



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS – PPGE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DED
DOUTORADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MAURÍLIO MENDES DA SILVA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS SUAS POSSÍVEIS
INFLUÊNCIAS NA MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO, UM ESTUDO DO
CURRÍCULO NA AÇÃO**

Recife
2019

MAURÍLIO MENDES DA SILVA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS SUAS POSSÍVEIS
INFLUÊNCIAS NA MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO, UM ESTUDO DO
CURRÍCULO NA AÇÃO**

Tese como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Orientadora: Profa. Dra. Zélia Maria Soares Jófili

Recife
2019

MAURÍLIO MENDES DA SILVA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS SUAS POSSÍVEIS
INFLUÊNCIAS NA MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO, UM ESTUDO DO
CURRÍCULO NA AÇÃO**

Tese como parte dos requisitos para
obtenção do título de doutor em Ensino de
Ciências e Matemática pela Universidade
Federal Rural de Pernambuco.

Aprovada em 30/08/2019

Profa. Dra. Zélia Maria Soares Jófili
Orientadora
Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC-UFRPE)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque
UFPE e FASC

Profa. Dra. Rinalda Fernanda de Arruda
UPE

Prof. Dr. Vladimir Lira Veras Xavier de Andrade
PPGEC/UFRPE

Prof. Dr. Jadilson Ramos de Almeida
PPG/EDUMATEC/UFPE e UFRPE

Ao meu pai,
Manoel Mendes (*In memoriam*)
Ao cidadão que nutria paixão pelo saber e
se encantava com uma boa poesia.
Ao homem humilde que soube acreditar
na força da educação e foi capaz de abrir
mão de coisas básicas para que
pudéssemos ter livros.
Ao pai que, num abraço, chorou de
alegria pela aprovação do filho, mas não
pôde assistir a concretização do meu
sonho.
Em mim e em todas as minhas
conquistas, haverá sempre algo de você.

Maurílio Mendes

AGRADECIMENTOS

- Ao meu Deus pela vida e por me superar os obstáculos cotidianos;
- À Nossa Senhora de Fátima pelo zelo que tem comigo;
- À UFRPE que me acolheu em diferentes momentos do meu percurso acadêmico;
- Aos professores desta instituição pelas amizades construídas e pelo conhecimento compartilhado e, em especial, a Anna Paula, Edênia e Vladimir, por todo o carinho e incentivo a mim dispensados;
- À professora Dra. Zélia Maria Soares Jófili por seu acolhimento, sua resiliência e seu incondicional apoio nos meus momentos de fragilidade. A sua doação e as suas ações ensinam mais do que qualquer palavra;
- Aos queridos colegas de turma: Paula, Patrícia, Michelle, Renata, Simone, Luís, José Luís e Rochelande, hoje grandes amigos. O cuidado mútuo, a perseverança e as palavras de apoio nos momentos de desespero me trouxeram até aqui;
- À minha família: minha mãe, Juraci, meus irmãos, Milton e Mirian, meus sobrinhos Dânton, Júlia e Maria Clara. É nesse abrigo seguro que recarrego minhas forças. Amo todos vocês;
- Aos profissionais da educação que, gentilmente, se dispuseram para a construção deste estudo;
- À professora Odete Herculano de Paiva Ferreira por compreender a relevância da formação docente;
- Ao amigo Danilson Gonzaga, administrador público, pelo incentivo e apoio necessário à conclusão desta tese;
- Ao professor Claudison Vieira, pelo amparo profissional;
- À profa. Edjane Ribeiro, gestora da GRE, por sua presteza;
- Aos meus colegas de trabalho da rede estadual e municipal, pelo companheirismo cotidiano;
- Aos professores componentes da banca examinadora pelas imprescindíveis contribuições à melhoria desta pesquisa.

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender o encadeamento discursivo dos diferentes atores educacionais no processo de difusão ideológica que estabelece vínculos entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional. O recorte discursivo foi composto por cinco atores educacionais com funções distintas, do gerente de avaliação estadual ao professor regente de Matemática. Eles responderam quatro questões de uma entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas ao referido sistema de avaliação. A análise dos discursos foi pautada na ACD de Fairclough e confrontada com o currículo na ação (Sacristán) de duas unidades didáticas de uma turma de Matemática do Ensino Médio. Teoricamente, o nosso estudo apoia-se nos estudos sobre políticas educacionais de Ball, da relação entre ideologia e currículo de Apple, além da contribuição de outros importantes autores. Para a análise do currículo na ação, foi elaborada uma mandala composta por múltiplos condicionantes da prática educativa, circunscrita pela interlocução de três aspectos da vida escolar (escola, conhecimento e educador) e contida na instituição intermediária da educação que, por sua vez pertence à instituição central da educação. As observações das sequências didáticas, registradas no diário de campo, foram analisadas a partir da integração dos seus condicionantes e traduzidas em quadros comparativos do currículo oficial com o currículo na ação e em gráficos da distribuição das aulas por atividades. Constatamos que o discurso dos atores educacionais, embora subjetivos, revelam traços das funções ocupadas por eles. Quanto mais próximo da instituição central da educação, maior o alinhamento do sujeito com a política de avaliação. No currículo na ação, o professor regente apresenta traços de um discurso contra-hegemônico perante a política do SAEPE, porém as orientações externas voltadas à melhoria dos índices avaliativos fazem-se presentes na sua prática. Fato observado na explanação de conteúdos da matriz do SAEPE em detrimento da abordagem de conteúdos sugeridos pelo currículo oficial.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. SAEPE. Matemática. Ensino médio. Currículo na ação.

ABSTRACT

This paper aimed to understand the discursive chain of different educational actors in the process of ideological diffusion that establishes links between SAEPE indices and educational quality. The discursive cut was composed of five educational actors with different functions, from the state assessment manager to the conducting mathematics teacher. They answered four questions from a semi-structured interview with questions related to that assessment system. The analysis of the speeches was based on the Fairclough ACD and confronted with the curriculum in action (Sacristán) of two didactic units of a High School Mathematics class. Theoretically, our study draws on Ball's educational policy studies, the relationship between Apple's ideology and curriculum, and the contributions of other leading authors. For the analysis of the curriculum in action, a mandala composed of multiple constraints of educational practice was elaborated, circumscribed by the interlocution of three aspects of school life (school, knowledge and educator) and contained in the intermediate institution of education that, in turn, belongs to central institution of education. The observations of the didactic sequences, recorded in the field diary, were analyzed from the integration of their conditions and translated into comparative tables of the official curriculum with the curriculum in action and graphs of the distribution of classes by activities. We find that the discourse of the educational actors, although subjective, reveals traces of the functions occupied by them. The closer to the central institution of education, the greater the alignment of the subject with the evaluation policy. In the curriculum in action, the conducting teacher presents traces of a counter-hegemonic discourse in relation to SAEPE policy, but external orientations aimed at improving the evaluation indexes are present in his practice. Fact observed in the explanation of contents of the SAEPE matrix in detriment of the approach of contents suggested by the official curriculum.

KEYWORDS: Large-scale evaluation. SAEPE. Mathematics. High school. Curriculum in action.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Exemplos de gráficos da avaliação multidimensional da educação. | 54 |
| Figura 2 – Aspectos construtivos do discurso. | 69 |
| Figura 3 – Concepção Tridimensional do Discurso. | 73 |
| Figura 4 – Encadeamento Discursivo. | 86 |
| Figura 5 – Perspectiva de Apple para análise das Políticas Educacionais..... | 102 |
| Figura 6 – Mandala para análise do currículo na ação. | 116 |
| Figura 7 – Finalidades da Matemática do Ensino Médio, segundo os PCNEM..... | 128 |
| Figura 8 – O conceito de competência e seu significado compartilhado com outros conceitos em uso..... | 146 |
| Figura 9 – Esquema de análise. | 175 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Possíveis Dimensões Avaliativas da Qualidade Social da Educação. | 53 |
| Quadro 2 – Análise do Texto. | 76 |
| Quadro 3 – Análise da Prática Discursiva. | 78 |
| Quadro 4 – Análise da Prática Social. | 80 |
| Quadro 5 – Quadro sinóptico da Matemática do Ensino Médio no Brasil. | 123 |
| Quadro 6 – Perfil dos sujeitos do recorte discursivo. | 166 |
| Quadro 7 – Questões das Entrevistas Semiestruturadas. | 168 |
| Quadro 8 – Comparativo entre os conteúdos do currículo oficial, registrados no SIEPE, e os vivenciados no currículo na ação - unidade didática II. | 208 |
| Quadro 9 – Comparativo entre os conteúdos do currículo oficial, registrados no SIEPE, e os vivenciados no currículo na ação - unidade didática III. | 209 |

LISTA DAS TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – <i>Milieus</i> de aprendizagem. | 155 |
| Tabela 2 – Distribuição das unidades didáticas do calendário escolar/2018. | 169 |
| Tabela 3 – Resultados do SAEPE - Proficiência Média da EREM em Matemática do 3º ano do ensino médio no período de 2015 a 2017. | 172 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição do número de aulas por atividades – currículo na ação da Unidade II. | 212 |
| Gráfico 2 – Distribuição do número de aulas por atividades – currículo na ação da Unidade III. | 214 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACD - Análise crítica do discurso
- AFE - Análise fatorial exploratória
- AIP - Avaliação Institucional Participativa
- BDE - Bônus por Desempenho Educacional
- CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CETPP - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- D.O.E/PE - Diário Oficial do Estado de Pernambuco
- ECIEL - Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
- EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- ERA - *Education Reform Act* (Lei da Reforma da Educação)
- EREM - Escola de Referência do Ensino Médio
- EUA - Estados Unidos da América
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- GAMPE - Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais
- GCT - Gestão de Qualidade Total
- GRE - Gerência Regional de Educação
- ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais (Orientações Educacionais Complementares)
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCMPE - Parâmetros Curriculares de Matemática do Estado de Pernambuco
PCPE - Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco
PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PPP - Projeto Político-pedagógico
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SIEPE - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SEE - Secretaria de Educação do Estado
SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática
TRI - Teoria de Resposta ao Item
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| AGRADECIMENTOS | 4 |
| RESUMO | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| 1. INTRODUÇÃO | 16 |
| 2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA | 22 |
| 2.1 Reformas nos Estados Unidos e na Inglaterra: a standardização da qualidade educacional ... | 26 |
| 2.2 A avaliação em larga escala no cenário nacional | 31 |
| 2.3 A Qualidade Educacional e seus propósitos..... | 38 |
| 2.4 A consolidação da avaliação em larga escala no estado de Pernambuco | 55 |
| 2.4.1 A estrutura dos testes do Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco - SAEPE | 61 |
| 3. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO | 66 |
| 3. 1 Concepção tridimensional do discurso | 73 |
| 3.1.1 A análise textual | 75 |
| 3.1.2 A prática discursiva | 77 |
| 3.1.3 A prática social | 79 |
| 3. 2 Mudança discursiva..... | 83 |
| 3. 3 Objeto de Estudo..... | 85 |
| 4. O CURRÍCULO | 88 |
| 4.1 O currículo sob a óptica de Apple | 92 |
| 4.1.1 Aspectos biográficos e suas primeiras ideias | 92 |
| 4. 1. 2 Contribuições de Michael Apple aos estudos das políticas educacionais..... | 94 |
| 4.2 A escola, o conhecimento e o educador | 102 |
| 4.3 Ideologia e hegemonia..... | 105 |
| 4.4 O currículo na ação – delineamentos da prática..... | 109 |
| 4.4.1 Sequência de atividades como guia para as ações na prática | 110 |
| 4.4.2 A sequência didática como forma de retratar a prática | 111 |
| 4.4.3 Modelo de análise do currículo na ação | 113 |
| 5. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO | 117 |
| 5. 1 O Ensino Médio no Brasil | 118 |
| 5. 2 A Matemática do Ensino Médio | 122 |
| 5.3 Documentos Curriculares da Matemática do Ensino Médio | 124 |
| 5.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio | 125 |
| 5.3.2 PCN+ Ensino Médio | 130 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio..... | 132 |
| 5.3.4 Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Matemática do Ensino Médio..... | 136 |
| 5.3.5 Considerações sobre o termo “competência” | 140 |
| 5.4 A Educação Matemática Crítica como possibilidade de intervenção social | 147 |
| 5.4.1 A ideologia da certeza | 149 |
| 5.4.2 Ambientes de aprendizagem | 153 |
| 6. METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 157 |
| 6. 1 Relação entre a política educacional da SEE PE e a escolha dos sujeitos | 161 |
| 6.1.1 A identificação dos sujeitos da pesquisa..... | 163 |
| 6.1.2 A razão da escolha dos sujeitos..... | 165 |
| 6.1.3 O que nos dizem os sujeitos: perfis e concepções | 166 |
| 6.1.4 O Currículo na Ação – Reflexos da Prática Educativa..... | 169 |
| 6.1.5 Contexto da Pesquisa | 170 |
| 6.1.6 Escola de Referência em Ensino Médio: campo de observação do currículo na ação | 170 |
| 7. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 173 |
| 7.1 Análise do recorte discursivo de sujeitos estratégicos na “implementação” da política do SAEPE | 173 |
| 7.1.1 A presença do SAEPE nas funções educacionais..... | 175 |
| 7.1.2 Relação entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional..... | 179 |
| 7.1.3 Contribuições do professor de Matemática para o alcance dos índices pactuados no SAEPE | 185 |
| 7.1.4 Impactos da busca por melhores índices do SAEPE no currículo da Matemática do Ensino Médio | 189 |
| 7.1.5 Síntese da análise dos discursos | 193 |
| 7. 2 A ênfase do currículo na ação - entre o currículo oficial e a matriz do SAEPE..... | 198 |
| 8. CONSIDERAÇÕES..... | 216 |
| REFERÊNCIAS..... | 223 |

1. INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa surgiu de uma inquietação do pesquisador¹, enquanto profissional da educação, com a demasiada busca das escolas públicas nesses últimos anos pela melhoria dos índices relacionados às avaliações em larga escala (em nível nacional e estadual). Alcançar índices mais elevados tem se configurado como um dos propósitos centrais da educação oferecida por estas escolas, secundarizando questões relevantes no âmbito educacional, como o preparo dos alunos para o exercício da cidadania, no qual incluímos o desenvolvimento da autonomia e criticidade, possibilidades para a efetivação de uma sociedade democrática.

Leituras de artigos relacionados às avaliações em larga escala têm apontado que são múltiplas e crescentes as preocupações dos pesquisadores em relação a essa questão, dentre elas: aspectos históricos (GATTI, 2002; VIANNA, 2015; HORTA NETO, 2015), seus limites (GATTI, 2014; ALMEIDA, DALBEN E FREITAS; 2013), questionamentos sobre a sua validade como certificação da qualidade educacional (CABRITO, 2009; CASASSUS, 2010), a sua vinculação a aspectos econômicos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), dentre outras. Por outro lado, temos percebido que ainda é tímido o número de trabalhos que tratam da relação entre essas avaliações e a sua repercussão no currículo (SOUSA, 2003; LOPES E LÓPEZ; 2010; DA SILVEIRA E ESQUINSANI, 2013), inclusive no currículo efetivamente vivenciado na sala de aula da Matemática.

Examinando duas revistas, Boletim de Educação Matemática (Bolema) e Estudos em Avaliação Educacional, a partir da presença da expressão “avaliação em larga escala” nas palavras-chave dos resumos, entre 2011 e 2018, encontramos alguns artigos que tratavam da avaliação em larga escala. Na Bolema, foram identificados três artigos que abordavam a avaliação em larga escala, porém nenhum deles tratava de sistemas de avaliação da Educação Básica. Na revista Estudos em Avaliação Educacional, foram encontrados três artigos, dos quais dois tratavam do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o outro do sistema de avaliação do estado do Ceará (sem nada específico na área de Matemática).

¹ Professor da educação básica de uma rede municipal, ensino fundamental, desde 1988, e da rede

Observando publicações das últimas edições de dois dos principais eventos na área da Educação Matemática: O Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 2010/2016, e o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), 2009/2018, pudemos constatar a partir de uma busca similar à realizada nas revistas, um aumento significativo no número de publicações relacionado às avaliações em larga escala (por vezes nomeadas como avaliações externas).

As temáticas discutidas nessas publicações estão centradas na repercussão desses sistemas de avaliação na prática e na formação docente (inicial ou continuada), nas estruturas das avaliações, nas habilidades utilizadas pelos alunos para a resolução das suas questões, na sua influência na composição dos livros didáticos e até na relação entre o envolvimento da família com questões escolares e a melhoria dos índices dessas avaliações. Ou seja, não percebemos uma preocupação direta com aspectos curriculares, embora estes possam estar implícitos na prática docente.

Também realizamos uma busca no site ATTENA² Repositório Digital da UFPE. Buscamos no seu repertório pela palavra “SAEPE”, no intuito de identificar trabalhos que versassem sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco. Dos 178 registros identificados, identificamos aqueles que fazem alguma referência aos conhecimentos matemáticos. Dos pouquíssimos trabalhos que encontramos dois se destacaram por abordarem de forma clara o referido sistema de avaliação. Um deles analisava a natureza dos erros matemáticos cometidos pelos alunos e o outro tratava das estratégias utilizadas pelos alunos na resolução das questões sobre números racionais presentes no SAEPE.

Apesar de a avaliação em larga escala vir despertando interesse na área acadêmica, reconhecemos algumas lacunas temáticas nas pesquisas que a abordam, dentre elas, estudos voltados à incidência dos seus efeitos sobre o currículo, especialmente sobre o currículo da Matemática do Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96 no seu art. 35 menciona as finalidades do Ensino Médio: aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental no intuito de dar seqüências aos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; a formação ética e o

² Site: <https://repositorio.ufpe.br/>

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, estabelecendo conexões entre teoria e prática nas áreas de conhecimento estudadas (BRASIL, 1996).

Porém, a busca incessante pelos “índices satisfatórios de qualidade educacional”³ nas escolas públicas do nosso país, inclusive no ensino médio, fase final da educação básica, pode propiciar distorções curriculares e metodológicas na abordagem do conhecimento das áreas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), obscurecendo a concretização de uma educação que contemple as finalidades propostas pela LDB para essa etapa do ensino. Fischer considera que “as preocupações em torno dos resultados das provas de avaliação em larga escala – tudo o que vinha sendo combatido, em termos de uma única prova para determinar a avaliação de um estudante, passa a ser novamente enfatizado” (FISCHER, 2010, p.42).

Norteados pela inquietação dos novos formatos curriculares, efetivamente vivenciados, na área de Matemática em decorrência do fetiche governamental pelo alcance de metas cada vez maiores nos índices que constituem as avaliações em larga escala e pela incipiente discussão no âmbito acadêmico sobre o impacto dessas avaliações no redesenhar dessa prática educativa é que construímos a nossa questão de pesquisa: **Quais as possíveis influências da avaliação em larga escala sobre o currículo na ação praticado na Matemática do ensino médio?**

Com o intuito de estruturar uma investigação que busque responder a referida questão de pesquisa, estabelecemos como nossos objetivos:

Objetivo Geral - Compreender o encadeamento discursivo dos diferentes atores educacionais no processo de difusão ideológica, que estabelece vínculos entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional.

Objetivos Específicos:

- Descrever como a avaliação pode se constituir em uma estratégia de gestão educacional na Educação Básica;
- Analisar o discurso dos sujeitos estratégicos da organização educacional no processo de implementação da política do SAEPE no Ensino Médio;

³ Atestados pelos resultados nos testes das avaliações em larga escala, como na Prova Brasil e no SAEPE.

- Relacionar o currículo na ação de uma turma de Matemática do Ensino Médio com a sua proposta oficial e as proposições constantes na matriz de referência do SAEPE;

- Indicar possibilidades de superação dos condicionantes das políticas públicas de currículo e avaliação numa perspectiva do direito à educação de qualidade social no ensino da Matemática.

Partimos da hipótese de que as políticas educacionais são construídas sobre bases ideológicas e que elas percorrem um trajeto discursivo na tentativa de se consolidar hegemonicamente, e que este trajeto de disputas é composto por diferentes sujeitos, alocados em cargos específicos, com singularidades experienciais e funcionais, as quais, possivelmente, influenciarão a sua percepção sobre o que é proposto pelo Estado, repercutindo na sua concepção, moldando as suas escolhas e, conseqüentemente, interferindo na sua forma de atuar - reflexos práticos dos efeitos da política, nem sempre coincidentes com os seus propósitos.

Intencionando investigar a credibilidade da nossa hipótese, adotamos alguns suportes teórico-metodológicos, apresentados na sequência.

Estudos sobre políticas educacionais desenvolvidos por Ball e colaboradores, no intuito de melhor compreender como elas são criadas e disseminadas, atentando para as tecnologias político-administrativas das quais faz uso para a concretização dos seus fins. Situamos, historicamente, a política de avaliação em larga escala, no cenário internacional, nacional e estadual. Abordamos o seu despontar nos governos neoliberais, na década de 1980, em países como a Inglaterra e Estados Unidos, passamos por seu fortalecimento no cenário nacional no governo de Fernando Henrique Cardoso e discutimos a sua centralidade, a nível local, no Programa Todos Por Pernambuco, do então governador Eduardo Campos, que adotou o Pacto Pela Educação e passou a utilizá-la como um dos seus instrumentos de controle estatal.

Em um dos seus artigos no qual discute as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para análise de políticas educacionais, Mainardes (2006) relata que os autores criadores da proposta apontam que:

O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações,

subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Assim adotamos a teoria da Análise Crítica do Discurso apresentada por Fairclough (2016), nos atendo a concepção tridimensional do discurso como possibilidade de compreensão das relações estabelecidas entre o texto, a prática discursiva e a prática social, necessárias à implementação das ideias que norteiam a política de Avaliação em Larga Escala. Nosso propósito foi compreender como se dá o encadeamento discursivo da referida política (partindo da gerência central de avaliação educacional, percorrendo instâncias educacionais intermediárias e repercutindo na prática educativa) na busca pela hegemonia nos espaços escolares.

Tomamos as contribuições de Michael Apple sobre a relação entre a ideologia e o currículo. Perante a multiplicidade de contextos percorridos pelas políticas educacionais, o seu processo de análise contemplou a sua não-linearidade, dinamicidade e complexidade, elementos presentes na perspectiva de análise crítica do currículo (APPLE, 2006), cujas contribuições ajudaram a construir o referencial de observação e análise do currículo na ação da Matemática do Ensino Médio.

