional convive bem com margens de fracassados, mesmo nos melhores sistemas de educação. Nem todos podem alcançar o sucesso ou serem aprovados nas melhores instituições. Existem lugares bons, mas nem tanto, que podem receber os estudantes que são igualmente bons, mas nem tanto. Para peneirar os melhores, há uma série de testes e medidas à disposição, visando identificar os “outros”. Estudantes com “problemas cognitivos”, como déficit de atenção, ou com “problemas afetivos”, como desamparo familiar, são indicados para terapias e acompanhamento médico-psiquiátrico. Estudantes “normais”, mas que não conseguem acompanhar o nível da escola, podem ser indicados para aulas de reforço. Caso as tentativas de melhoria sejam infrutíferas, podem ser reprovados e até mesmo “convidados a se retirar”.

Estudantes de escolas privadas com bons rendimentos, por outro lado, são convidados a protagonizarem sua trajetória. Podem escolher participar de clubes seletos das atividades nas quais mais se destacam, sejam intelectuais, artísticas, desportivas ou políticas. São, algumas vezes, disputados por escolas de elite de resultados, que os podem isentar de taxas e mensalidades, dar-lhes excelentes condições e assistência, colocá-los em posições de destaque e exibição, apenas em troca de colher os méritos das suas aprovações e bons resultados. São estudantes desde cedo preparados para o sucesso e a liderança, para estarem em posições sociais de prestígio graças aos seus méritos individuais, decorrentes do seu esforço visível nos bons resultados das suas seleções e competições. Entrar na universidade, realizar pesquisas científicas, ocupar postos de chefia e gerência, empreender negócios inovadores etc. são alguns dos destinos colocados no horizonte desses estudantes.

Nos piores contextos educacionais, em geral públicos, a expectativa é de “redução de danos” para a sociedade. Estabelecer o mínimo necessário para se conterem o caos e os

desastres sociais que essas populações podem gerar se não forem protegidas de si mesmas e instruídas sobre a civilização e seus modos de conhecer, agir e funcionar. A formação escolar é boa para os estudantes. A rotina ensina o cumprimento das regras sociais, necessárias para o trabalho formal. As competências e habilidades intelectuais os tornam hábeis para lidar com novas tecnologias e equipamentos, além de aprender a resolver novos problemas ou se adaptar a novos protocolos e rotinas de trabalho, num mercado cada vez mais complexo e acelerado. Eles poderão ter empregos melhores com uma boa educação – uma carteira assinada numa grande rede de lanchonetes ou de supermercados é muito melhor que o trabalho criminoso no tráfico ou o trabalho informal e irregular na venda ambulante na rua. Não é esse o propósito da educação e da ação docente, melhorar a vida das pessoas?

Além disso, alguns certamente podem entrar em alguma universidade. É melhor não frustrar a maioria, enganando-os com ilusões e expectativas irreais. Os dados não mentem, as taxas de sucesso são baixas para quase todos. Porém, os mais inteligentes têm chances. Eles se destacam nas turmas e conseguem os incentivos necessários para ir além – um cursinho popular, uma bolsa num curso ou numa escola particular melhor, ou só mais atenção e dedicação de professores e familiares, junto a mais apoio para realizar o ENEM e o vestibular. E isso não é bom? Afinal, melhor entrar um ou dois do que nenhum, não é mesmo?

O sonho da universidade se ampliou. Enquanto antigamente as chances eram poucas, para poucos grupos, hoje há chances maiores para muitos grupos que antes nada ou pouco conseguiam. Essa mudança foi possível tanto pela ampliação das vagas em universidades públicas, por políticas como o Reuni e a criação da rede de IFES, como em privadas, pelo aumento das instituições particulares e as possibilidades de acesso e financiamento pelo ProUni e FIES. Mas não foi só a quantidade de vagas, o modelo de seleção também foi substituído.

A operação de seleção de conteúdos, informações, conceitos e referências científicas e artísticas do vestibular está em extinção. O recorte cultural bem delimitado e preciso que era feito deu lugar a outra forma de seleção, mais complexa e sofisticada em termos teóricos, abrangendo todo o país. O ENEM consolidou-se como instrumento de seleção para o ensino superior e está ganhando força como indutor de mudanças curriculares e pedagógicas para o ensino médio. Ao lidar com o nível populacional, mostra aumento de possibilidades de deslocamento, influenciando fatores geopolíticos, como a migração, além de estabelecer um parâmetro nacional de exame. Ao utilizar uma sofisticada teoria psicométrica (a TRI) como sua base de teste, o Exame possibilita trabalhar em nível de múltiplas variáveis pedagógicas, discriminadas como competências, que se relacionam a traços mentais (ou intelectuais),

chamados de competências. Avançou-se na qualificação teórica do exame, inverteu-se sua economia, tornando-o mais complexo e potente para realizar sua função: fornecer escalas de comparação cognitiva entre populações, a partir de dados individuais, permitindo que a gestão educacional seja feita a partir de parâmetros objetivos da subjetividade populacional de estudantes. Todos ganham ao modernizar o Estado e as técnicas de seleção, já que são abrangentes, não é mesmo? É preciso peneirar, então por que não usar a melhor peneira possível?