Consideramos as proposições de Sacristán (2000) e Zabala (1998), para a observação e análise do currículo na ação. A partir de um diário de campo, realizamos os registros necessários à descrição e pontuamos nossas considerações sobre as sequências didáticas desenvolvidas. Pela complexidade dos condicionantes que permeiam a prática educativa e caracterizam o currículo na ação, elaboramos uma “mandala” que contempla três contínuos que abarcam esses elementos e podem ser assim classificados: o sequenciamento da aula, as interações sociais e os recursos físico/temporais. Tais contínuos estão circundados pela interlocução de aspectos relevantes da vida escolar e contidos na perspectiva política das instituições intermediária e central que a operacionalizam.

Para além dos suportes teóricos utilizados na verificação da nossa hipótese, recorreremos às ideias de Ole Skovsmose sobre a Educação Matemática Crítica no intuito de apresentar outras possibilidades de ensino e aprendizagem da Matemática, visto que tal abordagem preza pela reflexão sobre o conhecimento matemático e a sua utilização e transcende os tradicionais exercícios voltados ao treinamento do aluno.

A opção pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE deu-se por considerá-lo um sistema de avaliação que já possui certa história e por estar subordinado a uma política de Governo de maior envergadura. Entre 2000 e 2005 ele teve três edições e a partir de 2008 ganhou periodicidade anual. Atualmente, avalia o 2º, o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio das redes estadual e municipais (PERNAMBUCO, 2017).

Na seção 2, para além de situar a avaliação em larga escala historicamente, contrapomos as perspectivas de qualidade total e qualidade social na educação. Discorremos sobre o processo de consolidação do SAEPE como política de monitoramento e controle estatal e apresentamos alguns dos elementos que estruturam o referido sistema.

Na seção 3, discorremos sobre a concepção tridimensional do discurso, esmiuçamos cada uma das dimensões da tridimensionalidade, enfatizamos a possibilidade de mudança discursiva a partir de posturas contra-hegemônicas e apresentamos de forma mais detalhada o nosso objeto de estudo.

Na seção 4, situamos o autor Michael Apple a partir de alguns dos seus traços biográficos, discutimos a sua compreensão sobre currículo e as suas contribuições para os estudos educacionais, caracterizamos o currículo na ação e abordamos a importância das sequências didáticas como forma de retratar a prática. Por fim, apresentamos o modelo de análise do currículo na ação.

Na seção 5, apresentamos um panorama histórico do Ensino Médio no Brasil do ensino da Matemática na referida etapa de ensino, discorrendo sobre o caráter elitista do primeiro e a função predominantemente propedêutica do segundo. Abordamos alguns dos documentos oficiais que suportam o Ensino Médio e discutimos alguns dos sentidos do termo competência no âmbito educacional. Por fim, apresentamos alguns elementos que constituem a Educação Matemática Crítica, acreditamos ser uma das possíveis vias para uma abordagem política mais consciente da disciplina.

Na seção 6, apresentamos o percurso metodológico, justificando a escolha dos atores educacionais, identificando-os e apresentando a razão da escolha. Descrevemos o contexto da pesquisa e exibimos as questões que compuseram a entrevista.

A seção 7 foi destinada a apresentação dos resultados e a sua consequente discussão. Nela discutiremos cada uma das perguntas, estabelecendo confronto

entre os discursos dos cinco sujeitos da pesquisa, apresentando uma síntese das suas considerações. Também caracterizamos a complexidade do cenário no qual as nossas observações das aulas de Matemática foram realizadas e situamos o currículo na ação entre o currículo oficial e a matriz do SAEPE.

Nas considerações, apresentamos a síntese das nossas impressões, buscamos traduzir a relevância do que constatamos e, perante algumas lacunas do nosso estudo, sugerimos outras abordagens em estudos similares ao nosso.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A avaliação educacional tem como um dos seus principais precursores o americano Ralph Tyler, cuja influência entre as décadas de 1940 e 1950 favoreceu a construção de um campo teórico voltado à construção e à implementação de currículos (VIANNA, 2015). O elemento balizador da sua proposta era a qualidade do currículo no que tange à consecução dos seus objetivos - a eficiência e a eficácia desse instrumento para a concretização dos resultados desejados. A viabilidade desse currículo deveria ser observada a partir da mudança de comportamento dos estudantes, via avaliação, cujo resultado refletiria o sucesso ou insucesso da proposta.

Os resultados avaliativos passaram a ganhar maior centralidade no processo educacional americano nos anos subsequentes e a escola foi se configurando cada vez mais como uma instituição relevante na consolidação das demandas do modelo capitalista hegemônico. Evidencia-se, desde os seus primórdios, o caráter de não neutralidade da Avaliação Educacional na efetivação de um projeto de sociedade, tanto nos Estados Unidos quanto noutros países de economia desenvolvida, como na Inglaterra, por exemplo.

Para termos uma breve compreensão do cenário mundial que abrigou as mudanças no processo de Avaliação Educacional, é necessário que situemos o contexto histórico nos quais essas mudanças foram gestadas. Talvez assim compreendamos melhor como essa onda de aferição constante da aprendizagem tornou-se sinônimo de qualidade e passou a ser adotada por inúmeros países, inclusive o Brasil.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), alguns países atravessaram períodos críticos no que se refere a questões econômicas, sociais e

políticas. Isso propiciou o acirramento ideológico entre dois blocos de países: de um lado o capitalismo ocidental e do outro o socialismo do leste europeu (liderados pelos Estados Unidos e pela antiga União Soviética, respectivamente). Historicamente, essa fase ficou conhecida como “guerra fria” e acabou por estimular o investimento na área bélica e a expansão dos ideais políticos.

O processo de expansão dos ideais políticos nesse período culminou na reconfiguração no papel do Estado. O Estado liberal de outrora deu sinais de impotência perante a insatisfação dos serviços públicos essenciais e o desamparo na área econômica. A não superação dos problemas socioeconômicos ocasionados pela Primeira Guerra Mundial, assim como as crises que a sucederam evidenciaram a impotência do liberalismo. Emerge, então, o Estado-providência como modelo administrativo dos sistemas governamentais, assumindo a complexidade de articular as múltiplas tensões entre o Estado, o mercado e a comunidade. Conforme assinala Afonso (2009a):

Na fase de expansão capitalista que se seguiu à II Guerra Mundial, o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como a proteção social, o acesso aos cuidados de saúde e a educação, entre outros (AFONSO, 2009a, p. 99).

O Estado-providência⁴ ou *welfare state*⁵ tornou-se a saída mais propícia no sentido de o Estado tentar conciliar o capitalismo e a democracia, via gerenciamento das múltiplas demandas do pós-guerra, como os anseios sociais, políticos e econômicos. Porém, o crescimento econômico (empregos, baixa inflação, maior acesso a bens e serviço etc.) decorrente desse modelo político, após quase 30 gloriosos anos (do pós Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970), deu sinais de fragilidade em alguns países, como na Inglaterra e nos Estados Unidos.

⁴ Estado providência, Estado social ou Estado de Bem-Estar Social, podem ser utilizados com a mesma conotação.

⁵ A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovido pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, para que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203).

Ocasionada por motivações políticas, a crise decorrente do choque do petróleo, em 1973, limitou a sua produção por parte dos países produtores do oriente médio, proporcionando uma elevação significativa no seu preço. A recessão econômica (inflação, desemprego...) que se segue desestabiliza o modelo do Estado-providência e põe em evidência as suas limitações e contradições de interesses.

No Brasil e noutros países da América Latina as ideias do modelo do Estado de Bem-Estar Social se constituíram numa referência tardia, sendo incorporadas às constituições locais com um atraso significativo em comparação às potências centrais (SANTOS; SANTOS NETO, 2008). Ainda os autores consideram que somente nas décadas de 1970 e 1980 “o governo brasileiro iniciou a construção de um ‘arremedo’ de Estado de Bem-Estar Social” (SANTOS; SANTOS NETO, 2008, p.64), no entanto, sem ter o caráter universalista, pois as políticas sociais desenvolvidas eram direcionadas a populações específicas. Para os autores, a consagração das políticas sociais deu-se com a Constituição Federal de 1988.

Apesar de não ser nossa intenção propor uma discussão mais acirrada sobre a emergência e o declínio do Estado-providência, é importante registrarmos que o seu surgimento e a forma como ele se desenvolveu em diferentes países guardam peculiaridades. Silva (2016) considera que a experiência histórica do modelo de Estado-Providência foi bem mais diversificada do que a retórica neoliberal sugere, assim como também foram diversificadas as suas consequências. Enquanto em alguns países o debate se estruturou em torno de propostas divergentes das suas bases teóricas, noutros isso não aconteceu. Nos países com economia de mercado liberal⁶ (Reino Unido, Estados Unidos, Austrália), as mudanças foram mais intensas, já em países com economia de mercado coordenada⁷ (Noruega, Suécia) não se registra redução significativa do apoio ao Estado Social.

Bento (2003) considera que, na primeira metade da década de 1970, a perda do dinamismo econômico dos países industrializados, a queda nas taxas de crescimento, as estagnações salariais, dentre outros problemas, puseram em discussão a necessidade de se rever o papel do Estado, inclusive no que se referia

⁶ Predomina a lógica de mercado, o Estado encoraja modalidades privadas de assistência social, como seguros privados de saúde, por exemplo, e tende a oferecer apoios sociais relativamente modestos e condicionados ao nível de rendimento dos beneficiários (SILVA, 2016).

⁷ Há uma maior prevalência do estado social. O estado social não existe para apoiar o mercado, desenvolve-se para substituí-lo. O Estado busca garantir o direito de todos os cidadãos. A ideia é que todos tenham o mais alto nível de vida, bem-estar e segurança (SILVA, 2016).

às políticas econômicas e sociais ou, num sentido mais abrangente, as relações desse Estado protetor com o mercado e a com a sociedade civil. Foi nesse cenário que o princípio do mercado ampliou a sua força e impactou nas políticas sociais do Estado.

O pensamento neoliberal, segundo Bento (2003), nasce logo após a Segunda Guerra Mundial, durante a efervescência das políticas sociais de redistribuição. O autor considera que o seu marco teórico foi a obra *Os caminhos da servidão*, de HAYEK (2010), que tecia críticas ao modelo político vigente, acusando-o de destruir liberdades individuais e de conduzir, por meio das suas tendências socializantes, a regimes totalitários. A proposta neoliberal sinaliza para o retorno às leis do mercado, à ortodoxia econômica e à austeridade do orçamento público.

Afonso (2009a) aponta que as principais críticas ao modelo do Estado-providência vêm dos setores liberais e conservadores que integravam a *nova direita*, cujos interesses e valores contraditórios permearam a agenda política de muitos países na década de 1980. Dentre as múltiplas estratégias utilizadas por esses setores, o autor aponta a necessidade de revalorização do mercado, o estabelecimento de novas relações do Estado com o setor privado, o emprego de novos modelos de gestão pública, focados nas ideias de eficácia e eficiência, além da redefinição dos direitos sociais.

A década de 1980 assiste, então, o avanço e o fortalecimento do neoliberalismo, tendo como os seus principais representantes a Inglaterra no continente europeu e os Estados Unidos no continente americano. Bento (2003): considera que:

As ideias neoliberais já amadurecidas durante a década de 1970 foram postas em prática no final desta década e no começo da década de 1980, quando na Inglaterra elegeu-se, em 1979, o governo Thatcher, engajado em pôr em prática o estatuto de reformas neoliberais. A essa experiência pioneira de governo neoliberal seguiram-se outras em vários países segundo uma tendência aparentemente irresistível de guinar à direita. Assim, nos Estados Unidos, foi eleito em 1980 o governo Reagan (BENTO, 2003, p.44).

A adoção do neoliberalismo como modelo político-econômico principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos impactou nas relações estabelecidas entre o Estado, a economia e a sociedade, reverberando as suas intencionalidades no âmbito dos direitos sociais, como na educação, por exemplo. Tais transformações abarcaram mudanças significativas na provisão de aportes financeiros, nas formas e

condições de trabalho do professor, no tipo de gerenciamento dos estabelecimentos, no processo avaliativo da qualidade, dentre outros condicionantes do processo educacional escolar, inclusive do currículo. Questões que perpassam pelo ideal de sujeito a ser formado.

A seguir, buscaremos explicitar alguns pontos das reformas educacionais que emergiram desse modelo neoliberal, procurando situá-los, inicialmente, no contexto internacional, a partir dos seus nascedouros, considerando para isso, a Inglaterra e Estados Unidos como os países centrais nos quais tais políticas se manifestaram de forma mais contundente. Estabeleceremos conexões entre as políticas educacionais desenvolvidas nesses países e políticas similares que ganharam espaço e relevância no Brasil e nos seus estados federativos (atentando para Pernambuco, em particular).

Das reformas consideradas, daremos ênfase àquelas relacionadas a estandardização da qualidade educacional pautada em aplicação de testes, cuja finalidade é a aferição da aprendizagem dos alunos, no intuito de obter resultados generalizáveis ao sistema. Esses testes são administrados por agências, externas à escola, com suposta especialização técnica em testagem e medidas. Por seu caráter amplo e extensivo, essas avaliações externas são denominadas de Avaliação em Larga Escala (WERLE, 2010). Apesar de não expressarem em detalhes os fazeres docentes e escolares, assim como também não delinearem as características contextuais dessas comunidades, essas avaliações são tomadas como referência para estratificar escolas

2.1 Reformas nos Estados Unidos e na Inglaterra: a estandardização da qualidade educacional

Para que possamos ter uma compreensão mais ampla do processo de estandardização e entendê-lo a partir de toda a sua complexidade, consideramos relevante identificarmos similaridades e particularidades dos seus contextos, assim como as intencionalidades que perpassam a sua adoção. Conforme considera Afonso (2009a):

As políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas

tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação (AFONSO, 2009a, p. 63).

Para os Estados Unidos e Inglaterra, a década de 1980 se constituiu em um período histórico importante no que se refere à avaliação, visto que ela ganha relevância como importante instrumento estatístico no exercício do controle estatal sobre os estabelecimentos educacionais em seus diferentes níveis, imprimindo ares de mercado a uma das maiores conquistas sociais – a educação.

É nesse contexto de ascensão das políticas neoliberais que as políticas de responsabilização se fortalecem, conforme pontua Silva (2007):

Em nível internacional, essa lógica de avaliação sistêmica tem seu nascedouro nos governos conservadores da Margareth Thatcher na Inglaterra e do Reagan dos EUA na década de 80. Em ambos os governos, a avaliação tem o papel de rígido controle identitário, financeiro e dos resultados das instituições educacionais. A avaliação passa a ser um meio eficiente e rígido de vinculação dos resultados ao financiamento das instituições educativas. Em outras palavras, a avaliação como *accountability* emerge no cenário que dá início à materialização do pensamento neoliberal de contenção dos gastos públicos, principalmente, no setor social e de inserção da lógica empresarial no espaço público. Nessa medida, os processos avaliativos em larga escala, focando os resultados a partir de parâmetros mercadológicos, tornam-se excelentes mecanismos fiscalizadores das demais políticas reformadoras do Estado e do sistema educacional, em particular. (SILVA, 2007, p. 277).

Accountability é um termo de língua inglesa que não possui uma tradução específica, porém está relacionado à “obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 193). Em língua portuguesa passou-se a utilizar o termo “responsabilização” como a sua tradução mais viável. É esse processo que vem ganhando força e se estabelecendo como uma possível forma de proporcionar avanços na qualidade educativa.

Afonso (2009a) considera os Estados Unidos e a Inglaterra como os precursores das reformas educacionais de cunho neoliberal na década de 1980. E é a partir das considerações desse autor e contribuições de outros autores que buscaremos situar os principais elementos que as nortearam e as caracterizaram nos dois países.

O ano de 1983 é tido como um marco na educação norte-americana. Nesse ano, a divulgação dos baixos níveis de desempenho dos alunos americanos em testes internacionais nas matérias escolares consideradas essenciais, favoreceu a construção de diversas análises, dentre elas um relatório denominado *A Nation at*

*Risk: the imperative for educational reform*⁸. Esse documento suscitou uma ampla discussão pública sobre a educação no país.

Afonso (2009a) considera que ao vincular o conteúdo educativo ao destino do país, o relatório impacta na opinião pública, pois expõe a vulnerabilidade nacional em relação aos demais países de ponta, o que, implicitamente, remete à estreita relação entre a educação e a capacidade de enfrentar as possíveis disputas econômicas – inferindo-se que uma força de trabalho com elevado grau de educação tem mais capacidade de produzir e adaptar-se às demandas do mercado internacional.

O relatório *A Nation at Risk* acabou por influenciar o posicionamento inicial de Reagan sobre a questão educacional. Ele começou o seu mandato de forma pouco favorável a investimentos educacionais, defendia o mínimo de participação do governo federal nas despesas da área, sugerindo uma maior contrapartida dos Estados. À medida que os grupos econômicos começaram a se manifestar em relação à perda da competitividade do país, associando-a às questões educacionais, o presidente sentiu-se pressionado a redirecionar os seus planos iniciais.

Ao tentar equilibrar as crescentes exigências de reversão do patamar educacional vigente com a mínima participação de investimentos federais:

Reagan acaba por conduzir uma bem sucedida estratégia de conciliação entre esses dois vectores aparentemente contraditórios: por um lado, conseguiu o envolvimento dos Estados e dos líderes empresariais na procura de solução dos problemas educativos e, por outro, utilizou uma retórica política persuasiva que acabou por mobilizar os meios de comunicação e a opinião pública, dando a ideia de que era a administração central que estava verdadeiramente interessada em alterar a agenda para a educação (AFONSO, 2009a, p.66).

O resultado dessa reforma se manifesta, principalmente, via ação dos Estados que passaram a intervir de forma mais incisiva no currículo e na avaliação, exercendo um maior controle sobre eles.

Em relação às tendências avaliativas presentes nas reformas do governo Reagan, House (1990, p.24), as caracteriza como uma “renovada ênfase nos testes estandardizados de rendimento tendo como objetivo apoiar formas centralizadas de responsabilização”, sendo utilizadas como forma de regular e não de identificar as possíveis causas do insucesso.

⁸ Uma nação em risco: a necessária reforma educacional (tradução nossa).

Ao discutir o contínuo de reformas educacionais que se inicia na década de 1980, Souza e Oliveira (2003), consideram que o documento *A Nation at risk* tem uma estrutura simples e traz consigo o diagnóstico conciso, os meios e as recomendações para a reversão da problemática educacional da época nos Estados Unidos. Os autores sintetizam as recomendações do relatório, dentre as quais menciona: ênfase nos conteúdos básicos de algumas áreas, adoção de “padrões mais vigorosos e mensuráveis” (grifo dos autores) e valorização da liderança educacional responsável pela implementação de tais recomendações.

A competitividade e a produtividade tornam-se manifestas no âmbito escolar, a partir do processo de standardização oriunda da aplicação de exames voltados ao acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos alunos. Emergem, então, alguns componentes essenciais das reformas: a uniformidade cultural, a responsabilização dos profissionais da educação e a competição entre as unidades escolares.

No caso da Inglaterra, as mudanças educacionais de caráter neoliberal aconteceram de forma mais incisiva, no terceiro mandato de Margareth Thatcher, a partir da *Education Reform Act* (ERA) – Ato da Reforma Educacional, publicada em 1988. Dentre as proposições que se destacaram, podemos mencionar: a adoção de um currículo nacional e a implementação de um novo sistema de exames oficiais a serem realizados em séries específicas. Um dos intuitos desses exames seria manter os pais informados sobre os avanços acadêmicos dos estudantes, favorecendo o acompanhamento da qualidade das escolas (AFONSO, 2009a).

Ao mesmo tempo em que a ERA incluía aspectos neoconservadores, como a centralidade curricular, também apresentava características de um sistema educacional mercantilizado baseado na competição entre as escolas, mais típico de uma política neoliberal.

A escolha escolar dos pais, consequência da competição oriunda da classificação institucional a partir dos testes, propiciou de certa forma a mercantilização da escola. Esse processo favoreceu o surgimento de escolas, independentes do controle local, com o apoio de patrocínio privado.

Hall e Gunter (2015) referem-se ao ERA como a encarnação das ideias da Nova Direita⁹ nas quais estavam manifestos aspectos da nova gestão pública,

⁹ Baseia-se na “alegação de que o projeto intervencionista estatal está fundamentalmente errado, já que é impossível para os órgãos governamentais centralizar as informações sobre as necessidades,

dentre eles as tensões entre as vertentes neoliberal e neoconservadora, dentre as quais os autores mencionam a mercantilização na vertente neoliberal e a centralização curricular na vertente neoconservadora:

A ênfase na escolha, mercados e competição/concorrência, além da tentativa de criar escolas independentes do sistema central, são vistos aqui como reflexo das preferências neoliberais e ambições dos reformadores, ao passo que o controle central sobre o currículo e a avaliação, destinado a se opor ao progressismo educacional e promover padrões educacionais, é concebido como reflexo das demandas mais neoconservadoras dos reformistas (HALL; GUNTER, 2015, 749).

O interesse pelas avaliações, manifestado pela Nova Direita, segundo Ball (1990), é justificado por elas permitirem um elo entre o cepticismo neoconservador em relação à atuação dos professores e a preocupação neoliberal de livre-mercado via comparação entre escola e professores, propiciando a escolha por parte dos pais.

Os dados das avaliações explicitaram as condições do sistema educacional inglês a todos os interessados. Eles passaram a revelar o desempenho dos alunos em relação ao seu nível de aproveitamento dentro daquilo que estava proposto no Currículo Nacional. Constituíram-se em referência para o gerenciamento das tentativas de elevação dos padrões de desempenho dos alunos, dos professores e das escolas de acordo com os objetivos propostos pelas normas nacionais.

Ao modelo econômico adotado nos Estados Unidos e na Inglaterra foi atribuída à responsabilidade pela recuperação econômica, angariando credibilidade suficiente para ser implantado noutros países. Nas últimas quatro décadas, a ideologia neoliberal vem se estabelecendo em boa parte dos países da América Latina, porém com efeitos diferenciados daqueles apresentados nos países centrais, já que os seus reflexos nos países periféricos são mais drásticos para as classes trabalhadoras (SILVEIRA, 2009). No que tange à política educacional, muitas das suas características foram replicadas, inclusive no que se refere ao maior controle das escolas públicas, a partir da implantação de sistemas nacionais de avaliação e suas respectivas práticas gerencialistas de monitoramento de resultados.

A seguir, faremos uma breve descrição do surgimento e fortalecimento da avaliação em larga escala no cenário nacional, enquanto política educacional, bem

desejos e qualificações que estão disponíveis, em variadas formas, aos indivíduos que constituem uma sociedade moderna complexa. O planejamento estatal irá produzir um resultado menos satisfatório do que as opções individualizadas, mediadas pelo sistema de mercado” (TAYLOR-GOOB, 1991, p. 171).

como dos seus reflexos no entendimento daquilo que pode ser tomado como referência para qualificar a educação pública.

2.2 A avaliação em larga escala no cenário nacional

No Brasil, a fragilização econômica do país na última década do século XX favoreceu a adoção de medidas de ajuste neoliberal, que iniciou com o presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, continuou com o seu vice, Itamar Franco, em 1992, e se consolidou, a partir de 1995, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Conforme Silveira (2009):

Em seus dois mandatos, FHC e sua equipe adotaram como artifício as políticas do Consenso de Washington¹⁰, que foram refletidas na educação através dos seguintes aspectos: afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância (SILVEIRA, 2009, p. 58).

Dentre os encaminhamentos do Consenso de Washington que visavam contornar a crise econômica dos países periféricos, temos a proposição de diversas diretrizes por parte dos organismos internacionais¹¹ responsáveis pela entrada de investimentos no país, dentre elas: austeridade fiscal, reformas administrativas e corte no gasto público no plano macroeconômico e desoneração fiscal do capital visando à competitividade no plano microeconômico. Conforme pontua Luz (2018), aqui no Brasil, pode-se atestar a ascensão do neoliberalismo e as suas repercussões em diversos campos, dentre eles a educação:

O avanço das ideias neoliberais e a adoção efetiva de modelos econômicos, políticos e sociais, são consequências do ajuste do país à nova ordem mundial. Essas mudanças trazem à tona novos conceitos, como competências, competitividade, entre outros, estabelecendo um vínculo

¹⁰ O Consenso de Washington é uma expressão, adotada em 1990, pelo economista inglês John Williamson, que contempla um conjunto de medidas preconizado pelo FMI e pelo Banco Mundial para estabilizar as economias dos países capitalistas periféricos a fim de adaptá-los à nova ordem econômica mundial em gestação centrada na globalização (ALCOFORADO, 1997, p.107).

¹¹ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

entre educação e processo produtivo e fortalecendo o papel do mercado como regulador das relações sociais (LUZ, 2018, p. 17).

Esse novo modelo administrativo impacta na organização educacional do país, inclusive na produção das regulamentações da área, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, a qual traz menções voltadas à lógica utilitarista do mercado, como a necessidade de vincular a educação básica ao mundo do trabalho e de assegurar o processo nacional de avaliação educacional, apresentadas nos seus artigos 2º e 9º (inciso VI). Como decorrência dessas proposições, acabamos por assistir a popularização do uso do termo “competência” nas orientações curriculares e o fortalecimento das avaliações externas como um instrumento regulador da educação pública brasileira, tanto em nível nacional quanto em nível estadual e até municipal.

No Brasil, a preocupação com os processos avaliativos escolares se fez presente desde a década de 1960, com a iniciativa do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas¹² (CETPP) da Fundação Getúlio Vargas. Na década 1970, pela iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), realizou-se um estudo avaliativo¹³ de porte significativo. Na década de 1980, tem-se registro de uma experiência de avaliação do projeto EDURURAL¹⁴, ocorrido apenas na região Nordeste.

Apesar de ter ocorrido aplicação de alguns exames pontuais nos anos subsequentes, não houve nenhuma iniciativa de aplicação de avaliações mais amplas, não se percebendo, portanto:

Preocupação de administrações públicas com uma avaliação sistemática dos alunos das redes de ensino. Em nível nacional essa preocupação vai aparecer a partir de 1988, com alguns estudos exploratórios, ocorrendo a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1990. (GATTI, 2015, p. 41).

¹² A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações (GATTI, 2015, p.40).

¹³ Tanto aqui quanto em outros países da América Latina foi realizado um estudo sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar com alunos de diferentes características pessoais, no qual além da utilização de um questionário sobre a situação socioeconômica e as expectativas dos alunos, também foi aplicado um exame sobre compreensão de leitura e de ciências (GATTI, 2015, p. 40).

¹⁴ Projeto educacional desenvolvido em todos os estados da região Nordeste. A avaliação realizada ocorreu via amostragem, acompanhando as formas de gerenciamento do projeto e testando alunos de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental (GATTI, 2015, p. 42).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), traz em alguns dos seus artigos menções sobre a questão “qualidade” na área educacional. No seu artigo 206, inciso VII, ela explicita que o ensino ministrado terá como um dos seus princípios a garantia de padrão de qualidade, sinalizando para a implantação de mecanismos que possam avaliá-lo e monitorá-lo. No seu artigo 209, inciso II, a questão qualidade também é estendida ao ensino da iniciativa privada, o qual deverá se submeter à autorização e à avaliação do poder público. O artigo 214 que à época abordava a pretensa lei norteadora do Plano Nacional de Educação traz no seu inciso III a necessidade de se prezar pela melhoria da qualidade do ensino público. Tais artigos evidenciam a preocupação do Estado com a qualidade educacional que, embora até então não se tenha clareza da sua caracterização, nem tampouco da sua forma de aferição, passa a se constituir como um elemento crucial nas regulamentações que darão suporte à educação nacional.

Para Freitas (2004), as menções à qualidade educacional constantes na carta magna põem a avaliação em evidência:

A avaliação educacional é, pois, uma questão que emerge do texto constitucional de 1988 e, portanto, se impõe como tarefa pública que, compreendida no contexto da norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado-sociedade nela inscrita (FREITAS, 2004, p. 667).

Ao organizar a sociedade e ao assumir o papel intervencionista, o Estado interfere em diversos aspectos da vida econômica, social e política das pessoas, inclusive na educação ofertada pelos entes federativos, a qual passa a ser monitorada a partir de processos avaliativos nacionais no intuito de garantir a qualidade educacional.

Nessa perspectiva, ao compreendermos como se estrutura a avaliação da qualidade educacional das nossas escolas, estaremos descortinando o formato de gestão que a sustenta e, conseqüentemente, o projeto de sociedade que o Estado, por sua vez, objetiva concretizar. Albuquerque (2006) considera que:

Dependendo dos interesses em jogo, das formas sociais que movem a avaliação, ela pode ser construída para reafirmar o compromisso com a produção da vida humana, concretizando como estratégia de gestão democrática para a qualidade social/para a cidadania, ou servir para implementar um projeto de sociedade, de educação, de escola que negue parcial ou radicalmente esta ética, transformando-se em mais um mecanismo seletivo, aliado a políticas excludentes, classificatórias, nas mãos da “Globalização de Mercado” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 87).

Se nos ativermos às repercussões advindas da implantação de um sistema de avaliação no âmbito escolar, perceberemos que nem todos os propósitos da avaliação educacional estão explícitos à primeira vista. É necessário atentarmos para a inexistência da sua neutralidade. Observá-la na circunscrição das regulamentações que a suportam, refletir sobre o uso dos seus resultados no que tange à gestão dos processos educacionais (inclusive no que se refere à indução de possíveis readequações curriculares e metodológicas na sala de aula) e analisá-la sob múltiplas perspectivas no âmbito da prática são algumas possibilidades de enxergá-la além da sua superficialidade.

Retomando a questão das regulamentações, as proposições relacionadas à garantia do padrão de qualidade educacional presentes na Constituição Federal de 1988 ganham detalhamento no artigo 9º da LDB nº 9394/96, conforme podemos observar:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Considerando a concretização do objetivo proposto de melhoria da qualidade educacional, a União passa a realizar a análise e a divulgação das informações oriundas do processo de avaliação, periodicamente. Para tanto, ela precisa acessar dados dos estabelecimentos e órgãos educacionais de outros entes federativos e, embora não haja um sistema nacional de educação, tal processo estreitou o regime de colaboração entre eles, favorecendo a criação e a manutenção, em nível nacional, de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e possibilitando à União o monitoramento das políticas educacionais dos diferentes entes. A avaliação passa, então, a ganhar relevância como elemento central dos debates educacionais, se constituindo como estratégia política para a gestão da área.

No inciso IV do artigo 9º da LDB, mencionado anteriormente, a administração federal sinaliza a sua influência na esfera curricular, materializada nos anos subsequentes em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que trazem em termos de competências e habilidades (objetivos do processo de aprendizagem) as expectativas de resultados a serem avaliados.

No parecer CNE/CEB nº 15/98, que aprova as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, a relatora Guiomar Namó de Melo, ao vislumbrar a promoção da eficiência e da equidade no âmbito educacional, fala da necessária conexão entre tais diretrizes e os sistemas de avaliação. A relatora também menciona a necessária diversidade da escola média como possibilidade de contemplar as múltiplas desigualdades observadas nos pontos de partida dos seus estudantes. Para ela, é o tratamento diferenciado desses estudantes que poderá garantir a todos um patamar comum no ponto de chegada, fato que deverá ser atestado por um processo avaliativo. Assim, Guiomar se expressa no referido parecer:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. (BRASIL, 1998, p. 23).

Noutros trechos do mesmo parecer, a relatora defende a instituição de mecanismos de prestação de contas como a responsabilização dos envolvidos e a divulgação dessas informações à sociedade como forma de imprimir transparência às ações dos envolvidos (gestores, diretores, professores), permitindo que a população seja mais partícipe no sentido de acompanhar os objetivos, as prioridades, assim como o uso dos recursos destinado à educação.

Para Freitas (2004), uma das facetas do regime federativo de colaboração foi a ampliação da dinâmica do processo de regulação por meio da avaliação na educação básica. A autora considera que “a avaliação permeou currículo, gestão escolar e desempenho docente, associando-os” (FREITAS, 2004, p.678).

A reforma do setor público no Brasil ao reverberar na área educacional teve como um dos seus principais ingredientes a avaliação, que passou a se constituir

como instrumento de controle do Estado. A avaliação passa, então, a impactar nos aspectos curriculares, interferindo na organização escolar, e na redefinição da gestão educacional, estabelecendo parâmetros para a qualidade educacional a ser obtida.

Freitas (2004) considera que “a reforma administrativa no campo da educação vai ganhando materialidade pela via da indução, do monitoramento, do controle e da avaliação. Tem-se explicitado assim, pela ‘mão’ do Executivo federal, o papel regulador do Estado” (FREITAS, 2004, p. 679).

A referida reforma administrativa não ficou circunscrita apenas ao nível federal, ela acabou por inspirar outros entes administrativos a adotar reformas similares em escalas locais, como aconteceu no executivo estadual de Pernambuco, com Eduardo Campos, quando ele assumiu o governo em 2007 e implantou, em 2008, o modelo de gestão pública “Todos por Pernambuco” com nítidas diretrizes gerencialistas.

O cenário educacional que passa a se redesenhar após as reformas administrativas atribui centralidade à política de avaliação em larga escala. E ela, por sua vez, passa a se constituir como um instrumento regulador do Estado (nas suas diferentes instâncias) e como elemento balizador da qualidade da educação pública, inclusive com o aval dos canais midiáticos que conferem relevância aos seus dados. A sociedade passa então a lidar com um novo parâmetro para mensurar a eficiência das escolas de Educação Básica.

Albuquerque (2006) aponta a necessidade de realizar uma reflexão crítica entre Estado, Sociedade e Educação, inclusive no que se refere ao papel assumido pela avaliação no contexto mercadológico oriundo do processo de globalização. Ir além dos aparentes propósitos desse modelo de avaliação é imprescindível para melhor compreendermos os embasamentos teóricos que o sustentam.

A questão inquietante não é o fato de a educação pública ser avaliada por seus usuários (alunos, pais, comunidade...). Por entendermos que a educação é a prestação de um serviço público essencial, financiado com recursos dos tributos dos cidadãos, atribuímos significativa importância ao processo avaliativo, desde que esse processo seja investido de uma perspectiva democrática, na qual a escola se fortaleça como espaço participativo de discussão e de questionamentos, inclusive no que tange ao conceito de qualidade educacional imposto pela perspectiva administrativa estatal.

Nesse sentido, a escola e a sociedade carecem alcançar um entendimento mais amplo sobre a função estratégica da avaliação proposta pelo Estado, principalmente sobre essa estreita conexão entre ela e a qualidade educacional (finalidade tão perseguida e proclamada). Conforme observa Silva (2015), temos assistido a transformação de questões de cunho político e social da educação em questões de ordem técnica. Os problemas sociais que acarretam déficits na área educacional têm sido subestimados, enquanto o discurso pautado nos conceitos de gestão eficaz/ineficaz, de performatividade e de responsabilização tem emergido de forma contundente.

Dentre as operações do pensamento neoliberal, está a de atribuir a insuficiência dos resultados educacionais à gestão inadequada das escolas públicas. Com tal diagnóstico, são prescritas soluções convenientes à sua intencionalidade - melhorar a gestão e reformar conteúdos curriculares e métodos de ensino. Porém, como tais soluções não são capazes de sanar os reais problemas que obstaculizam o acesso a melhores resultados, surge como uma saída mais viável o processo de privatização. Questões de cunho social são metamorfoseadas em problemas técnicos, para os quais as soluções técnicas são as mais eficazes. E as soluções políticas, que poderiam estar atreladas às ações coordenadas do Estado no intuito de combater as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, perdem força.

Compreender criticamente o projeto político social mais amplo, do qual a avaliação é parte, possibilita interpenetrar as políticas públicas de avaliação e os processos de gestão dessas políticas, desvelando significados e intenções: como elas se materializam no cotidiano das escolas, das salas de aula, na condução das práticas pedagógicas dentro e fora da escola, na direção da própria formação docente; quais os destinos dos resultados avaliativos, como eles vão interferindo na vida de todos os sujeitos que integram a comunidade escolar (ALBUQUERQUE, 2006, p. 94).

Ao que nos parece, estamos assistindo um amplo processo de redefinição de pontos relevantes nas esferas política e social. Por meio de mecanismos complexos, o projeto de reestruturação neoliberal tem buscado redefinir a forma de representação existente sobre questões centrais que afligem a organização social. Discussões sobre igualdade e justiça social, tão presentes na área educacional, vêm perdendo espaço para discursos de eficiência e eficácia, vinculados à pretensa ideia de “qualidade”. A consolidação do pensamento neoliberal vem conquistando o apoio

do pensamento popular de tal forma que parece ser impossível pensar questões de cunho social fora desse arranjo capitalista.

Sob tal perspectiva, a educação vem deixando de ser pensada como uma construção social vinculada a uma perspectiva democrática e passa a ser vista como “mercadoria” de consumo individual. Para Silva (2015):

A estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade [...] e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva (SILVA, 2015, p. 18).

Para que pudéssemos compreender como as estratégias desse projeto neoliberal vêm se consolidando no Brasil foi preciso realizar essa breve incursão. A seguir, discutiremos como o termo “qualidade educacional” (tão propagado e tão estritamente vinculado aos resultados dos índices oriundos das avaliações em larga escala), que tem instigado diferentes interpretações, vem se consolidando e sendo tomado como referência para as tomadas de decisões nas políticas educacionais.

2.3 A Qualidade Educacional e seus propósitos

Discutir qualidade educacional não é tarefa simples. O termo “qualidade”, além de se submeter à subjetividade de diferentes interpretações, já que está associado à satisfação de uma necessidade dos indivíduos, também pode ser compreendido sob a ótica histórica, adequando-se ao tempo e ao espaço, vinculando-se às demandas de processos sociais específicos de uma dada época. Aqui não nos ateremos a uma discussão semântica, nem tampouco histórica e pormenorizada sobre o termo qualidade. A nossa intenção é elencar elementos que possam caracterizar o que vem sendo compreendido como *qualidade total* e *qualidade social* no âmbito educacional, possibilitando ao leitor diferenciá-las, ao ponto de desvelar as intencionalidades intrínsecas aos discursos que as orientam.

A ideia de qualidade total surge após a Segunda Guerra Mundial, no âmbito empresarial, e ganha força no Japão a partir dos princípios administrativos de William Edward Deming (professor/consultor de renome internacional). A gestão da qualidade total apresenta uma nova filosofia de gestão, na qual a questão da qualidade deixa de ser um atributo do produto e responsabilidade de um departamento e passa a ser um problema da empresa, requerendo atenção em todo

o percurso operacional. O objetivo é dar maior credibilidade à empresa perante o mercado.

Xavier (1991, p. 7), ao discorrer sobre o conceito de qualidade, menciona que “a qualidade pode ser considerada como uma característica, propriedade ou estado que torna um produto ou um serviço plenamente aceitável”. Para o autor, essa aceitação pode ser constatada na prática, por meio de observações, sem que haja a necessidade de descrevê-la ou, noutra perspectiva, a tal qualidade é passível de medição, sendo referendada por atributos desejáveis, a partir da fixação de padrões.

A qualidade é entendida com a aptidão de um produto ou serviço para satisfazer as carências dos seus usuários. Xavier (1991) elenca alguns princípios que devem estar presentes na composição dessa qualidade. São eles: diferencial intrínseco ao produto ou serviço oferecido e custo e atendimento adequados.

Sobre educação e qualidade, Xavier (1991) considera que para essa temática:

O fato inelutável é que não se pode falar em educação de qualidade, sistema educacional de qualidade ou sistema de ensino de qualidade se, ao nível de cada sistema, os aspectos mencionados na definição de qualidade não forem considerados: qualidade ampla, que tem a ver com uma boa especificação do que se quer; custo adequado e atendimento compatível, tudo isso com o objetivo de satisfazer os clientes internos e externos ao longo do processo educacional. No âmbito da escola, por exemplo, isso significa que durante o processo de ensino-aprendizagem há sempre um ou mais indivíduos exercendo funções específicas, que são ao mesmo tempo, clientes de uns, e fornecedores de serviços ou produtos para outros (XAVIER, 1991, p. 9).

O autor considera a heterogeneidade da matéria-prima quando se trata da educação e reconhece que mesmo se exercendo controle sobre os elementos internos ao processo, o perfil de entrada dos alunos afeta o perfil de saída. Porém, para ele, isso não invalida a possibilidade de se investir na maximização dos resultados que se dará a partir da combinação dos insumos dentro dos princípios mencionados. Para ele, perseguir a qualidade total é gerenciar três objetivos: controlar toda a vida do produto ou serviço, envolver a participação de todos (cada qual no seu nível deve prezar pela identificação, prevenção e correção de problemas) e orquestrar as ações em direção aos mesmos propósitos.

Em linhas gerais, Xavier (1991) concebe a Gestão de Qualidade Total (GQT) como um conjunto de estratégias articuladas que, a partir da mobilização e cooperação dos colaboradores de uma unidade de produção, visa melhorar a

qualidade de seus produtos e serviços no intuito de ampliar a satisfação dos seus clientes e o bem-estar dos seus membros, em consonância com as exigências sociais. Esse entendimento instiga-nos algumas questões quando pensamos no deslocamento desse modelo para uma instituição educacional: Quem definiria essa qualidade e com qual intencionalidade? Quais parâmetros seriam tomados para aferir esse bem-estar dos seus membros?

Restringindo as considerações da GQT às escolas, Xavier (1991, p. 10), considera que “há cinco imperativos fundamentais de qualidade que deveriam ser perseguidos num programa de GQT: conformidade, prevenção, excelência, responsabilidade e medição”. A seguir, descrevemos concisamente tais imperativos.

A *conformidade* está relacionada ao atendimento de forma satisfatória aos usuários (alunos, professores, pais) adequando-se às especificações definidas. Nos sistemas de avaliação em larga escala, os descritores das matrizes de referência (recortes curriculares) constituem-se como a especificação da aprendizagem mínima a ser adquirida pelos alunos. A *prevenção* deve ser trabalhada para evitar erros. Alunos em dificuldades, por exemplo, deveriam ser auxiliados no intuito de superá-las. A *excelência* é a busca pelo aprimoramento e pelo respeito às orientações, é o fazer correto desde o início, zerando possíveis defeitos. Taxas crescentes de aprovação e de desempenho caracterizam-se como resultados dessa excelência. A *medição* diz respeito ao desenvolvimento de procedimentos de avaliação dos alunos, da gestão escolar e do trabalho docente. Seu objetivo é identificar possíveis problemas que apontem a não qualidade do serviço ofertado. Os padrões de desempenho e a escala de proficiência dos sistemas de avaliação em larga escala são bons exemplos dessa medição. Na GQT, a ausência de padrões de medida dificulta a identificação dos defeitos. A *responsabilidade* tem a ver com o respeito aos quatro imperativos mencionados anteriormente. Ela deve ser tanto individual, quanto coletiva, perpassando todas as pessoas que ocupam os diferentes níveis da escola, assim como os ambientes externos a ela (XAVIER, 1991).

Para que esse estilo de gerência seja implementado, considerando os cinco imperativos de qualidade, o autor menciona que alguns pontos devem ser respeitados: o convencimento dos dirigentes, a implantação de uma estrutura adequada, a obtenção da adesão do pessoal no nível de gerência intermediária e a elaboração e implementação de formação em todos os níveis (gestão escolar, coordenação pedagógica, professores). Em sentido oposto, chefes passivos,

consideração de resultados imediatos e inconstância dos propósitos, dentre outros se constituem obstáculos à GQT.

A qualidade total passa a ser definida como um fator transfuncional, perpassando diferentes dimensões da organização educacional, sendo certificada por diferentes entidades, segundo parâmetros amplamente consensuais, sem que sejam totalmente coincidentes. Estêvão (2013, p.19), observa que “a retórica da qualidade tem encontrado na educação um terreno particularmente fértil para se expandir, quer ao nível dos discursos, dos normativos, das iniciativas e dos projetos”. O autor critica a transferência do arsenal de procedimentos pensado e construído com fins de qualidade produtivista para o campo educacional, supostamente pautado num isomorfismo entre a educação e o mundo industrial. Nesse sentido, o autor considera que:

Os defensores da qualidade a todo o custo investem neste novo modismo, procurando transferir quase toda a tecnologia da qualidade oriunda, ou pelo menos influenciada, pelas teorias administrativas e organizacionais de radical empresarial, convencidos de que estão que, deste modo, colocarão a educação em estado de redenção (ESTÊVÃO, 2013, p. 19).

O Estado neoliberal toma a ideia de qualidade total e adota de forma similar essa orientação mercantilizada como opção mais viável para se garantir a qualidade educacional, inclusive buscando adesão social sobre o tema. Nesse sentido, adoção e atenção exacerbada às medidas e padrões de *performance*, publicação de *rankings* das escolas para a construção de imagens favoráveis ou desfavoráveis, profissionalização dos gestores educacionais embasada na lógica empresarial, competição por bônus e tantas outras medidas são algumas das estratégias que têm emergido como o caminho mais acessível à tal qualidade.