Uma jovem caloura, recém-saída do ensino médio de uma tradicional escola particular, no curso de psicologia noturno em uma das primeiras aulas, na primeira semana, levanta a mão e pergunta à professora: “posso ir ao banheiro?”. A turma começa a rir alto, enquanto a professora autoriza e diz que na universidade não é necessário pedir permissão para sair da sala, discorrendo sobre a autonomia na universidade. Um jovem calouro, recém-saído do ensino médio no Projeto Âncora, na mesma turma, já muito espantado com as separações na universidade de uma-sala-para-cada-turma-de-cada-semester-de-ingresso, fica chocado com a fala da professora sobre autonomia ao receber um plano de disciplina pronto e fechado, igual para todas as 35 pessoas, prevendo tudo que eles fariam a cada encontro, tudo que estudariam a cada momento, quais tipos de avaliação teriam (todas unidirecionais, da professora para a turma). Perplexo, pensava: e se eu não quiser estudar isso? Como posso saber que isso é o mais importante para se fazer se não posso estudar outras alternativas? E se eu for mais lento ou mais rápido que esse cronograma? E o que eu já sei sobre isso, não conta para nada? Ninguém além de nós e da professora vai conversar sobre isso? Por que todos se ocupam de coisas diferentes, sem poder conversar conjuntamente sobre elas? Será que eles sairiam da sala de aula, ao menos, para conversar com os veteranos sobre esses conteúdos, já que ir para fora do prédio naquela cidade era “muito perigoso”? Eram muitas as dúvidas que passavam pelas cabeças desses jovens, a partir de uma mesma experiência de “autonomia”.

Os resultados e efeitos da educação não podem mais ser analisados de forma separada ao governo biopolítico. O ato de avaliar a educação, avaliar uma escola ou avaliar um estudante responde a um conjunto de ideias e expectativas sobre o processo educacional. Essas expectativas estão alinhadas a um projeto de sociedade, à função institucional e à formação de subjetividade (ou controle comportamental). A avaliação é uma das tecnologias inerentes à educação. Avaliar é exercer controle e poder. Educar é governar. Talvez, como disse Freud, ambas sejam tarefas impossíveis. Ainda assim, seguimos em constante tentativa. Esperamos ter mostrado que realizar o primeiro é também realizar o segundo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.
- BARROS DE BARROS, Maria Elizabeth; PIMENTEL, Ellen Horato do Carmo. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. **Polis e Psique**, v. 2, n. 2, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal compilada**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: fev. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: fev. 2017.
- BREDA, Bruna. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Michel Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Sílvio. A educação pública como função do estado. **Comunicações**, Revista do Pós-Graduação em Educação da Unimep, 1998.
- HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Maria Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24 (n. spe.), p. 85-93, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por**

Amostra de Domicílios (PNAD) 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576>. Acesso em: abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101629>. Acesso em: abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica** – Teoria de Resposta ao Item (TRI). Brasília: INEP, 2011a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica** – procedimento de cálculo das notas do Enem. Brasília: INEP, 2011b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf. Acesso em: fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Guia do Participante** [do ENEM]. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf. Acesso em: fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico.** S.d. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa de Itens:** entenda as escalas de proficiência – interpretação pedagógica das escalas de proficiência do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Brasília: INEP, s.d. Disponível em: <http://mapaitensenem.inep.gov.br/mapaNota/home.seam#>. Acesso em: fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sítio institucional do Enem.** S.d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: nov. 2015/fev. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *et al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4.ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/edicoes_antiores.html. Acesso em: jun. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A MULHER. **Brasil retrato das desigualdades gênero raça.** 1. ed. Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/edicoes_antiores.html. Acesso em: jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sítio institucional de Cotas para o ensino superior.** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/index.html>. Acesso em: fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sítio institucional do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).** S.d. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2017.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43 (n. esp.), p. 992-9, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez.2004.

PROJETO ÂNCORA. **Pedagogia**: projeto político-pedagógica. S.d. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/pedagogia>. Acesso em: jun. 2019.

PROJETO ÂNCORA. **Quem somos?**: apresentação institucional. S.d. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>. Acesso em: jun. 2019.

PROJETO ÂNCORA. **Quem somos?**: relatório 2016/2017. S.d. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>. Acesso em: jun. 2019.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, jan./jul. 2001.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, n. 31, p. 169-189. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

VEIGA, Cynthia G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez., 2008.