Ball (2001) preocupa-se com as articulações promovidas pelo conjunto de tecnologias políticas que instituem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática educacional. O autor reconhece variações nas ênfases e nas formas de implementação dessas políticas nos diferentes Estados-Nação. No entanto, ele nota a presença de elementos comuns e afirma que no nível micro, elas têm produzido novas formas de disciplina na prática e repercutido nas subjetividades do ambiente de trabalho e, no nível macro, têm se tornado base para um novo pacto entre o Estado e o capital, reverberando nas formas de regulação social.

Nesse cenário, a figura do gestor ganha centralidade. A ele são concedidas “flexibilidade e autonomia” no uso dos recursos humanos e financeiros para que gere resultados. Desenvolve-se, assim, a cultura do autointeresse¹⁵ nas escolas, na qual “as motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais” (BALL, 2001, p. 106), fomentando a competição e os valores advindos dela.

O autointeresse surge também manifesto em termos de sobrevivencialismo. Isto pode ser caracterizado como uma crescente orientação, frequentemente predominante, rumo ao bem estar interno da instituição e de seus membros e a um distanciamento das preocupações relacionadas com questões sociais e educacionais mais amplas no seio da comunidade (BALL, 2001, p. 107).

As instituições escolares tendem a se voltar à concretização das metas propostas pelas instâncias centrais, a partir das quais são controladas, e acabam por relegar questões formativas relevantes no âmbito social. Esse desenho organizacional escolar, que assume mais preocupações extrínsecas do que aquelas inerentes ao seu contexto situacional, demanda dos seus funcionários, tanto individual, quanto coletivamente, outras posturas, tendendo a fazer com que eles desejem e se responsabilizem por aquilo que o sistema necessita alcançar como resultados satisfatórios. Tal processo desafia a natureza das relações sociais da escolarização e secundariza os interesses e as necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, as tecnologias políticas¹⁶ não mudam apenas as organizações escolares nos seus aspectos técnicos e estruturais, impactam também no que se faz e no que se é.

Para Ball (2005), essas tecnologias políticas utilizam técnicas arquitetadas no intuito de parecerem atraentes e eficazes em relação ao que está posto como educação para o bem-estar público, centralizada no Estado. Esta aparente descentralização é contornada, de forma categórica, por meio de órgãos de gerenciamento central, que utilizam sistemas de produção e monitoramento de informações para regular a educação desenvolvida nas escolas públicas.

Dentre as tecnologias empregadas para este fim, o autor menciona o gerenciamento e a performatividade, as quais propõem estados de desempenho e perfeição inalcançáveis e reforçam os meios de responsabilização.

¹⁵ Instrumento do progresso material, que nos ensina a respeitar resultados, não princípios (BALL, 2006).

¹⁶ As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder (BALL, 2002, p.6).

Segundo Ball (2005), o gerenciamento tem se constituído como o mecanismo central das reformas políticas e o principal artifício para a reformulação dos serviços educacionais: uma espécie de força transformadora que busca inserir uma cultura empresarial competitiva no setor público. Para ele, “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544). Ao gerente cabe inculcar novas atitudes nos trabalhadores, conduzindo-os a assunção da responsabilidade pelo “sucesso” institucional. Por meio das avaliações - e consequentes bonificações (relacionadas ao desempenho escolar), o controle administrativo é exercido de forma cada vez mais ampla. O gerenciamento conduz os profissionais da educação à busca pela performatividade, a qual é assim definida por Ball (2005):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” (grifos do autor) de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

A performatividade é materializada por meio da construção e publicação de índices, os quais passam a se constituir como instrumentos de comparabilidade, possibilitando classificações institucionais, ou seja, o ranqueamento das escolas e, por consequência, o comando dos seus respectivos contextos.

Conforme descrevemos anteriormente, o gerenciamento e a performatividade propõem uma forma superficial de descrição daquilo que se faz no âmbito escolar, limitando as possibilidades de ação dos profissionais da educação. Apesar de parecerem sedutoras no que tange ao alcance da excelência educacional (acesso aos mais elevados níveis de desempenho), tais tecnologias são incapazes de descrever a complexidade humana, que não pode ser reduzida a números em uma tabela. Ball (2005, p.548) sugere que “a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor” contribuindo para o seu processo de desprofissionalização.

As tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor (BALL, 2005, p. 546).

A performatividade requer uma resposta dos atores educacionais que seria a *accountability*¹⁷, termo cuja ideia remete à responsabilização, pelos resultados relacionados ao desempenho dos alunos nas avaliações institucionais. A *accountability* pode ocasionar o que Ball (2010), chama de “fabricações¹⁸”, que seria a priorização de representações particulares, dentro de uma gama de versões aceitáveis, produzidas propositalmente em virtude de escolhas políticas.

Por meio dessas “fabricações”, indivíduos e organizações podem parecer mais fortes e produtivos do que realmente são, tudo em nome de uma aproximação da *performance* desejável - da excelência. Por exemplo, uma instituição escolar pode acordar com os seus professores a não reprovação de um grupo de alunos de desempenho insatisfatório apenas com o intuito de melhorar o fluxo escolar ou ainda dispensar os alunos que apresentem baixo desempenho no dia das avaliações institucionais. Se ocorrerem manipulações de dados para a construção das *performances*, os consumidores do “mercado educacional” acabam por acessar informações que destoam da realidade. Ball (2010) aponta um paradoxo com relação ao trabalho de fabricação:

Tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas, uma vez que artefatos representacionais são construídos com cada vez mais deliberação e sofisticação.

Dentro de tudo isso (algumas) instituições educacionais se transformarão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. O cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade (BALL, 2010, p.45).

Acolhendo as percepções de Stephen Ball em relação às possíveis consequências da avaliação educacional de cunho neoliberal, caracterizada pelo modelo de qualidade total, inquietam-nos, de certa forma, os reais propósitos dos órgãos multilaterais, os quais têm acolhido, incentivado e até financiado o referido modelo avaliativo. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL),

¹⁷ *Accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 21).

¹⁸ Termo discutido no artigo “Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa” (BALL, 2010).

a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial vêm apresentando pontos comuns nas suas orientações.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007): a CEPAL valoriza a avaliação como possibilidade de monitoramento das políticas educacionais e aponta os sistemas de medição¹⁹ como instrumentos necessários à sua melhoria; A Unesco e a OCDE aplicam o paradigma de insumo-processo-resultado na definição da qualidade da educação, destacando que ela está articulada à avaliação, sendo definida por meio dos resultados no desempenho dos estudantes.

O Banco Mundial apresenta uma concepção de qualidade educacional voltada à mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educacionais, atestadas pela medição dos processos de ensino e aprendizagem e considera que tal qualidade só se efetivará por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem (para os quais ele tem disponibilizado empréstimos) e pela melhoria dos processos de gestão.

A constituição de sistemas avaliativos centralizados reforça ainda mais o papel do governo na tarefa de fiscalizar e propor aprimoramentos gerenciais e curriculares, demandando o envolvimento das instituições escolares para esse fim. Para Corsetti (2012), a ênfase exacerbada na gestão, disseminada pelo Banco Mundial e assimilada pelos governos, “restringiu, em muito, o espectro de variáveis no diagnóstico dos problemas educacionais levado em conta na formulação das políticas públicas” (CORSETTI, 2012, p. 119).

Delbem e Lima (2016) consideram que a avidez do Estado em avaliar, controlar e regular, decorre da sua entrega às premissas ideológicas e políticas de organismos multilaterais. As avaliações externas, decorrentes desse contexto econômico de mundialização do capital, têm propiciado uma ressignificação do papel educacional, secundarizando a preparação dos sujeitos para o exercício de uma vida social integral.

Não podemos acolher ingenuamente este conceito no campo educativo e pedagógico, designadamente pelas implicações que pode ter em termos de equidade do funcionamento do sistema educativo, da reformulação dos limites da educação pública e de outras políticas sociais, de uma desideologização política, da sua contribuição para um novo reposicionamento do Estado face à educação, de uma excessiva

¹⁹ Para a Cepal, a determinação de parâmetros de referência de aprendizagem e a indicação de padrões, insumos e processos eficazes podem contribuir para o avanço do rendimento escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

tecnicidade encarada como solução para as práticas pedagógicas (ESTÊVÃO, 2013, p. 20).

Por ser um conceito eminentemente político, a qualidade educacional não pode estar desvinculada da forma como a sociedade define as finalidades da educação. Para Estêvão (2013), esse é um dos motivos pelo qual os governos não apreciam a ideia de deixar essa noção de qualidade ao livre arbítrio dos atores educativos.

Divergindo em alguns pontos da perspectiva de “qualidade total” transportada do campo administrativo/econômico para a educação (inclusive no que se refere à possibilidade de ranqueamento de instituições escolares, a pouca relevância dada às questões contextuais do ambiente escolar e a pequena ou ausente participação dos sujeitos educacionais na discussão do conceito de qualidade educacional adotado), compartilhamos uma concepção de qualidade educacional orientada para a construção de um mundo melhor, que agregue participação democrática da coletividade escolar, preze pelo potencial transformador da educação - ambos capazes de minimizar processos opressores - e desenvolva a consciência crítica²⁰ dos sujeitos, capacitando-os a questionar a realidade e agir sobre ela.

O posicionamento anterior nos conduz à recusa de um ensino de Matemática predominantemente propedêutico, que apenas prepare os alunos para a sua inserção nas universidades e/ou os treine para responder questões de provas padronizadas no intuito de atestar a “qualidade educacional”.

A justificativa dessa recusa ampara-se numa das finalidades postas para o Ensino Médio²¹ pela LDB vigente no seu artigo 35, inciso III, referente ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Quando o professor investe numa abordagem crítica dos conteúdos estudados no ensino médio, ele abre ao aluno a possibilidade de realizar uma leitura de mundo diferenciada daquela construída pelos sistemas dominantes. E isto é imprescindível para que ele compreenda que a realidade não é única e é mutável e, por assim ser, pode ser revisada a partir da ação dos grupos dominados. Essa perspectiva

²⁰ Consciência crítica que: enseje vontade de analisar os problemas, busque os princípios da causalidade, promova inquietação, indagação, investigação, verificação e reconheça que a realidade é mutável (FREIRE, 1983).

²¹ Incluindo a Matemática como um dos seus campos de conhecimento. Reconhecendo que a estruturação dessa disciplina para fins de ensino e aprendizagem não é neutra e que a Educação Matemática pode servir a diferentes funções socioeconômicas, inclusive para ratificar ou contestar as estruturas vigentes (Skovsmose, 2001).

educacional traz em si, ingredientes férteis para o fortalecimento da democracia de um país, já que pode ter a sua compreensão alargada para além de um sistema político no qual os cidadãos elegem seus governantes por meio do voto, passando a ser compreendida e exercida na perspectiva de um regime político no qual todos os cidadãos têm o direito de participar das decisões políticas de forma igualitária.

Para Skovsmose, (2001, p. 37), “A democracia não caracteriza apenas estruturas institucionais da sociedade com relação às distribuições de direitos e deveres. Democracia também tem a ver com a existência de uma competência na sociedade.” Essa competência democrática é uma capacidade potencial nos seres humanos que necessita ser socialmente desenvolvida e convertida em atitude democrática. O acesso ao conhecimento e a sua forma de construção são elementos importantes na elaboração dessa competência. O autor não acredita ser possível definir um currículo ou uma metodologia de Educação Matemática Crítica, mas acredita na importância de se fornecer visões sobre o significado de justiça social e de como a Educação Matemática poderia contribuir para este fim. Na exploração desse campo, o autor nos apresenta termos-chave como competência crítica, distância crítica e engajamento crítico e argumentos sociais e pedagógicos para a democratização na educação Matemática.

Freire (2001, p. 21) menciona que “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”, já que toda prática educativa é direcionada para um dado fim. Perante a politicidade da educação, o autor orienta a assunção de uma postura ético-democrática dos educadores e atenta para que eles não percam de vista o respeito aos educandos. Ser respeitoso no sentido de não impor-lhes seus pontos de vista. Se sentirem necessidade de falar dos seus sonhos, que façam de forma ética, expondo também o motivo de pensar assim e respeitando posicionamento adverso por parte dos alunos. Para ele, o professor não pode defender o direito de ser diferente e ter uma prática discrepante.

No que se refere à relação qualidade e educação, Freire (2001), adverte que:

Assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de classes ou de grupos (FREIRE, 2001, p.22).

Compartilhamos desse entendimento de Freire. A opção por uma perspectiva qualificadora da educação expressa um posicionamento político e ideológico de indivíduos ou de grupos em relação aos objetivos e fins educacionais e carrega consigo uma compreensão de mundo, de sociedade e de homem.

A opção pela avaliação educacional pautada no modelo da qualidade total (vinculada à gestão empresarial) revela uma compreensão de educação cujo objetivo é qualificar para a competição do mercado de trabalho e para a produção de mão de obra de baixo custo. Por outro lado, a opção por uma avaliação educacional estruturada sobre o modelo de qualidade social sugere uma preocupação com a formação integral dos cidadãos, a apreciação pela participação popular e a minimização das desigualdades sociais (ALVES, 2012). A seguir, discorreremos sobre o que se compreende e como se caracteriza a qualidade social da educação.

No Brasil, durante a década de 1980, em meio ao processo de democratização, algumas propostas a favor da qualidade social da educação são gestadas no interior dos movimentos populares, nas Conferências Brasileiras de Educação e no Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública. Esses movimentos são orientados por uma oposição à concepção da qualidade total de orientação empresarial e neoliberal.

Conforme já mencionado anteriormente, a construção de um conceito de qualidade perpassa os posicionamentos de quem o adota e isso se refere aos valores elencados na caracterização de uma educação ideal, na perspectiva de uma sociedade e uma escola desejável e no entendimento do papel do Estado para a consecução dessas pretensões. Compreendendo a educação como uma prática social e um ato político, a sua qualidade social preza pela inclusão, valora a participação de todos os cidadãos na estruturação de uma sociedade mais igualitária e favorece a emancipação humana. A educação é tida como instrumento essencial ao exercício da cidadania. Sendo assim, no sentido oposto ao da qualidade total:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (SILVA, 2009, p. 225).

Para a autora, a escola de qualidade social considera todo o aparato de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circunda os estudantes e

as suas famílias, busca compreender as ações governamentais em seu sentido político (se são ou não voltados ao bem comum), transforma os ambientes escolares em lugares propícios a aprendizagens significativas e possibilita vivências de cunho democrático. A autora também apresenta alguns indicadores de qualidade social na educação, classificando-os como fatores externos e internos que, segundo ela, podem refletir no desempenho dos alunos.

Como fatores externos são mencionados: fatores socioeconômicos (condições de moradia e renda dos pais ou responsáveis pelos alunos, existência de trabalho infanto-juvenil etc.), fatores socioculturais (escolaridade dos membros familiares, formas de lazer, expectativas relacionadas à instrução etc.), financiamento público adequado (recursos previstos e executados, postura ética e democrática no seu uso etc.) e compromisso dos gestores centrais (formação profissional continuada, condições propícias de trabalho etc.). Como fatores internos são elencados: gestão escolar, organização do trabalho pedagógico, projetos escolares, interlocução com as famílias, diálogo como elemento norteador, trabalho colaborativo, funcionamento efetivo dos órgãos colegiados (conselhos, grêmios...). A complexidade dos fatores internos e externos que perpassam a construção dos perfis dos educandos e dos contextos educacionais sugere que, embora o acompanhamento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos em duas áreas de conhecimento (língua portuguesa e matemática) possam se constituir como algumas das possíveis referências para caracterizar de alguma forma a educação, eles não são suficientes para averiguar a qualidade social da educação.

Belloni (2003) considera que para ofertar uma educação de qualidade com direito de cidadania, na perspectiva de inclusão social, é necessário que sejam contempladas dimensões específicas e complementares: o acesso à educação, a permanência nos espaços educativos e o sucesso na aprendizagem. Para ela:

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003, p. 232).

A autora ainda enfatiza que essa forma de educação não pode estar restrita aos bancos escolares, nem tampouco atrelada apenas à preparação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva de formação cidadã deve possibilitar aos sujeitos condições de pensar e de construir outras possíveis formas de relação econômica,

social, cultural e política voltadas à construção de uma sociedade mais igualitária divergente das que nos são sutilmente impostas. Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem devem estar mais voltados aos interesses e necessidades da maioria.

Dourado (2007) defende um regime de colaboração mais efetivo entre os entes federativos no que se refere à busca pela qualidade educacional, discorda de uma qualidade educacional reduzida ao rendimento escolar e diverge do uso desses resultados no estabelecimento de *rankings*. O autor, semelhante a Silva (2009), acredita que a educação com qualidade social deve ser definida considerando os fatores intra e extraescolares, as condições de vida dos alunos (e suas famílias), os contextos social, cultural e econômico nos quais estão inseridos e a conjuntura escolar (seus profissionais, suas instalações, suas relações intersubjetivas, seu projeto pedagógico etc.). Tomando uma perspectiva inclusiva, assim ele revela a sua concepção sobre qualidade educacional:

Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007, p. 940).

Diferentemente da aferição da qualidade total, pautada no neotecnicismo²², apoiada em concepções da psicologia behaviorista e parametrizada na bidimensionalidade informacional (fluxo escolar e desempenho dos alunos nos exames), pensar a complexidade da qualidade social da educação requer uma perspectiva multidimensional. Cabrito (2009), Dalben e Almeida (2015) e Sordi *et al* (2016) discutem outros indicadores que podem nortear a qualidade social da escola pública.

Para Cabrito (2009), a avaliação da qualidade educacional só faz sentido se tiver propósito formativo, identificar os problemas e contribuir para a sua reversão. Os indicadores dessa avaliação devem servir à escola para comparações históricas do seu próprio desempenho, não para ranqueá-la perante as demais. Por conta da ausência de consensualidade em relação ao termo qualidade, ele considera que variados indicadores (quantitativos e qualitativos) de medida podem ser utilizados na

²² O neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. A ideia central é o controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

caracterização dessa qualidade. Para o autor, comparar estabelecimentos de ensino sem recorrer a indicadores contextuais, além de uma tentativa grosseira de reproduzir o elitismo e a estratificação, é inaceitável ética e cientificamente:

É inadmissível comparar médias de notas ou taxas de aprovação entre duas escolas que apresentam diferenças significativas em factores tão diversos e importantes como a origem social e econômica dos alunos, a qualidade dos equipamentos, a efectividade e qualificação dos docentes, a acessibilidade ou a localização geográfica (CABRITO, 2009, p. 195).

Quanto maior for a quantidade de indicadores contextuais, melhor caracterizada será a realidade que se pretende avaliar. Cabrito (2009), não contesta a necessária avaliação da qualidade educacional, mas o processo empregado nessa medição, o destino desses resultados e, em última análise, as razões nela implícitas.

Dalben e Almeida (2015, p. 16) consideram que “as avaliações de larga escala deveriam ser parte da análise e não a principal medida utilizada na avaliação das instituições escolares”. Para eles, nem toda a aprendizagem dos alunos acontece no espaço escolar, sendo assim, o nível de proficiência atingido pelos alunos não depende integralmente da escola e dos professores, já que fatores extraescolares agem contribuindo ou dificultando o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, os referidos autores consideram que as avaliações externas levam ao reducionismo do processo pedagógico, já que realizam uma associação imediata entre esse processo avaliativo e o trabalho da escola, desconsiderando outras implicações. Amparados nessas percepções, os autores propõem uma possibilidade de avaliação mais adequada aos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Para eles:

Considerar outras dimensões de qualidade, tirando a exclusividade soberana da proficiência, traria grandes benefícios ao fornecer dados de outra natureza, sonogados nas avaliações atuais. Ainda que se ensaie considerar o Nível Socioeconômico (NSE) no delineamento das avaliações, ele não será suficiente para solucionar o problema (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p.18).

Os autores apostam numa avaliação multidimensional, a partir da inserção de outros referenciais, visando oferecer mais subsídios às orientações da própria escola e de possíveis políticas públicas. Uma das consequências desse tipo de avaliação é a impossibilidade de ranqueamento das escolas, já que os indicadores utilizados por uma escola ou sistema não necessitam ser iguais aos das outras.

Sordi *et al* (2016) defendem a qualidade social da escola pública como possibilidade para a construção de um mundo melhor, a partir da reversão de

processos de desumanização e da inclusão de estudantes. Os autores posicionam-se favoráveis a processos de avaliação educacional abrangentes. Para eles, os esforços despendidos pelos profissionais da educação com o propósito de levar os alunos a se apropriarem dos variados e amplos campos do conhecimento estão além do que os testes podem aferir. Nessa direção, defendem uma avaliação de larga escala multidimensional “capaz de articular dimensões que as atuais políticas deixam renegadas e esquecidas, tais como: a dos valores, das aprendizagens colaborativas, dos sentidos da cidadania, do respeito à diversidade e à tolerância, entre outros” (SORDI *et al*, 2016, p. 721).

A proposta de Cabrito (2009), Dalben e Almeida (2015) e Sordi *et al* (2016) é ampliar o repertório de variáveis na avaliação educacional, hoje limitado ao desempenho acadêmico medido em exames padronizados (larga escala) e ao fluxo escolar. Sordi *et al* (2016) consideram que a multidimensionalidade no processo avaliativo favorece a implantação de uma Avaliação Institucional Participativa²³ (AIP), estimulando e ampliando o envolvimento de atores escolares e possibilitando uma reflexão mais acurada sobre as potencialidades e fragilidades que compõem cada dimensão estudada.

Sordi *et al* (2016) apresentam um modelo de avaliação de larga escala multidimensional, pautado na qualidade social da escola pública. Para construir o referido modelo, o grupo de pesquisa realizou a escuta dos professores e equipes gestoras, através da dinâmica de grupo focal, a partir do seguinte questionamento: *o que sua escola faz que considera qualidade para além daquilo que é medido atualmente nos índices de larga escala?* (2016, p. 728). Os dados qualitativos coletados foram analisados e categorizados a partir do referencial teórico²⁴ sobre formação humana, adotado pelos autores, os quais destacam que:

Ao assumir a formação humana como norte para o construto da qualidade social, um número expressivo de dimensões emergiu, revelando a

²³ Nela, o princípio do envolvimento da comunidade escolar local é respeitado. A avaliação representa a oportunidade ímpar de tomada de consciência sobre uma dada realidade com propósito de sobre esta exercer ações de intervenção rumo a uma imagem de futuro anteriormente negociada e para a qual devem se orquestrar os esforços do grupo (SORDI, 2006).

²⁴ Arroyo, Caldart, Freinet e Manacorda. A formação humana é entendida como processo pelo qual o homem se torna humano, a partir da sua relação com a natureza e com os outros homens. O homem é visto como sujeito histórico e social, formado pelas circunstâncias sociais e também (trans)formador de tais circunstâncias, apropriador e também produtor de cultura e conhecimento. Tais referenciais constam nas referências do artigo “Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo” (SORDI *et al*, 2016, p.728).

complexidade e subjetividade do fenômeno e as dificuldades de submeter todas as dimensões a processos de mensuração, o que implicou escolhas (SORDI *et al*, 2016, p. 729).

No processo de pesquisa realizado pelos autores supracitados surgiram mais de vinte dimensões vinculadas à qualidade social. O grupo, entretanto, elegeu aquelas dimensões que poderiam captar as percepções dos professores em relação à dimensão das práticas pedagógicas (PP), do trabalho coletivo (TC), do acesso e permanência (AP), da participação (PA) e da relação escola-comunidade (REC). A seguir, sintetizamos, no quadro 1, os conteúdos apontados por eles para cada uma dessas dimensões:

Quadro 1 – Possíveis Dimensões Avaliativas da Qualidade Social da Educação.

| Nº | Dimensão | Descrição |
|----|---------------------------|--|
| 01 | Práticas pedagógicas | Ações intencionais tomadas pelo professor, atento às singularidades do aluno, visando promover o seu desenvolvimento integral. |
| 02 | Trabalho coletivo | Ações intencionais desenvolvidas por grupo de sujeitos da escola visando acompanhar, avaliar e (re) planejar os trabalhos educativos pautadas em objetivos consensuados. |
| 03 | Acesso e permanência | Ações ligadas à matrícula, ao acolhimento dos alunos e à garantia de que eles frequentem a escola, durante todo o ano letivo, com a possibilidade de aprender. |
| 04 | Participação | Ações de integração a um grupo que contemple a escuta, o diálogo, o reflexão e o respeito às ideias dos diversos integrantes do coletivo. |
| 05 | Relação escola-comunidade | Envolvimento, preocupação e atuação da escola em relação ao entorno social, buscando afetar em questões que dizem respeito ao bem-estar social. |

Fonte: Autor, baseado no texto de Sordi *et al* (2016).

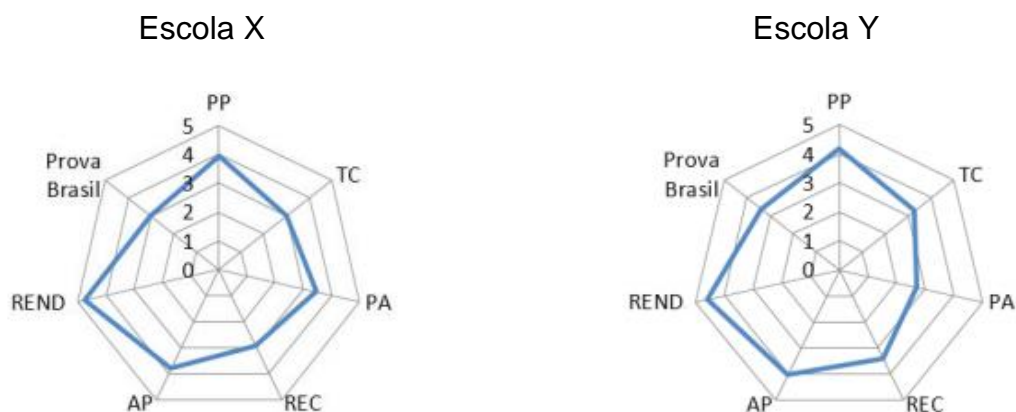
Em seguida à estruturação dessas dimensões, foram elaborados itens para cada uma delas, submetidos à validação teórica e semântica, resultando na construção de um instrumento composto por 40 itens, aplicado aos professores do ensino fundamental (1º ao 9º ano) das escolas de uma rede municipal. Os dados

obtidos foram submetidos à análise fatorial exploratória²⁵ (AFE) e estudados pelos autores, servindo de base para a construção da proposta avaliativa referenciada pela qualidade social (SORDI *et al*, 2016).

Nas descrições avaliativas apresentadas para cada escola, os autores não desconsideraram os índices das avaliações externas propostas pelo Estado, nem o rendimento (fluxo) escolar. Estes elementos passaram a constituir mais duas variáveis a compor o gráfico radial utilizado na análise multidimensional.

A título de ilustração, tomamos aleatoriamente, gráficos de duas escolas retirados do trabalho de Sordi *et al* (2016), no intuito de clarificar a abordagem desses autores sobre a avaliação da qualidade social da educação. Embora haja diferenças entre os dois cenários educacionais apresentados na figura 1, elas não permitem a categorização dessas instituições. Isso acontece porque a avaliação da qualidade social da educação é multidimensional.

Figura 1 – Exemplos de gráficos da avaliação multidimensional da educação.



Fonte: Sordi *et al* (2016, p. 738).

O que podemos observar é que a escola X apresenta melhor desempenho em algumas das dimensões, já a escola Y, noutras. Cada uma possui singularidades que necessitam ser analisadas dentro dos seus respectivos contextos. Essa perspectiva possibilita que a escola construa uma sequência histórica da sua atuação nas múltiplas dimensões, possibilitando-lhe uma avaliação institucional

²⁵ A análise fatorial exploratória (AFE) correlaciona as variáveis observáveis e as organiza em fatores, que por si só são variáveis não observáveis. Ela é capaz de tornar um estudo complexo mais simples, reduzindo um grande número de variáveis correlacionadas em fatores com baixa correlação.

participativa - AIP, na qual a participação do coletivo escolar seja significativa, não apenas no planejamento de novas ações, mas também na assunção do compromisso em executá-las. Quando os problemas são pensados em conjunto e as soluções advindas de consensos, a corresponsabilidade no processo de melhoria tende a se naturalizar.

A descrição anterior teve apenas o intuito de apresentar uma das possibilidades para a avaliação multidimensional da qualidade social da educação. O trabalho dos autores anteriormente referenciados não esgota a complexidade ensejada pelo tema, apenas nos convida a pensar a qualidade educacional sob outras perspectivas, nos apresentando alternativas diferenciadas daquela bidimensional que nos é proposta pelas avaliações estatais aplicadas.

2.4 A consolidação da avaliação em larga escala no estado de Pernambuco

A primeira aplicação das provas do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE aconteceu em 2000, no segundo ano do primeiro mandato do governador Jarbas Vasconcelos²⁶, PMDB. Diferentemente do governo anterior, Miguel Arraes, que apresentava fortes divergências no que se refere à agenda de modernidade proposta por Fernando Henrique Cardoso (FHC), Jarbas foi aliado político do governo federal, demonstrando grande sintonia com o seu projeto político neoliberal. Jarbas celebrou parceria entre o Governo de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE²⁷), via Convênio de Cooperação Técnica e Financeira voltada à melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio do Estado, implantando a Rede Regional de Escolas Públicas de Ensino Médio de Referência (MORAIS, 2014).

“Desde o ano de sua criação, em 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco tem buscado fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade” (PERNAMBUCO, 2013, p. 10). As suas três primeiras edições ocorreram em 2000, 2002 e 2005, durante os

²⁶ Jarbas Vasconcelos, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, governou o estado de Pernambuco por dois mandatos consecutivos, de 1999 a 2003 e de 2003 a 31/03/2006, quando se afastou para concorrer a uma vaga no Senado Federal. Ainda como candidato a governo, em 1998, Jarbas já apresentava nas suas propostas um redirecionamento no foco de ação do Estado, vislumbrando para ele um papel menos executor e mais regulador, sinalizando para a adoção de uma administração pública gerencial (MORAIS, 2014).

²⁷ O ICE era responsável pela implantação da metodologia e tecnologias gerenciais (MORAIS, 2014).

governos de Jarbas Vasconcelos. Nelas foram aplicados testes de desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes das redes públicas do 3º ano (2ª série), 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio.

Para Rego (2004), o SAEPE se constitui como um instrumento político de ampla relevância, já que dá transparência aos resultados dos serviços educacionais, permitindo transformar a qualidade desses serviços. Para ela, a educação de qualidade acontece quando o maior número possível de alunos desenvolve as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania. A autora também considera que o SAEPE, a partir da avaliação da aprendizagem escolar e dos fatores a ela relacionados, pode contribuir para a definição de políticas mais eficazes de promoção e aprimoramento da qualidade do ensino e que um dos principais objetivos desse sistema de avaliação é:

Oferecer a cada escola um diagnóstico da aprendizagem escolar de seus alunos nas dimensões curriculares avaliadas, estimulando através de um processo externo de avaliação um amplo debate acerca da prática pedagógica da escola e dos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Por outro lado, para os gestores do sistema, trata-se de importante ferramenta para situar os problemas mais graves e as situações mais críticas para definir prioridades (REGO, 2004, p. 140).

Para elaboração dos testes que compõem o SAEPE, foram elaboradas as Matrizes Curriculares de Referência, que descrevem as competências básicas esperadas para determinadas etapas da escolaridade nas disciplinas avaliadas. Assim, Rego²⁸ (2004), as descreve:

São documentos elaborados com a participação de professores especialistas da rede pública e com a assessoria de professores especialistas das universidades locais, tomando como referência as diretrizes, os parâmetros curriculares nacionais e os descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além de servirem de base para a elaboração dos itens nas avaliações do SAEPE, funcionam também como um dos subsídios para a elaboração da proposta pedagógica da escola e para a formação continuada dos docentes (REGO, 2004, p.140).

A autora ainda menciona que, na sua primeira edição, o SAEPE já detectou um distanciamento significativo entre o currículo real e o desejável, revelando que a competência leitora e a capacidade de raciocínio matemático eram pouco

²⁸ Lúcia Lins Browne Rego foi Diretora de Política e Programas Educacionais (1999-2003) e Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação (2003-2004) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

exploradas. Nesse sentido, ela considera que as referidas matrizes e as avaliações do SAEPE se constituem como mecanismos indutores do processo de modernização dos currículos escolares, viabilizando as reformas educacionais voltadas ao aprimoramento da qualidade educacional.

Percebe-se, então, que desde a sua implantação o SAEPE voltava-se a propósitos amplos, intervindo de forma considerável nas diferentes searas educacionais. Da orientação curricular às pautas formativas docentes, ele foi se constituindo como um instrumento balizador na área educacional, guiando as decisões em direção à concretização da tão propagada “qualidade do ensino”.

No Plano Estadual de Educação I, Lei nº 12.252/2002, o SAEPE constitui-se como um mecanismo capaz de diagnosticar os patamares de aprendizagem dos alunos, evidenciar as deficiências e potencialidades da rede de ensino e subsidiar ações formativas mais eficazes e adequadas às reais necessidades escolares. Nas metas do Plano, inclusive, constam a necessidade do fortalecimento e consolidação do SAEPE visando assegurar a integração de todas as escolas e, ainda, o alcance de níveis de desempenho satisfatório dos alunos do ensino médio no referido processo avaliativo (PERNAMBUCO, 2002).

Ao assumir o governo em 2007, Eduardo Campos, eleito pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), adota a política de Gestão por Resultados, iniciada na área da Segurança Pública e estendida mais tarde às demais secretarias. Em março de 2008, o governo adota o modelo de Gestão Todos Por Pernambuco²⁹, através do qual foi proposto um conjunto de inovações que visava o aperfeiçoamento da capacidade institucional, que deveria focar numa maior eficiência, eficácia e efetividade das ações governamentais.

A implantação de um novo modelo de gestão na rede estadual de ensino marcou o início desse novo mandato, que teve como foco a educação como formação de capital humano e a busca por resultados, justificada através do contexto econômico, que inicia um rápido processo de crescimento a partir

²⁹ Alguns elementos do modelo “Todos por Pernambuco” alinham-se à concepção de Qualidade Total, dentre eles, a utilização do PDCA (Plan - Do - Check - Action) no ciclo de políticas públicas e a direção *top-down* no processo de planejamento.

O Ciclo PDCA do referido modelo foi idealizado por Shewhart e aplicado por Deming no Japão no pós-guerra. Utilizado como base para a maioria dos sistemas de gestão de organizações públicas e privadas, tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, dividindo-a em quatro principais passos: P – Planejar; D – Executar; C – Checar; e A – Agir. A direção *top-down* parte do entendimento de que a estratégia deve preceder a ação, competindo ao Estado, em seu núcleo central definir e disseminar sua estratégia única de atuação, garantindo que ela seja desdobrada por todas as Organizações que compõem a máquina pública (PONTES, 2017, p. 23).

de 2007, em decorrência de investimentos públicos e privados que chegam ao Estado (SANTOS, 2016, p.96).

Nesse processo de inovação administrativa, foi criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento de Educação de Pernambuco (IDEPE) (MELO, 2015), e o SAEPE foi reestruturado em 2008, passando a ter edições anuais. O IDEPE, construído a partir de dois critérios complementares, fluxo escolar e desempenho dos alunos nos exames do SAEPE, ganhou o *status* de indicador de qualidade da educação pública estadual de Pernambuco. A aplicação anual do SAEPE permitiu-lhe diagnosticar e avaliar, anualmente, o desempenho de cada escola.

O Estado de Pernambuco passou a fortalecer um modelo gerencial de gestão com foco em resultados, no qual a qualidade educacional passa a ser atestada por meio do IDEPE, que é tomado como insumo para a formulação de políticas públicas, orientando o planejamento e a reestruturação de diversas ações na área educacional.

Segundo Morais (2014), Eduardo Campos assume a gestão, em 2007, com a rede estadual de educação apresentando baixos indicadores de aproveitamento escolar, além de significativos índices de evasão e repetência. Nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio no Brasil, em 2007, Pernambuco ocupava a 21ª posição. Para o governo, essa má qualidade educacional e os índices insatisfatórios estavam associados ao tipo de gestão educacional adotado, considerado inapropriado aos propósitos pretendidos. Acreditava-se, então, que ao redirecionar o foco para a gestão seria possível reverter tal quadro.

Adotado o novo modelo de gestão, os “resultados” no âmbito educacional não demoraram a aparecer.

O crescimento do Estado em relação aos resultados alcançados no IDEB foi notório. Entre 2007 e 2011 Pernambuco registrou um crescimento de 14,8% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este número é mais de duas vezes superior à média nacional de 6,2%. Em 2013, Pernambuco sobe 12 posições e se coloca em 4º no ranking nacional do IDEB (SANTOS, 2016, p.99).

O estudo realizado por Santos (2016), sobre a Evolução Histórica do IDEB do Ensino Médio de Pernambuco toma as edições de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 do SAEB e estabelece comparações pormenorizadas entre as Notas do 3º ano na Prova Brasil e a Taxa de Aprovação dos alunos, a partir dos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A autora

afirma que uma boa nota no IDEB não reflete, necessariamente, uma melhoria na aprendizagem do aluno. Para ela, “é possível haver uma contrabalança nesses resultados, equilibrando a melhoria do fluxo, quando a nota cair e vice-versa” (SANTOS, 2016, p. 100), aquilo que poderíamos chamar, de acordo com Ball (2010), de “fabricações”.

As inquietações oriundas das suas constatações levam Santos (2016), a questionar relações facilmente estabelecidas como a de que quanto maior a responsabilização, o monitoramento e o controle sobre a escola, melhor o índice; quanto melhor o índice, maior a garantia da qualidade educacional oferecida. Ao discorrer sobre os índices alcançados pelo Estado, a autora conclui que esses números revelam pouco sobre a realidade escolar:

No chão da escola a realidade se expressa de uma forma que chega a ser cruel com os profissionais ali inseridos. Num contexto de busca por uma qualidade total, regida pelas leis de mercado, implanta-se no Estado uma política de responsabilização que vem gerando, entre outras intempéries, intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular, precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos e a descaracterização da função social da escola, excluindo qualquer possibilidade de promoção de uma educação de qualidade, uma vez que a metodologia de avaliação utilizada não consegue abarcar os diversos fatores extra e intraescolares que permeiam o processo educacional nessas escolas (SANTOS, 2016, p.155).

A avaliação educacional é algo imprescindível ao acompanhamento das políticas públicas. A forma como o Estado lida com este instrumento sinaliza para a estrutura política sobre a qual a gestão está assentada. No caso de Pernambuco, no seu Programa de Modernização da Gestão, “o governo busca na educação alcançar resultados que repercutam na economia do estado” (MELO, 2015, p. 134).

Melo (2015), considera a importância das avaliações em larga escala, bem como os indicadores de desempenho, no entanto, contesta os ranqueamentos e os consequentes estímulos à competição oriundos delas:

A inserção das avaliações seja tanto como instrumentos de gestão quanto para a verificação da aprendizagem só tem a somar e contribuir para se pensar novos caminhos e melhorias no campo educacional. No entanto, é preciso afirmar que a forma com que estão sendo colocados em prática acaba gerando, direta ou indiretamente, uma cultura de competição e de que todas as ações estejam voltadas para as avaliações externas (MELO, 2015, p. 133).

Às implementações das políticas na área educacional é necessário o acompanhamento das suas ações e dos seus resultados. O conjunto de informações

levantado é imprescindível à construção de planejamentos mais precisos. Porém, julgamos oportuno que sejam tomadas as devidas precauções para que a avaliação não se constitua em um instrumento classificatório das instituições. Outrossim, propomos que: se ofereça transparência aos atores educacionais sobre o projeto de educação estruturante das políticas das quais eles serão agentes, se permita à sociedade compreender de forma clara qual qualidade está se avaliando de fato e se considere as particularidades do público avaliado e dos contextos escolares na análise dos resultados. Considerando que o propósito educacional deve orbitar sobre a compreensão do mundo que nos cerca e sobre a possibilidade de melhorá-lo, outras dimensões, para além da nota nos testes e do fluxo escolar, também devem ser consideradas.

Conhecer como se estrutura o processo avaliativo é relevante para melhor compreendermos como os alunos e, conseqüentemente, as suas escolas são apreciadas. A seguir, apresentaremos uma breve descrição da estrutura dos testes do SAEPE.

2.4.1 A estrutura dos testes do Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco - SAEPE

De acordo com o *link*³⁰ SAEPE do portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, o SAEPE foi criado com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Ele foi constituído a partir de um compromisso da Secretaria de Educação de Pernambuco em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O SAEPE busca medir o desempenho educacional a partir de testes fundamentados da Teoria de Resposta ao Item³¹ (TRI), que buscam determinar o nível de proficiência dos estudantes avaliados. A proficiência resulta tanto da quantidade, quanto da qualidade dos itens respondidos adequadamente. Isto porque os itens possuem pesos distintos, que são definidos por cálculos estatísticos no que

³⁰ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>

³¹ TRI é um conjunto de modelos matemáticos no qual a probabilidade de acerto de um item é calculada em função da proficiência do estudante. Se o item for considerado fácil, a probabilidade de acertá-lo é maior do que se ele for considerado difícil. O índice de dificuldade é verificado em pré-testes realizados.

se refere à probabilidade de acerto e de erro. Dessa forma, dois estudantes podem acertar a mesma quantidade de itens e terem diferentes proficiências.

Os testes são elaborados a partir de uma Matriz de Referência que define o conteúdo a ser avaliado. A Matriz de Referência do SAEPE, que é um recorte do currículo, está fundamentada nos conceitos de competência e habilidade³². Ela traz um conjunto de descritores que apontam as habilidades que se espera que os alunos apresentem em determinadas etapas da escolaridade e está organizada em tópicos ou temas. No caso da Matemática do Ensino Médio, temos os descritores agrupados em quatro temas: geometria; grandezas e medidas; números e operações/álgebra e funções; estatística, probabilidade e combinatória. Por exemplo, no tema grandezas e medidas, temos o descritor *D-11: Resolver problema envolvendo perímetro de figuras planas*. Os descritores apresentam as habilidades a serem avaliadas. Como o instrumento avaliativo é um teste escrito composto de questões objetivas, nem todas as habilidades necessárias à formação do aluno que compõem o currículo oficial são contempladas.

A partir dos descritores da Matriz de Referência são construídos os itens que compõem os testes. Os itens referem-se a um único descritor e são construídos seguindo um determinado padrão. Normalmente, há um enunciado (estímulo à mobilização de recursos cognitivos, visando orientar o aluno), um suporte (texto, imagem e/ou outros recursos úteis à resolução do problema) e as opções de resposta: gabarito e distratores. Os distratores são respostas incorretas, porém plausíveis e o gabarito é a resposta esperada.

No caderno de testes do SAEPE, além das questões relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o aluno também responde a um questionário contextual que se configura como um instrumento de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos avaliados e os gestores da escola também respondem questionários contextuais, cujo intuito é coletar informações sobre a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de

³² Habilidade é a capacidade de um indivíduo saber fazer algo pontualmente. Ou seja, refere-se à capacidade de usar os saberes (conhecimentos) para resolver tarefas relativamente simples. Ao passo que a competência é a capacidade de realizar tarefas mais complexas, que demandam a mobilização de diferentes habilidades, saberes e atitudes.

gestão. É a partir desses questionários contextuais que se tem ideia do contexto dos alunos e profissionais.

A proficiência dos alunos (o conhecimento em relação aos conteúdos avaliados) nos testes do SAEPE é apresentada numa espécie de régua que a categoriza pelo grau de desenvolvimento das habilidades, do nível mais baixo para o mais alto, numa escala que vai de 0 a 500 pontos. Para uma interpretação pedagógica mais objetiva dos resultados dos estudantes são adotados Padrões de Desempenho (intervalos de valores dentro da escala de proficiência definidos a partir das metas de aprendizagem) que abarcam a seguinte classificação: Elementar I (desempenho incipiente das habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, só acertam os itens basilares); Elementar II (ainda não demonstram desempenho apropriado, porém respondem itens com habilidades um pouco mais complexas que o nível anterior); Básico (demonstram domínio das habilidades básicas e essenciais à sua etapa de escolaridade, estão prontos para avançar no processo de escolarização); Desejável (demonstram desempenho superior ao considerado básico para a sua etapa de escolarização).

A aplicação das provas do SAEPE, normalmente, acontece próximo ao final do ano letivo. A divulgação dos resultados tem acontecido cada vez mais cedo. Os resultados da prova aplicada em 2018, por exemplo, foram divulgados no final de março de 2019. Inicialmente, o secretário de educação do Estado faz uma apresentação dos resultados aos secretários executivos e aos gerentes regionais de ensino, os quais recebem a incumbência de divulgar e discutir os resultados noutras instâncias, até chegar às escolas. O objetivo é fazer com que as informações referentes ao grau de desempenho no exame se constituam em ferramenta de apoio à gestão escolar, repercutindo nas atividades desenvolvidas nas escolas.

Anualmente, os gestores escolares assinam um Termo de Compromisso, cujo principal objeto é a pactuação de metas relacionadas à promoção da melhoria dos indicadores educacionais, inclusive dos resultados do SAEPE, observados a partir do IDEPE. O referido termo constitui-se como um instrumento de monitoramento da gestão escolar e passa a guiar o funcionamento das instituições, intervindo nos processos administrativos e pedagógicos, podendo reverberar, dentre outras áreas, na organização curricular das disciplinas avaliadas, que é um dos objetos do nosso estudo a ser explorado na próxima seção.

As unidades escolares que atingem as metas pactuadas no Termo de Compromisso recebem o Bônus por Desempenho Educacional - BDE, uma espécie de incentivo financeiro às escolas que atingirem 50% ou mais do índice estabelecido no referido termo. No módulo XII (Políticas de Responsabilização Educacional) do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, a secretaria de educação apresenta o seguinte trecho:

As estratégias de responsabilização (*accountability*) trazem implícitos os mecanismos de uma gestão escolar democrática e participativa. Ao estabelecer metas anuais por escola a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE e instituir o Bônus por Desempenho Educacional – BDE, o governo de Pernambuco tornou possível o conhecimento dos resultados das escolas estaduais para os pais e comunidade escolar, ampliando os espaços de participação de todos na tomada de decisão do processo administrativo e do planejamento pedagógico escolar (PERNAMBUCO-c, 2012, p.7).

A perspectiva apresentada incita inquietações sobre algumas expressões, dentre elas, a gestão escolar democrática e participativa e a ampliação de espaços de participação de todos na tomada de decisão. Como uma gestão pode ser democrática e participativa se seus gestores estão condicionados a um Termo de Compromisso, com cláusulas construídas, praticamente, de forma unilateral, com foco em conquistas de índices nas avaliações externas? De que forma esses espaços participativos favorecem discussões mais amplas sobre o cerne da educação pública que é o modelo de qualidade educacional adotado e os seus critérios de responsabilização?

Tais questões não têm respostas simples, nem fáceis, mas não podem ser desconsideradas. São elas que darão suporte ao processo educacional e, conseqüentemente, aos resultados empreendidos por ele. Mesmo reconhecendo a importância da proficiência dos estudantes e do fluxo escolar, não podemos descartar outras dimensões e condicionantes que perpassam a qualidade educacional pública, inclusive quando se vislumbra a efetivação de uma qualidade que não seja destinada a poucos. Para Gadotti (2013, p.2), “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais”. O autor considera que a discussão relacionada à qualidade educacional suscita a definição do que se entende por educação, clarificando qual a concepção de educação que está em jogo e assim se expressa sobre a questão: “Não concordo com aqueles que veem a educação

apenas como um investimento econômico e defendem a qualidade em função apenas dos ‘resultados’ (grifo do autor) econômicos do investimento em educação” (GADOTTI, 2013, p. 6).

Paro (2018), entende a educação como uma atualização histórica do homem e como condição para que ele, através da apropriação da cultura, seja capaz de edificar a sua própria humanidade histórico-social. Nesse sentido, a escola tanto deve estar preocupada com a dimensão individual (provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, educar para o viver bem), quanto social (formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, realização do viver bem de todos). Tal perspectiva diverge dos preceitos dos sistemas de avaliação vigentes, que, implicitamente, estimulam a concorrência e relega a existência de diferenças individuais entre os alunos. Segundo o autor, o descontentamento com o ensino da escola pública pode decorrer da divergência entre o que se proclama como qualidade e o que se efetiva.

Quando se atenta para a importância social da educação e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas da área envolvem, mostra-se bastante preocupante essa ausência de um conceito inequívoco de qualidade. Visto que esta depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende (PARO, 2018, p. 15).

O SAEPE, ao construir os seus índices, busca repetir em escala estadual muitas das características do SAEB. Há similaridades nas disciplinas a serem avaliadas, nas matrizes de referência, no uso de escalas de proficiência e de questionários contextuais, dentre outros elementos. Uma das características que os diferencia é a periodicidade de aplicação dos testes, enquanto o SAEPE aplica seus testes anualmente, o SAEB aplica a Prova Brasil a cada dois anos. O que podemos perceber é que a Reforma Administrativa iniciada no primeiro governo de FHC, em nível federal, inspirou mudanças similares em alguns dos seus Estados, inclusive em Pernambuco.

Dessa forma, políticas de responsabilização no setor da educação embasadas nos resultados dos seus sistemas de avaliação firmaram-se de maneira incisiva no Brasil em nome de uma pretensa qualidade educacional, impactando na forma de se pensar o papel da Educação, influenciando o processo de gestão escolar e redesenhando currículos e práticas. Uma nova cultura escolar passou a

ser estabelecida nas instituições escolares, reverberando naquilo que se constrói nas salas de aula. A preocupação dos educadores, que deveria contemplar o *viver melhor* tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade, voltou-se à gestão e à produção de resultados - índices dos sistemas avaliativos.

A partir das considerações tecidas nesta seção, podemos verificar que o Estado brasileiro nesses últimos 30 anos adotou mudanças administrativas significativas que repercutiram significativamente na educação: das regulamentações jurídicas ao processo de monitoramento. Essa permeabilidade às ideias neoliberais propiciou um efeito em cascata e atingiu também os entes estaduais, que, em parte, passaram a adotar medidas similares. A qualidade educacional posta como uma tarefa pública contribuiu para justificar essa transfiguração do papel do Estado de mantenedor para controlador. As novas estratégias de gestão adotadas passaram a imprimir um novo modelo educacional e, conseqüentemente, um novo esboço de sociedade.

Ao enfatizar de forma demasiada os índices oriundos das avaliações em larga escala como forma de atestar a eficiência da educação pública, o Estado relegou, talvez, a questão mais importante de um projeto educacional, que é a necessária discussão sobre o conceito de educação utilizado e a concepção de qualidade adotada.

Os projetos educacionais que vislumbravam uma formação voltada à transformação social e ao fortalecimento do ser humano perderam espaço para o protagonismo das avaliações em larga escala, as quais passaram a se constituir como ferramenta estratégica da gestão educacional, impulsionando a centralização da regulação da educação básica.

3. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso – ACD, gestada por alguns linguistas em anos anteriores, foi submetida a importantes discussões e adquiriu ampla relevância a partir de um curto simpósio ocorrido em janeiro de 1991, em Amsterdã, Holanda (WODAK, 2004). Importantes pesquisadores da área, dentre eles Norman Fairclough, envolveram-se num rico debate sobre teorias e métodos de análise de discurso, o que resultou em um delineamento mais nítido dos propósitos da ACD. É

importante ressaltar que apesar dos múltiplos esboços apresentados no evento, tais debates não lhes impuseram delimitações, conforme atestam Silva e Gonçalves:

O encontro foi o momento em que experiências de pesquisa, diferenças e semelhanças teóricas e metodológicas foram expostas, a fim de traçar programas com o intuito de tornar a ACD uma vertente reconhecida na linguística aplicada, sem que a heterogeneidade do grupo fosse dispensada (SILVA; GONÇALVES, 2017, p. 5).

O referido evento constituiu-se como um marco para a ACD, pois a partir dele alguns encaminhamentos possibilitaram o seu fortalecimento como campo de estudo e, conseqüentemente, a sua divulgação no âmbito acadêmico. Uma rede de pesquisa foi criada e fortalecida pela edição de periódicos como a revista *Discourse and Society* (editada por Van Dijk) e pelo lançamento de obras notáveis ao longo dos anos subsequentes.

O inglês Norman Fairclough, professor de linguística da Universidade de Lancaster, constituiu-se como um dos fundadores da ACD, sendo um dos seus ilustres representantes. A sua generosa contribuição para a quebra do isolamento dos estudos linguísticos em relação às outras ciências sociais ajudou-lhe a conferir um papel mais central à linguagem na análise dos fenômenos sociais. A ele é atribuído o estabelecimento das principais teorias sociais e metodológicas que suportam a ACD.

Temos assistido mudanças significativas nos campos econômico e político em diversos países nas últimas décadas, inclusive no Brasil. Dentre elas, a eclosão de um movimento de extensão do mercado a diversas áreas da vida social, sobretudo na educação. Na tentativa de reorganizar o processo educacional, essa tendência acaba por repercutir na reconceituação e reestruturação das atividades desenvolvidas por seus profissionais, impactando nas suas identidades sociais e, conseqüentemente, nas suas relações sociais.

As mudanças na organização e na cultura educacional, oriundas das políticas neoliberais, são veiculadas por meio de textos, escritos ou falados, que permeiam as estruturas organizacionais da educação (do ambiente onde a política é gestada até onde ela se materializa). Todo esse processo, conseqüentemente, é refletido nas práticas discursivas - na diferenciação da linguagem utilizada nesse meio e nas intencionalidades das relações sociais estabelecidas.

É importante considerarmos que essas transmutações vão além do discurso e reorientam a prática dos profissionais envolvidos em tal processo. Fairclough (2016,

p. 27) menciona que “o destaque cada vez maior do discurso nas transformações sociais relaciona-se com uma preocupação para controlar o discurso: causar mudanças nas práticas discursivas como parte da engenharia da mudança social e cultural”.

Nessa perspectiva, a forma como o termo “qualidade educacional” vem sendo atrelado aos índices construídos a partir da aplicação de avaliações de larga escala surge como uma possível tentativa de impor um novo discurso ao campo educacional, o discurso de que a standardização é a melhor forma de qualificar e classificar escolas, professores e alunos. Discurso que busca se inserir de forma hegemônica sobre as demais concepções educacionais e sobre ideários de sujeito a ser formado. Condição que sinaliza para possíveis impactos no currículo a ser desenvolvido no âmbito da sala de aula.

Por outro lado, é interessante considerarmos que as mudanças propostas pelas políticas educacionais nem sempre recebem uma adesão plena dos atores que constituem o cenário educacional. Há focos de resistência discursiva. O que reforça o posicionamento de Ball, já mencionado anteriormente, de que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas “encenadas” por seus atores, o que vale considerar as particularidades das suas histórias, dos seus contextos e de tantos outros elementos. Pela complexidade do percurso que as políticas educacionais atravessam da sua gênese às repercussões da sua materialização, não podemos aderir a qualquer referencial teórico-metodológico se intencionamos estudá-las na perspectiva discursiva. Marques, Andrade e Azevedo (2017, p. 57) pontuam que “analisar a política educacional em uma perspectiva discursiva, mais do que nos ajudar a desvelar os seus sentidos, pode contribuir para a compreensão das práticas que materializam a política, que podem ou não (re) significá-la”.

Optamos pela ACD por acreditarmos que as políticas educacionais são moldadas e veiculadas por meio de discursos e que esses discursos são estruturados por relações de poder e ideologias. Embora não pareçam perceptíveis aos seus participantes, eles repercutem sobre as suas identidades sociais, sobre as relações sociais que compõem o entorno profissional e sobre o sistema de conhecimento que guia as ações desses sujeitos (FAIRCLOUGH, 2016). Assim, entendemos que o foco da análise das políticas de Avaliação em Larga Escala deve estar no seu processo de produção, distribuição e interpretação.

Apesar de estarmos atentos a todo o processo que perpassa o discurso, por conta da complexidade e extensão da sua análise, focaremos de forma mais incisiva na sua interpretação, atentando para a sua repercussão na prática do docente no que tange ao currículo em ação que é vivenciado nas aulas de Matemática do ensino médio.

Discutiremos a ACD a luz das considerações teórico-metodológicas de Fairclough (2016), mais precisamente a partir da sua obra *Discurso e Mudança Social*, na qual o autor aborda em profundidade elementos relevantes da Teoria Social do Discurso e, adicionalmente, de outros escritos do próprio autor e de pesquisadores que utilizam a ACD como instrumento de análise.

Fairclough (2016) lança um olhar crítico sobre a linguagem como prática social e discute o seu papel na reprodução das práticas sociais e das ideologias, sem deixar, no entanto, de também considerar o seu potencial como canal para a transformação social. O autor também esboça possibilidades práticas para o uso da ACD como instrumento de análise em pesquisas sociais, nas quais o discurso é tomado como elemento central na difusão de ideias que visam ganhar caráter hegemônico.

Apresentaremos a concepção de Fairclough (2016), sobre o termo discurso e o quadro teórico utilizado para a análise discursiva na perspectiva tridimensional: texto, prática discursiva e prática social, considerando as imbricações entre essas três dimensões. Para cada dimensão, explicitaremos os itens que melhor detalham cada uma delas e que devem ser considerados nos processos analíticos. Enfim, nosso esforço será centrado na tentativa de esclarecer ao leitor como se pode estruturar a análise crítica do discurso, porém, enfatizando que não há uma fórmula fixa ou pré-determinada de realizar tal processo.

Fairclough (2016, p, 94), é esclarecedor ao mencionar com quais propósitos usa o termo discurso, “Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Para o autor, tal consideração tem algumas implicações:

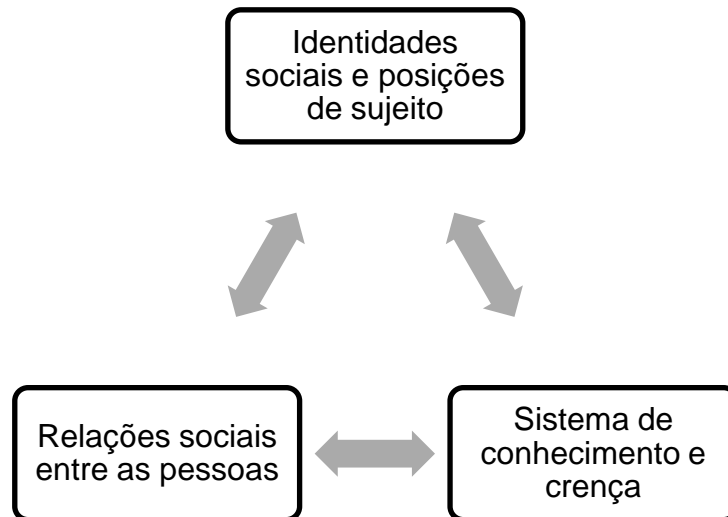
- O discurso é uma forma de representação do mundo (atribuindo-lhe significado) e um modo de agir sobre ele e sobre as pessoas;
- Existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. O discurso adequa-se à estrutura social, sendo moldado e restringido por ela. A estrutura dos

eventos discursivos possui as especificidades do domínio social no qual eles foram gerados;

- O discurso é socialmente constitutivo (favorece a formação de todas as dimensões da estrutura social: identidades, relações...).

A prática discursiva tanto contribui para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la e encontra-se manifesta em todos os aspectos que a constitui. Baseados nas considerações de Fairclough, apresentamos esses elementos na figura 2:

Figura 2 – Aspectos construtivos do discurso.



Fonte: O autor.

Acreditamos que a disposição dos aspectos constitutivos do discurso apresentada na figura ajuda a expressar a compreensão do autor sobre como eles coexistem e interagem entre si. Isso leva-nos a entender que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97), sem, no entanto, perder o seu caráter dialético.

Os três aspectos mencionados na figura 2, identidades sociais e posições de sujeito, relações sociais entre as pessoas e sistema de conhecimento e crença correspondem, respectivamente, às três funções da linguagem e as dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso, as quais o autor denomina funções da linguagem ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’.

A função identitária está atrelada à forma como se estabelecem as identidades sociais no discurso, é um modo de ser semioticamente³³ constituído, é o significado atribuído ao indivíduo consonante com o seu papel social, por exemplo, as identidades de um professor de matemática e de um gestor escolar sugerem modos de ser diferenciados. A função relacional está associada à forma de agir e de se relacionar, pois as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas utilizando a língua de formas particulares. A função ideacional refere-se aos modos pelos quais os textos dão significado ao mundo e aos seus processos, contribuindo, assim, para a construção de conhecimentos e crenças sobre a própria realidade.

O termo “discurso” para Fairclough (2016), tanto pode estar relacionado às estruturas convencionais que suportam os eventos discursivos reais, quanto pode estar associado ao próprio evento. Tal ambiguidade justifica-se pela perspectiva dialética adotada por ele. O autor considera que “a perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98).

Um discurso hegemônico está sempre buscando se consolidar via estruturas convencionais ou forjadas, ao mesmo tempo em que enfrenta eventos discursivos contraditórios. O olhar analítico do pesquisador não pode se furtar de toda essa complexidade discursiva manifesta nas relações sociais.

O discurso é uma prática política e ideológica e como tal lida com relações de poder que são vivenciadas por entidades coletivas. As práticas discursivas são capazes de constituir, reproduzir ou modificar tais relações e, conseqüentemente, as entidades nas quais se inserem. Para Fairclough (2016, p. 98), “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

A relação entre o discurso e a subjetividade é dialética - à medida que os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, eles também as remodelam e as reestruturam. A ACD busca analisar as relações dialéticas entre discurso e os

³³ Perspectiva que ajuda a olhar os fenômenos discursivos e nos possibilita uma compreensão mais ampla, já que abrange as diversas possibilidades comunicativas, sejam elas verbais ou não-verbais. Por exemplo, as linguagens utilizadas pelo professor de Matemática e pelo gestor, certamente, serão diferenciadas. Essas diferenças estão relacionadas com os diferentes papéis sociais que eles exercem.

outros elementos das práticas sociais. Toda prática é permeada por elementos sociais diversos numa disposição “relativamente” estável, sempre envolvendo o discurso (FAIRCLOUGH, 2010).

Os elementos são as partes de uma ordem do discurso por meio das quais ele se manifesta, ganha materialidade. Podemos mencionar como elementos, os gêneros, os estilos, os tipos de atividades, os sujeitos e suas relações sociais, os instrumentos, o tempo e o lugar, as formas de consciência, os valores e o próprio discurso. “Os elementos são diferentes, mas não são discretos, separáveis. Cada um deles ‘internaliza’ os demais sem que possa ser reduzido a qualquer outro” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225).

Cada uma das redes de práticas sociais, como por exemplo, a organização educacional de uma sociedade num dado tempo e espaço, possui configurações específicas que constituem uma ordem social. Incluso nessa ordem social há aspectos discursivos que lhes são peculiares, ao que Fairclough (2010), descreve como ordem de discurso:

Ao aspecto discursivo/semiótico de uma ordem social, chamamos *ordem de discurso*. Trata-se da maneira pela qual diferentes gêneros e estilos são combinados. Uma ordem de discurso é a estruturação social da diferença semiótica: um ordenamento particular das relações entre diferentes formas de produzir sentidos, como discurso, gêneros e estilos diferentes. Um dos seus aspectos é a dominância: a existência de formas dominantes ou centrais, enquanto outras se opõem a elas, sendo marginais ou “alternativas” (FAIRCLOUGH, 2010, p.227).

Por exemplo, dependendo da rede de prática social, os princípios que podem ser tomados para caracterizar a qualidade educacional podem se distinguir entre si. Economistas e educadores podem ter posturas diferenciadas sobre a questão. Ou ainda, numa mesma rede de prática social pode haver uma forma dominante de conceber a qualidade educacional, o que não exclui a existência de formas alternativas de caracterizar esse mesmo objeto.

Embora numa dada estruturação social haja uma ordem de discurso hegemônica que busca se legitimar como um padrão perante o senso comum via seu caráter dominador, sempre haverá contestações em relação a essa ordem. Isso remete ao entendimento de que no contexto das relações sociais, haverá sempre um campo de disputas por hegemonia. Uma ordem de discurso não pode ser compreendida como um sistema fechado ou rígido, mas aberto a contestações nas interações concretas.

As políticas educacionais do seu contexto de influência (onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos, construídos) até o contexto da prática (onde se materializam) se constituem em projeções de como as coisas deveriam ou poderiam ser. Essas formulações idealizam redes de práticas sociais possíveis (objetos, atividades, sujeitos, relações sociais...), que sendo encenadas materializam os seus discursos. É no cenário de disputas hegemônicas que esses discursos tidos, inicialmente, como imaginários, podem ser inculcados, redesenhando novas identidades e relações – elementos necessários à concretização do projeto político, porque novas propostas necessitam de novos sujeitos.

É na perspectiva dialética do discurso que buscaremos entender como os atores do contexto educacional considerado buscam construir ou resistir ao discurso hegemônico de que a qualidade educacional está vinculada aos índices oriundos da avaliação em larga escala. Tentaremos compreender como esse processo pode repercutir no currículo em ação da matemática do ensino médio. Pela complexidade do estudo adotaremos a ACD, na sua perspectiva tridimensional do discurso.

3. 1 Concepção tridimensional do discurso

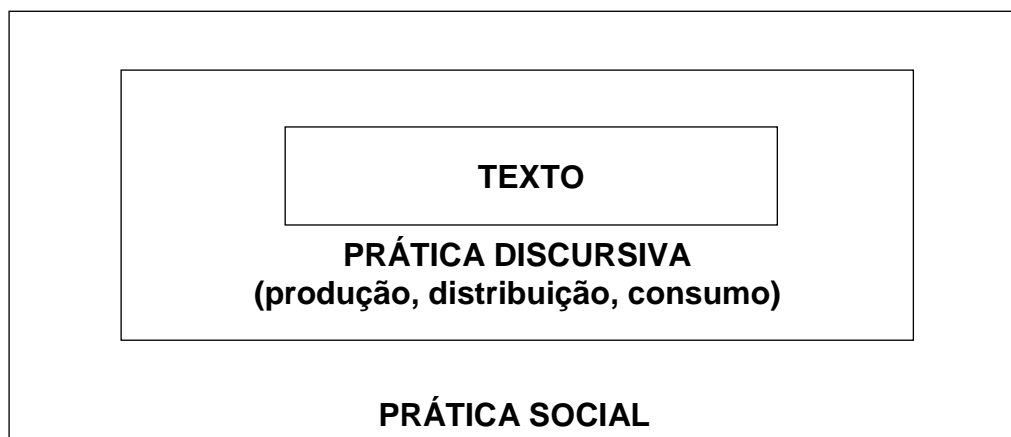
As ordens do discurso podem ser permeadas por algumas contradições e na prática estão abertas a investimentos políticos e ideológicos como foco de disputa, seja para reafirmá-las ou contestá-las.

O que torna a prática discursiva notadamente discursiva é a linguagem, manifesta linguisticamente por meio dos textos (falados ou escritos). Os textos constituem-se, assim, numa dimensão do evento discursivo, da mesma forma que a prática social. Há imbricações mútuas do discursivo e do não discursivo na estrutura da prática discursiva.

A prática discursiva é uma forma particular da prática social. Para analisarmos um discurso necessitamos considerar os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos se constituem em processos sociais cujos ambientes de referência necessitam ser considerados, o que atesta a relevância de se considerar o contexto particular no qual cada discurso é gerado e consumido. São os processos sociocognitivos baseados nas estruturas e convenções sociais já interiorizadas que guiam a produção e interpretação textual.

Pensar nos processos de produção e interpretação dos textos apenas a partir deles mesmos não é suficiente para uma análise mais apurada, tendo em vista que eles são apenas traços e pistas desses processos e só ganham significado a partir da consideração dos recursos dos membros produtores e consumidores. Para uma compreensão mais ampla, é imperativo que os discursos sejam analisados numa perspectiva tridimensional, atentando para as articulações entre o texto, a prática discursiva e a prática social, conforme figura 3.

Figura 3 – Concepção Tridimensional do Discurso.



Fonte: Fairclough (2016, p. 105).

Na figura 3, o texto refere-se à análise textual e linguística detalhada. A ênfase é dada aos aspectos formais do texto ao mesmo tempo em que se busca refletir sobre o processo de organização utilizado por quem o profere (ao escrevermos ou falarmos estamos sempre optando por temas e estruturas que melhor se adequam ao nosso interlocutor e aos nossos propósitos). Na perspectiva sociológica, o processo de análise se atém a duas dimensões: a *microsociológica*, na qual a ênfase é dada aos processos produtivos e interpretativos do texto, buscando compreender as interações sociais que são ativamente constituídas e compartilhadas por seus membros nas práticas discursivas; e a *macrosociológica*, que possui uma dimensão mais ampla, pois analisa a prática social em relação às estruturas sociais nas quais o discurso é situado, adotando-se a concepção das relações de poder como luta hegemônica.

Por ser uma atividade multidisciplinar, para se realizar a análise do discurso não é necessário que se detenha conhecimento aprofundado em linguística, porém

possuir alguma experiência na área tem a sua importância. Fairclough (2016), esboça um quadro analítico geral, no qual identifica aspectos relevantes sem se ater a termos técnicos.

No campo linguístico, o autor defende que “os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107). Também considera que os textos possuem um caráter ambivalente e aberto, o que pode abrir possibilidades para diferentes interpretações. No entanto, ao optar por um sentido particular, os intérpretes minimizam essa ambivalência potencial.

3.1.1 A análise textual

De acordo com Fairclough (2016), a análise textual pode ser organizada em quatro itens: estrutura textual, coesão, gramática e vocabulário.

A estrutura textual está relacionada ao planejamento e construção do texto e busca enfatizar o modo e a ordem em que os seus elementos ou episódios são organizados. Esse processo organizacional possibilita pressupor traços identitários e relacionais que podem estar implícitos nas convenções do texto analisado.

A coesão busca apreender como se dá, gradativamente, as ligações entre os elementos textuais - como as orações são ligadas em frases e como essas frases se estruturam para construir o texto. A coesão pode acontecer de múltiplas formas, mediante o uso de vocabulários do mesmo campo semântico como a repetição de palavras e sinônimos; mediante mecanismos de referência como pronomes, artigos etc.; por meio de conjunções. O estudo dessas articulações possibilita compreender a estrutura argumentativa do texto, possibilitando diferenciá-los. Explorar esses diferentes arranjos coesivos ajuda-nos a associar a racionalidade subjacente ao texto, caracterizando, assim, a prática discursiva.

A gramática tem como principal unidade a oração. Considerando que toda oração é multifuncional, ela acaba por desvelar combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais. A construção das orações é fruto de escolhas de quem a elabora. Ao adotar um dado modelo ou estrutura, a pessoa acaba por transparecer vestígios da sua identidade social, das suas crenças e das relações sociais que estabelece num dado contexto.

O sentido do vocabulário no processo de análise do texto vai além daquele associado apenas ao glossário. A sua acepção é na ideia de *lexicalização* (significação) do mundo, do sentido da palavra e do uso de metáforas particulares, componentes que remetem a certas peculiaridades de quem os utiliza. As opções léxicas incutem sentidos político e ideológico que atribuem significado ao discurso e servem como foco de análise.

Pedrosa (2005), organizou de forma objetiva as considerações levantadas por Fairclough (2016), acerca dos elementos presentes em cada uma das perspectivas de análise: no texto, na prática discursiva e na prática social. A partir dos elementos de análise, elencou os principais tópicos e os seus respectivos objetivos. Tal sistematização pode ser tomada como referência para a análise do recorte dos discursos considerados na pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro 2, referente à dimensão do texto.

Quadro 2 – Análise do Texto.

| Elementos de análise | Tópicos | Objetivos |
|---|----------------|---|
| Controle internacional Estrutura textual | Geral | Descrever as características gerais, o funcionamento e o controle das interações. |
| | Polidez | Determinar quais estratégias de polidez são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes. |
| | <i>Ethos</i> | Reunir as características que contribuem para a construção do eu ou de identidades sociais. |
| Coesão | Geral | Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto. |
| Gramática | Geral | Trabalhar com a transitividade (função ideacional da linguagem), o tema (função textual da linguagem) e a modalidade (função interpessoal da linguagem). |
| | Transitividade | “Verificar se tipos de processo [ação, evento...] e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significante é a nominalização |

| | | |
|--------------------|-------------------------|--|
| | | dos processos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 287). |
| | Tema | Observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema do texto para as escolhas temáticas das orações. |
| | Modalidade | Determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições. |
| Vocabulário | Significado de palavras | Enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta. |
| | Criação de palavras | Contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verificar a perspectiva por trás da lexicalização. |
| | Metáfora | Caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificar que fatores (cultural, ideológico, histórico etc.) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática. |

Fonte: Pedrosa (2005).

3.1.2 A prática discursiva

Fairclough (2016) afirma que a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, cuja natureza é influenciada por fatores sociais, como o contexto, por exemplo.

Nem sempre o conceito de produtor textual é fácil de ser delineado, já que muitas vezes a produção de um texto pode ser realizada por uma ou mais pessoas ou tem origem noutra espaço. Em artigos de jornais, é comum encontrarmos textos que são produzidos por mais de um agente ou são oriundos de fontes externas.

Assim, também pode acontecer nos textos de políticas educacionais, que são sistematizados nas organizações centrais, comumente por mais de um agente, mas muitas vezes são importados ou sofrem severas influências de outros ambientes. Outra questão a considerar é que em determinadas situações os textos são produzidos de forma a antecipar a sua distribuição e o seu consumo.

A forma de distribuição dos textos também pode acontecer de formas distintas. Pode ser por meio de uma distribuição simples, como numa conversa informal, pode ter uma distribuição mais específica como uma revista direcionada a um público em particular ou uma palestra para ouvintes exclusivos, ou ainda, pode ter uma distribuição complexa como a de uma campanha partidária. Também existe a possibilidade de o discurso original ser transformado numa versão consumível por meio de outras instâncias, de acordo com os hábitos e rotinas peculiares dos seus receptores, é o caso de discursos proferidos por líderes de governo e divulgados pela mídia.

Ao pensarmos no consumo dos textos, é pertinente que consideremos os contextos nos quais eles são consumidos e a possibilidade que esses textos possuem de propiciar leituras coerentes. Um texto só fará sentido para alguém se esse leitor for capaz de interpretá-lo, embora seja admitida a possibilidade de serem realizadas leituras divergentes dos propósitos de quem o produziu, o que sinalizaria para uma possível relutância ao texto.

A seguir, tomamos o quadro produzido por Pedrosa (2005), baseado na obra *Discurso e Mudança Social* de Fairclough (2016), para apresentar de forma sistematizada os principais elementos, tópicos e objetivos para análise das práticas discursivas.

Quadro 3 – Análise da Prática Discursiva.

| Práticas discursivas | Tópicos | Objetivos |
|-----------------------------|---------------------|--|
| Produção do texto | Interdiscursividade | Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito. “É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadoras?” (FAIRCLOUGH, 2001, |

| | | |
|--|-----------------------------|---|
| | | p.283). |
| | Intertextualidade manifesta | <p>Especificar o que os outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece.</p> <p>Como ocorre a <i>representação discursiva</i>: direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significado ideacional? Como as <i>pressuposições</i> estão sugeridas no texto?</p> |
| Distribuição do texto | Cadeias intertextuais | Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais é transformada. (Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?). |
| Consumo do texto | Coerência | Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido. |
| Condições da prática discursiva | Geral | <p>Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa.</p> <p>A produção é coletiva ou individual? Há diferentes estágios de produção?</p> <p>“As pessoas do animador, autor e principal são as mesmas ou diferentes?” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 285).</p> |

Fonte: Pedrosa (2005).

3.1.3 A prática social

A terceira dimensão da teoria tridimensional diz respeito à relação entre o discurso, a ideologia e o poder. O discurso aqui é considerado como uma concepção de poder voltado ao estabelecimento da hegemonia de um dado objeto e a uma

concepção da progressão das relações de poder como possibilidade de luta hegemônica.

Fairclough (2016) toma como base teórica três asserções sobre ideologia - de que ela tem existência material nas práticas das instituições; de que a ideologia “interpela os sujeitos” e, dessa forma, os discursos ajudam a constitui-los; de que os “aparelhos ideológicos do estado” se constituem com instâncias delimitadoras na luta de classe, revelando lutas discursivas, sob as quais estão possíveis orientações ideológicas. Tais considerações apontam para o entendimento de que os discursos não são neutros, eles estão a serviço de uma dada ideologia. O autor entende que:

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

Fairclough (2016) reconhece que as ideologias ganham eficácia quando são embutidas nas práticas discursivas e se naturalizam de tal forma que passam a ser agregadas ao senso comum. Porém, o seu foco de estudo e o que deve ser enfatizado não é a do conformismo com o estabelecido, mas a luta ideológica que busca construir a transformação das relações de dominação por meio da prática discursiva.

É nas práticas discursivas contrastantes presentes numa instituição ou num domínio particular que se revelam divergências ideológicas. Os sentidos ideológicos são produzidos por meio de interpretações do texto, os quais estão abertos a compreensões distintas, processadas entre as pessoas via eventos discursivos. Ao analisar questões dessa natureza, paira o dilema quanto ao lugar da ideologia nesse processo, se na estrutura ou na propriedade do evento. Para o autor, uma explicação satisfatória é a de que ela reside na dialética de estruturas e eventos. Assim, ele expressa a sua concepção:

Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens do discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos, quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras (FAIRCLOUGH, 2016, p.124).

A partir desse entendimento, a ideologia pode ser tomada como uma propriedade tanto das ordens do discurso, vinculados a eventos precedentes, quanto dos eventos, relacionados às suas condições presentes. Para que possamos ter

uma compreensão mais ampla das contribuições da prática social nos eventos discursivos, iremos tomar como referência três elementos de análise: a matriz social do discurso, as ordens do discurso e os efeitos ideológicos e políticos do discurso. Para tanto, tomaremos o quadro 4, elaborado por Pedrosa (2005), a partir das referências da obra *Discurso e Mudança Social* de Fairclough.

Quadro 4 – Análise da Prática Social.

| Elementos de análise | Objetivos |
|--|---|
| Matriz social do discurso | “Especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações [...]; e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação” (FAIRCLOUGH, 2001: 289-290). |
| Ordens do discurso | Explicitar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens do discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais colaborou. |
| Efeitos ideológicos e políticos do discurso | Focalizar os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações sociais, identidades sociais (eu). |

Fonte: Pedrosa (2005).

Para Fairclough (2016, p. 124), não há oposição rígida entre conteúdo/sentido e forma. Ele considera que “os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente”. Preferências por determinadas estruturas oracionais presentes no texto podem se constituir como características de dados eventos e podem revelar pressupostos ideológicos sobre as identidades e as relações sociais dos sujeitos envolvidos.

No seu cotidiano, na maioria das vezes, as pessoas não se apercebem da dimensão ideológica que permeia a sua própria prática discursiva. As convenções estabelecidas nas práticas sociais, por já estarem consolidadas, acabam por naturalizar as ideologias, dificultando a percepção do próprio sujeito sobre a especificidade dos investimentos ideológicos presentes nas suas práticas discursivas, ainda que, por vezes, a sua forma de agir dê indícios de resistência.

Alicerçado nessas considerações, Fairclough (2016) defende uma educação linguística que focalize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, no intuito de tornar as pessoas mais atentas às suas próprias práticas e mais críticas em relação aos investimentos ideológicos a que se submetem. O autor considera que:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126).

A ideologia manifesta-se em formas e graus diferenciados nas práticas discursivas. No campo educacional, por exemplo, ela tem se manifestado com uma intensidade cada vez maior. Conceitos do campo mercadológico, como gerencialismo e performatividade, têm ganhado expressividade cada vez maior no âmbito educacional. As ideologias materializam-se na sociedade com o caráter de dominação no intuito de manter ou reestruturar as relações de poder e elevar as suas ideias a um patamar hegemônico.

Ao tentarem imprimir o caráter hegemônico das suas ideias, o grupo dominante busca estabelecer um dado equilíbrio que só existe aparentemente. Esse processo de luta hegemônica não acontece de forma truculenta, mas por meio de negociações. Apoiado nas contribuições de Gramsci que considera a hegemonia como uma dominação consentida de determinadas classes sociais sobre os seus pares via difusão das suas ideologias que naturalizadas ganham legitimidade, Fairclough (2016) menciona que:

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127).

A luta hegemônica acontece na prática discursiva com possíveis desigualdades entre os variados níveis e domínios. Essas disputas manifestam-se por meio das articulações, desarticulações e rearticulações dos seus elementos na ordem do discurso, revelando a natureza dialética e a instabilidade das relações entre as estruturas e os eventos discursivos.

As diferentes etapas da prática discursiva contribuem para a reprodução ou transformação tanto da ordem do discurso vigente quanto das relações sociais. Portanto, a forma como se produz o discurso, os canais de distribuição e a constituição de sujeitos intérpretes que considerem o projeto hegemônico como natural é imprescindível para a sua consolidação.

A obtenção da hegemonia requer um grau de integração dos diversos segmentos que compõem uma dada organização, os quais são guiados a trabalhar a partir de uma matriz ideológica. Há investimento político nas práticas discursivas, pois as hegemonias têm dimensões ideológicas. O conceito de hegemonia é fundante para a análise do discurso, pois oferece uma base para entendermos as relações de poder que emergem dele e se encontram manifestas na prática social. É a partir dessa consideração que a prática discursiva deve ser investigada como uma forma de luta hegemônica, esteja ela reproduzindo, reestruturando ou desafiando as ordens do discurso existentes (FAIRCLOUGH, 2016).

O quadro da Concepção Tridimensional do Discurso, proposto por Fairclough (2016), apresentado na figura 3, apresenta, portanto, a preocupação do autor em descrever e estabelecer conexões elucidativas entre os três aspectos relevantes para a compreensão do discurso, esboçando a natureza das práticas sociais, das práticas discursivas e os aspectos sociocognitivos que suportam a sua produção e interpretação.

3. 2 Mudança discursiva

O foco do trabalho de Fairclough (2016), na obra *Discurso e Mudança Social* é a mudança discursiva. O autor busca compreender como acontece o funcionamento do discurso na vida social contemporânea. Ele considera que esse funcionamento acontece numa perspectiva dialética entre as ordens do discurso e a prática discursiva. Ao mesmo tempo em que buscamos entender como se dão os processos de mudança nos eventos discursivos, devemos também estar atentos a como essas rearticulações impactam nas ordens do discurso.

A problematização das convenções é o berço das mudanças discursivas. Essas problematizações surgem das contradições entre o que já está posto e socializado (de caráter habitual) e as possíveis mudanças que emergem nas práticas discursivas. Tais processos dão origem a dilemas. Dilemas que,

frequentemente, são resolvidos de forma criativa por meio de adaptações do já existente às novas proposições. “A intertextualidade e, portanto, a historicidade inerente da produção e interpretação textual constituem a criatividade como opção” (FAIRCLOUGH, 2016, p.132).

O termo *intertextualidade* surge com Kristeva ao discutir os trabalhos de Bakhtin no final da década de 1960. Apoiado nas ideias desses autores, Fairclough (2016), assim se refere à expressão:

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos de produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: a maneira como eles sempre constituem acréscimos às ‘cadeias de comunicação verbal’ existentes (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119).

A mudança discursiva compreende transgressões, como a readequação das convenções existentes em novos arranjos discursivos. É importante considerarmos que esses eventos se materializam em situações concretas das quais podemos caracterizar as condições sociais e estruturais. Esses eventos possuem efeitos cumulativos e é a natureza da prática social na qual eles se desenvolvem que propiciará processos sociocognitivos que contribuirão para a manutenção ou para a inovação da ordem discursiva.

Alguns indícios podem sugerir a existência de uma mudança discursiva numa dada ordem existente, dentre eles, a dimensão textual do discurso e as mudanças estruturais dessa ordem.

Com relação à mudança textual, aparecem traços que sugerem concorrência entre elementos contraditórios, tais como a alternância entre estilos formal e informal, vocabulários de cunho técnico e não técnico, expressões grosseiras e tolerantes. Os textos aparentemente contraditórios e dispersos vão, gradativamente, se configurando numa convenção emergente, ganhando integralidade. A sua naturalização é o que possibilita a consolidação de novas hegemonias no âmbito discursivo.

A mudança discursiva pode ser evidenciada por novas dimensões textuais. Tais dimensões requerem dos produtores e dos intérpretes a combinação de diferentes elementos e convenções no processo de consolidação dos eventos discursivos. Dessa perspectiva que aflora, vão se moldando rearticulações e

mudanças estruturais nas ordens do discurso com o propósito de melhor abarcar a nova hegemonia discursiva. Essas transições podem atingir a ordem do discurso dentro de uma determinada instituição ou organização, moldando práticas discursivas diferenciadas. E dependendo do seu impacto e abrangência, podem ir além, afetando a ordem societária do discurso.

Fairclough (2016), assim, apresenta o que já foi mencionado e discutido anteriormente:

O foco de atenção na investigação da mudança discursiva deveria manter a alternância entre o evento discursivo e tais mudanças estruturais, porque não é possível avaliar a importância do primeiro para os processos mais amplos de mudança social sem considerar as últimas, da mesma forma que não é possível avaliar a contribuição do discurso para a mudança social sem considerar o primeiro (FAIRCLOUGH, 2016, p.134).

Considerando que tendências de mudança discursiva permeiam os contextos sociais e políticos atuais, inclusive no meio educacional; entendendo que o discurso se constitui num instrumento por meio do qual se dissemina uma dada ideologia, visando conferir-lhe um caráter hegemônico; reconhecendo que os papéis ocupados pelos sujeitos educacionais numa dada ordem de discurso dentro de uma organização/instituição são relevantes para a construção de um encadeamento discursivo que contribui para a reverberação de certas concepções; admitindo que as políticas educacionais sejam desenvolvidas a partir de múltiplas vias envolvendo diferentes atores em interações discursivas (processo permeado por concordâncias ou embates entre os sujeitos) no intuito de materializá-las e que o curso desses acontecimentos pode impactar no espaço escolar - acreditamos ser a Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir da sua perspectiva tridimensional, o melhor suporte teórico metodológico para a construção e análise dos dados do estudo que ora desenvolvemos.

3. 3 Objeto de Estudo

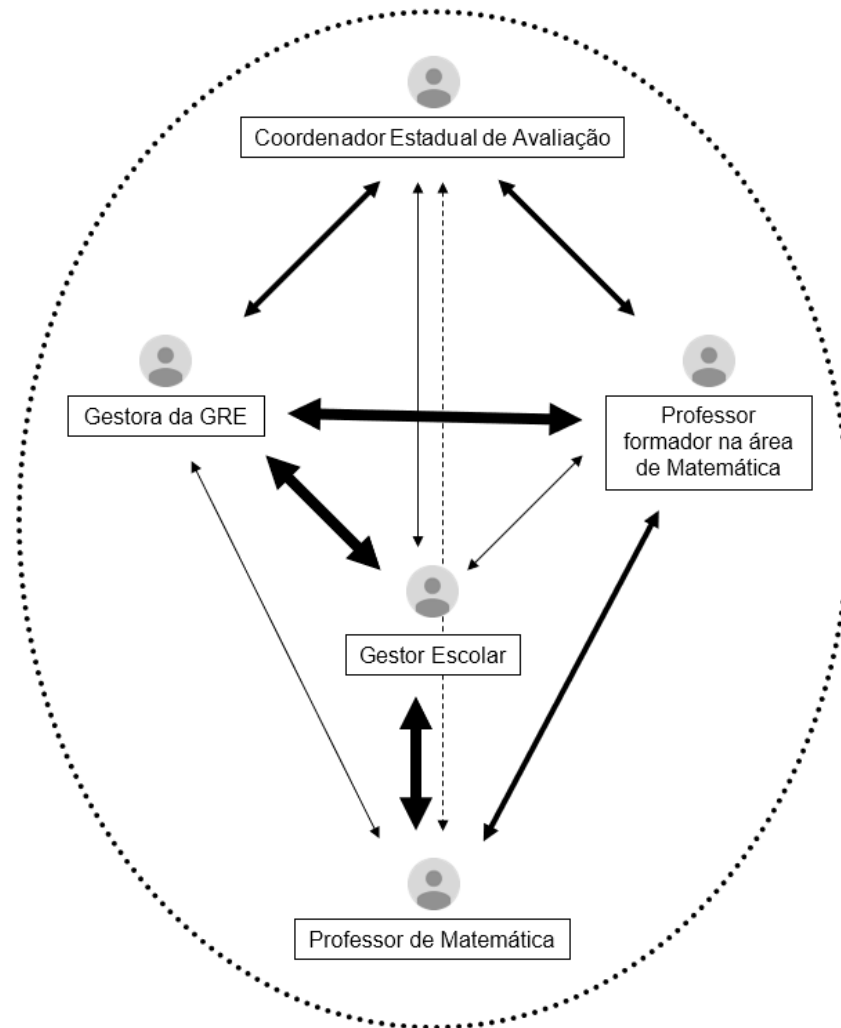
Com o propósito de *comprendermos o encadeamento discursivo dos diferentes atores educacionais no processo de difusão ideológica que estabelece vínculos entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional* (via disputas hegemônicas que emergem no complexo processo de vascularização da prática discursiva nos múltiplos espaços educacionais, inclusive no escolar), realizamos um

recorte do encadeamento discursivo da política educacional de avaliação em larga escala que é desenvolvida no estado de Pernambuco tomando o *contexto da prática* do ciclo de políticas como o centro da nossa investigação.

O recorte discursivo está circunscrito a cinco sujeitos que possuem diferentes funções no contexto educacional considerado e que, conseqüentemente, assumem papéis específicos nesse encadeamento. São as interações discursivas que acontecem entre eles que dão mobilidade à ideologia da política de avaliação em larga escala do SAEPE como certificação da qualidade educacional. Partimos da instância central (Secretaria de Educação - SEDUC), passamos pela instância intermediária (Gerência Regional de Educação – GRE), até chegar ao espaço escolar (Escola de Referência do Ensino Médio – EREM).

A figura 4 apresenta cada um dos sujeitos a partir das suas funções e da pressuposição que construímos sobre os prováveis tipos de interações discursivas (tomando como base a provável frequência e/ou intensidade) estabelecidas entre eles. Tais interações manifestam-se de forma direta ou indireta e em diferentes graus. As interações discursivas podem acontecer em distintas ocasiões e através de diferentes meios (correspondências oficiais, explanações em reuniões, comunicados via *e.mail*, etc.) que venham a constituir o *corpus* discursivo.

Figura 4 – Encadeamento Discursivo.



Tipos de interação

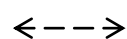
Muito frequente



Pouco frequente



Medianamente frequente



Não frequente

Fonte: O autor.

Os tipos de interação acima legendados apoiam-se na pressuposição supramencionada sobre as possíveis relações estabelecidas entre os sujeitos do recorte discursivo. A pressuposição assenta-se sobre a propensão comunicativa entre os diferentes âmbitos educacionais (Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, GRE e escola) nos quais eles estão lotados e sobre a

ideia de que o compartilhamento do mesmo espaço físico no exercício das funções tende a propiciar uma relação mais efetiva entre os profissionais considerados, favorecendo o fluxo comunicativo. Inferimos que quanto mais intensa a relação discursiva, maiores as possibilidades de similaridades dos discursos. No entanto, essa inferência será confrontada com os resultados das análises desenvolvidas.

Na seção destinada ao esboço da Metodologia da Pesquisa, realizamos uma descrição mais detalhada de cada um dos sujeitos, mencionando as suas atribuições e as formas mais prováveis de interação entre eles. Lá, também apresentamos os principais elementos e atividades presentes nos processos de interação discursiva que ocorrem entre eles.

Para além da análise do discurso dos sujeitos estratégicos da organização educacional no processo de implementação da política do SAEPE no Ensino Médio, buscamos também estabelecer relações entre o currículo na ação de uma turma de Matemática do Ensino Médio com a proposta curricular oficial e as proposições constantes na matriz de referência do SAEPE. A contiguidade desses dois objetivos contribuirá na resposta ao objetivo geral da nossa pesquisa.

Os registros das observações do currículo em ação foram construídos a partir da descrição das atividades (tarefas escolares) desenvolvidas e propostas pelo professor de Matemática no âmbito da sala de aula. Conforme Sacristán (2000), essas atividades sinalizam para um modelo metodológico que circunscreve um projeto de educação apoiado em metas e guiado por certas finalidades. Detivemo-nos a uma descrição mais pormenorizada do ponto de vista teórico na seção relacionada ao Currículo.

4. O CURRÍCULO

Ao pensarmos o espaço escolar na sua complexidade, observamos que o currículo constitui-se num elemento central e estruturador dentro do que consideramos ser a função da escola. É ele quem orienta sobre o que deve ser ensinado e, conseqüentemente, o que deve ser avaliado. Por sua importância e abrangência, o currículo tem ganhado uma configuração política de poder e tem se transformado em um território de disputas (ARROYO, 2011).

Macedo (2011) aponta que o significado de currículo é complexo e polissêmico, porém é indispensável ao educador apropriar-se das suas noções para

que possa se inserir nas tensas discussões que permeiam as políticas educacionais. Para o autor existe “a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de empoderamento político” (MACEDO, 2011, p.19).

Silva (2017) considera que as definições de currículo não capturam o seu verdadeiro significado, mas apenas o que uma determinada teoria pensa sobre o que o currículo é. Para ele, o cerne da discussão não é conhecer qual a melhor definição de currículo, mas quais questões uma teoria ou discurso curricular busca responder e considera que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.” (SILVA, 2017, p.14).

Considerando que nenhuma teoria curricular é neutra, mas que elas implicam em relações de poder, ao tentarmos responder a questão sobre “o quê deve ser ensinado?”, as teorias apontarão sobre quais bases elas estão assentadas no que se refere ao seu entendimento sobre a natureza humana, a aprendizagem e a sociedade. A busca de resposta a essa pergunta está intrinsecamente ligada a outra questão essencial “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” Dessas duas questões resultará a seleção dos conhecimentos que irão constituir um dado currículo.

O currículo como objeto específico de estudo e de pesquisa surge nos anos de 1920, nos Estados Unidos, atrelado ao processo de industrialização e aos movimentos migratórios que favoreceram a massificação da escolarização. Um marco desse período é a obra *The curriculum*³⁴, que expressa as ideias de racionalização curricular vigentes nesse período, cuja inspiração teórica era o processo de produção fabril, oriunda da “administração científica” de Taylor. Os alunos deveriam, então, se submeter a um processo de transformação para que, ao final, apresentassem um dado resultado. Segundo Silva (2017):

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente

³⁴ O livro *The Curriculum* é o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. O livro de Bobbitt foi escrito em 1918, num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com as suas diferentes e particulares visões (SILVA, 2017).

que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt era claramente voltado para a economia (SILVA, 2017, p. 22).

Mesmo havendo vertentes consideradas progressistas como a de John Dewey³⁵ no início do século XX, foram as orientações curriculares de Bobbitt que dominaram a educação dos Estados Unidos nas décadas subsequentes. As ideias de Bobbitt foram ainda mais fortalecidas a partir da publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), cujo paradigma centrava-se num modelo de currículo essencialmente técnico.

Kliebard (2011) menciona que para a elaboração do currículo, Tyler considerava quatro questões centrais que necessitavam ser respondidas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011, p. 24).

As quatro perguntas podem ser agrupadas em três grupos dentro daquilo que a divisão educacional tradicional propõe: currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4). É a partir da formulação precisa dos objetivos que se pode responder as demais perguntas estabelecidas por Tyler. Esse modelo curricular de caráter técnico só passou a ser contestado a partir dos anos 1970, quando surge o movimento de “reconceptualização do currículo”.

No final dos anos 1960, aparecem, simultaneamente, em alguns países movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo, porém com diferentes nuances. Enquanto na França e na Inglaterra, a resistência acontecia de forma mais indireta, a partir da sociologia crítica³⁶ e da filosofia

³⁵ Dewey escreveu, em 1902, o livro *The child and the curriculum*. Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Ele considerava importante considerar os interesses e as experiências dos alunos no planejamento curricular (SILVA, 2017).

³⁶ Tem como um dos seus defensores Bourdieu, que fundamenta a sua sociologia a partir da relação estabelecida entre práticas culturais e origens sociais, buscando desvendar as relações de força e os mecanismos invisíveis que se estabelecem no corpo social (SILVA, 2010).

marxista³⁷, nos Estados Unidos e no Canadá ela manifestava-se de forma mais direta no campo da educação. É nesse cenário que o movimento de reconceptualização³⁸ emerge, exprimindo o descontentamento das pessoas com os referenciais curriculares tecnocráticos apresentados nos modelos de Bobbitt e Tyler. Silva (2017) menciona que:

As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem sobretudo europeia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado (SILVA, 2017, p. 37).

Uma breve análise a partir da visão marxista faz-nos entender que o foco na eficiência e na racionalidade administrativa, presente na conceptualização curricular de Tyler, expressava o controle capitalista sobre as questões relacionadas à educação e ao currículo, favorecendo assim a reprodução das desigualdades de classe e não o seu enfrentamento.

A reconceptualização veio rejeitar essa racionalidade que estava orientada por uma ideologia tecnológica pautada em um modelo fabril de gerir o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para Pacheco (2000, p.14) “a reconceptualização transforma-se numa palavra que tudo abarca e que tudo significa”. O posicionamento do autor decorre da indefinição teórica que permeou esse movimento, no qual se fizeram presente o ecletismo das ideias e o confronto de posições, dificultando, assim, a construção de um consenso ideológico. No entanto, o posicionamento crítico das diversas correntes de pensamento ao modelo curricular que estava posto foi um dos seus elementos comuns.

Silva (2017) considera que trabalhos como os de Althusser e Bourdieu serviram de base para a construção de uma crítica radical à educação liberal, porém

³⁷ A filosofia Marxista foi submetida à releitura de Althusser, autor da obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, que buscou explicar como se constrói a ideologia dominante na sociedade, a partir da submissão de classes, através do convencimento, e não, necessariamente, pelos instrumentos repressores (MOTTA, 2014).

³⁸ O movimento de reconceptualização teve como um dos seus líderes William Pinar, autor da obra *Curriculum theorizing. The reconceptualists* (1975). A Reconceptualização propunha que perspectivas autobiográficas, políticas e históricas – e mais tarde, uma crescente variedade de lentes conceituais – seriam necessárias para examinar e teorizar complexidades humanas e materiais inerentes ao currículo. (MILLER, 2014).

suas ênfases não se direcionaram ao questionamento do currículo e do conhecimento escolar. Para o autor, é Michael Apple quem se apoia numa teorização crítica mais ampla e nas ideias desses autores para tecer uma análise crítica do currículo, a qual influenciará a educação até os dias atuais.

4.1 O currículo sob a óptica de Apple

A seguir, situaremos o autor Michael Apple a partir de alguns aspectos biográficos e acadêmicos. Apresentaremos uma breve evolução das suas percepções sobre o currículo (MOREIRA, 1989; GANDIM, 2011; SILVA, 2017), pontuaremos algumas das suas contribuições para os estudos das políticas educacionais (GANDIN, LIMA, 2016; CALDAS, VAZ, 2016) e nos deteremos na discussão da relação entre a educação e o poder econômico, enfatizando questões relacionadas à ideologia e ao seu caráter hegemônico (APPLE, 2006).

4.1.1 Aspectos biográficos e suas primeiras ideias

Michael Whitman Apple, proveniente de uma família de classe trabalhadora de imigrantes russos, nasceu em 1942, em Paterson, no Estado de Nova Jérsei, EUA. Sua cidade foi celeiro de grandes indústrias e registrou inúmeras lutas sindicais. As numerosas manifestações sindicais que lá aconteceram acabaram por levar parte significativa das indústrias a buscar outros territórios ao Sul, nos quais a presença dos sindicatos era tímida ou inexistente. Esse processo enfraqueceu a economia local e fez emergir situações de desemprego e pobreza, inclusive a partir da segunda metade do século XX. É nesse cenário que o autor viveu e iniciou o seu desenvolvimento político. Desde jovem manifestou a sua inclinação crítica à democratização das políticas sociais, já no ensino médio, envolveu-se em um movimento pela igualdade racial.

Apple ingressou em uma pequena faculdade local de formação de professores. Porém, enquanto estudava, foi convocado a servir no exército, dando aulas durante a sua experiência militar. A prática docente desenvolvida nesse período abre-lhe portas como professor na sua cidade natal, o que favorece o término do seu curso. Nos anos de 1968 e 1970 o autor conclui, respectivamente, o

mestrado e o doutorado na Columbia University³⁹. Por seu excelente desempenho nesses cursos, ele acaba sendo contratado pela University of Wisconsin-Madison, para desenvolver o seu trabalho na área de currículo, na qual se efetivou e desenvolveu parte significativa das suas atividades profissionais (GANDIN, 2011).

Os movimentos de contracultura que aconteceram nos EUA no final dos anos de 1960 e início de 1970, decorrentes da insatisfação com os problemas sociais cruciais (racismo, violência urbana, condições precárias de emprego etc.), questionaram de forma incisiva as instituições americanas, inclusive as que lidavam com o processo formativo⁴⁰ dos jovens, abalando sua credibilidade no que se refere ao compromisso de desenvolver o potencial dos estudantes e promover justiça social. É nesse contexto que emerge uma linha crítica de estudos de currículo, na qual se sobressai o nome de Michael Apple.

Considerando o processo evolutivo das ideias de Apple, é possível percebermos diferentes percepções discursivas ao longo do tempo.

Conforme Moreira (1989), na fase inicial do seu trabalho (final dos anos de 1970 até o início dos anos de 1980), Apple explora o entrelaçamento entre o poder econômico e a distribuição cultural, considerando o currículo como um instrumento de criação e recriação da hegemonia ideológica das classes dominantes. Tais inquietações estão presentes na sua tese de doutorado na qual, segundo Moreira (1989, p. 20), ele “busca entender como a decisão do que é relevante nas escolas relaciona-se a questões de distribuição do poder”. Em estudos posteriores, Apple volta-se à investigação do currículo oculto, o qual ele acreditava ser capaz de tornar os alunos propensos a serem funcionais⁴¹, adequando-se com mais facilidade à estratificação social na sua vida adulta e critica as pesquisas educacionais empíricas apolíticas e neutras, sugerindo pesquisas etnográficas que melhor entendam a realidade da sala de aula e do currículo.

³⁹ Uma das mais prestigiadas universidades americanas, localizada nas vizinhanças do Harlem, um dos bairros mais pobres das regiões metropolitanas dos EUA, na época. É nesse cenário que Apple percebe e reflete sobre o contraste abissal entre o prestígio de uma das grandes universidades do país e o seu entorno (GANDIN, 2011).

⁴⁰ O processo formativo dos jovens era pautado nos valores e normas vigentes, os quais eram considerados como reflexo de uma sociedade repressora e desumana, já que não contribuíam para a ascensão das classes sociais menos favorecidas (MOREIRA, 1989).

⁴¹ Visão mais tarde revista por Apple, que passa a rejeitar o determinismo do currículo oculto, já que alunos e trabalhadores podem comportar-se criativamente, indo de encontro às regras e aos valores da escola e do local de trabalho. Mesmo que as práticas de oposição não sejam tão fortes quanto as forças ideológicas e materiais que visam à reprodução da ordem vigente, elas sempre ocorrerão (MOREIRA, 1989, p. 24).

No decorrer da década de 1980, a visão da escola como reprodutora da sociedade ganha novas nuances no entendimento de Apple. O modelo determinista base-superestrutura no qual a economia tem controle sobre os aspectos culturais passa a ser compreendido sob uma perspectiva de complexas relações, nas quais o currículo tem caráter dinâmico, sendo comum o aparecimento de resistências e contradições que podem desviar os resultados almejados por aqueles que propõem a estrutura curricular. Para o autor ideologia e cultura têm certa autonomia e o homem não pode ser considerado uma mera reprodução das relações econômicas.

4. 1. 2 Contribuições de Michael Apple aos estudos das políticas educacionais

Apple compreende a escrita como um ato político e, assim, tem buscado usar uma linguagem acessível ao analisar fenômenos educacionais complexos sem, no entanto, tratá-los de forma simplificada. Considerando essa característica uma das suas principais contribuições no campo das políticas educacionais por proporcionar um amplo entendimento das suas ideias, Gandin e Lima (2016), a partir da vasta obra do autor, analisam a sua produção e elencam seis elementos teóricos relevantes, apresentados, sinteticamente, a seguir:

O primeiro elemento é o princípio epistemológico da análise relacional⁴², que possibilita compreender porque, socialmente, determinadas atividades se desenvolvem de forma diferenciada de acordo com o grupo social a que se destina. A educação, por exemplo, depende das instituições que detêm os recursos e que os distribui de forma desigual às diferentes classes. Nessa perspectiva, alguns grupos, historicamente, têm recebido mais privilégios do que outros. Para uma análise relacional é salutar que situemos a política educacional confrontando-a com as múltiplas dinâmicas que envolvem o contexto social, no intuito de entendê-la de forma mais efetiva. Segundo Apple, “as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras.” (APPLE, 2006, p. 44).

A sistematização da nossa pesquisa valeu-se da análise relacional. Buscamos examinar as relações estabelecidas entre o nosso objeto de estudo -

⁴² Elemento chave para o entendimento da obra de Apple e central para a compreensão dos demais elementos. (GANDIN; LIMA, 2016).

avaliação em larga escala – e os seus contextos de criação e disseminação, tanto sob um enfoque macro, situando-o, historicamente e politicamente, em nível internacional e nacional, quanto sob um enfoque micro, analisando-o como política de Estado, a partir do percurso discursivo que sinaliza evidências dos seus efeitos no espaço escolar. O recorte discursivo considerada parte da concepção de política de avaliação em larga escala no seu âmbito central⁴³, passa por outros sujeitos e instituições relevantes e finda com a concepção docente sobre a questão. Gandin e Lima (2016, p. 654), embasados em Apple, afirmam que “a análise relacional exige que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de vista, colocando-se em relação o máximo de dimensões envolvidas”. São as conexões entre essas múltiplas dimensões que torna possível estabelecer ligações entre os diversos campos da ação humana (social, político, cultural, econômico...) e a educação. Por outro lado, é relevante considerarmos que uma análise coerente do objeto de pesquisa também requer uma seleção criteriosa de conceitos (ideologia, hegemonia, senso comum...) que o suportem e que deem conta da complexidade do estudo, elementos esses que discutiremos noutras seções.

O segundo ponto está relacionado ao Estado como uma arena de disputa pela hegemonia das ideias de diferentes grupos, destituindo-lhe a neutralidade e compreendendo-o como uma composição de diferentes grupos que, por comungarem de objetivos comuns, se associam por meio de alianças com o propósito de emplacar as suas convicções. Apple vale-se da transição do formato de administração dos EUA, entre o modelo de bem-estar social para o modelo neoliberal, no começo da década de 1980, para exemplificar o que ele pontua. À época, quatro grupos distintos denominados neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional⁴⁴ constituíram uma aliança,

⁴³ Secretaria de Educação do Estado, por meio da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais.

⁴⁴ Os *neoliberais* são modernizadores econômicos que querem centrar a política educacional na economia, em objetivos de desempenho com base em uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado, veem a escola como algo conectado ao mercado. Para eles as escolas necessitam ser modificadas, tornando-se mais competitivas. Os *neoconservadores* concordam com os neoliberais, porém a sua ênfase é na restauração cultural, no currículo padrão (nacional ou estadual) ou nos exames chancelados pelo Estado. Para eles, sem controle externo, a verdadeira cultura seria destruída. Os *populistas autoritários*, fundamentalistas cristãos e evangélicos, visam um retorno à tradição bíblica e desconfiam do multiculturalismo. Preocupam-se com a relação entre a escola e o que eles consideram como família tradicional. Para eles, a autoridade religiosa deve suplantar as políticas públicas. Esse grupo tem favorecido o crescimento do ensino doméstico nos EUA. A *nova classe média profissional* não tem agenda ideológica, seu capital cultural é o conhecimento técnico-administrativo em avaliação e testes, eficiência, gerenciamento etc. e são em

denominada de “Nova Direita”, que passou a exercer liderança na política e na reforma educacionais com clara tendência à perspectiva conservadora (APPLE, 2006).

Considerando que a educação é uma função estatal e que o Estado não é dirigido unicamente por um grupo dominante, mas permeado por disputas de poder, inclusive no campo educacional escolar, é necessário que ao estudarmos as políticas educacionais, pela complexidade que elas abrigam, entendamos que elas não são, necessariamente, implementadas conforme os princípios e as regulamentações que as embasam, nem se realizam consoante aos anseios daqueles que as elaboram. Eis a importância de atentarmos ao percurso que as políticas educacionais trilham do âmbito mais central na esfera do Estado à sua materialização no espaço escolar. Parte significativa desse percurso acontece discursivamente por meio de diferentes sujeitos que, pelas funções e papéis que ocupam nesse encadeamento, têm a incumbência de fazer com que elas aconteçam.

Considerando que os diferentes sujeitos ou atores educacionais trazem consigo reflexos das suas vivências acadêmicas, profissionais ou de outras áreas de atuação, acreditamos que eles ao lidarem com as políticas da área na qual estão imersos, podem se aliar aos seus preceitos, permanecerem incólumes ou expressarem resistência. Assim, no nosso estudo, presumimos ser pertinente entendermos como se veicula, se processa e se materializa o discurso da política de avaliação em larga escala através desses atores (a partir das suas concepções particulares) dentro desse microcampo de disputas hegemônicas que apesar da sua dimensão e do caráter local é determinante na concretização daquilo que se propõe na esfera macro das políticas educacionais de Estado. Concebendo que as políticas educacionais são permeadas por ideologias, foi preciso recorrer a conceitos fundantes que nos proporcionaram uma melhor compreensão na análise do processo discursivo. Os conceitos adotados conectam-se com outra contribuição de Apple para o estudo das políticas educacionais, mencionada a seguir.

O terceiro ponto refere-se à ideia de “saturação” da consciência coletiva dos sujeitos e está atrelado aos dois pontos anteriores. Apple vale-se de conceitos como

geral empregados pelo Estado. Ocupam-se do gerenciamento das políticas de Estado via exames nacionais e estaduais e de um controle rígido (inspirado nos modelos industriais) dos currículos e da pedagogia vivenciada nas escolas (APPLE, 2006).

hegemonia, ideologia e senso comum para discutir fenômenos sociais, a exemplo das políticas educacionais. Para ele, as políticas educacionais têm na sua trama representações ideológicas que são construídas e operacionalizadas com o propósito de tornarem-se hegemônicas, submetendo a nossa consciência a um processo de saturação, de tal modo que aquilo que nos é posto como “verdade” passa a funcionar como “senso comum” e vai se constituindo na única lente utilizada para enxergar determinados fenômenos. Um bom exemplo dessa forma de “saturação” é a ideia de que alunos pobres não têm acesso a determinados postos de trabalho elitizados simplesmente porque são ineptos ou preguiçosos – acobertando assim os fatores que, historicamente, vêm promovendo e mantendo o fosso da desigualdade social entre as classes. Sobre esse ponto, Gandin e Lima (2016) reforçam que:

Essa ideia de saturação é central no pensamento de Apple, pois, primeiramente, afasta-se de uma concepção da noção de hegemonia como um falseamento da realidade, uma manipulação, pois a hegemonia conecta-se exatamente com aquilo que é vivido pelas pessoas e, para isso, esse processo de saturação é fundamental, pois implica um trabalho cotidiano dos grupos hegemônicos para que a consciência seja saturada, fazendo, assim, com que a forma como se vê e se interage com o mundo educacional, econômico e social, bem como as interpretações que se faz através do senso comum, tornem-se a única maneira possível de compreender o mundo (GANDIN; LIMA, 2016, p. 658).

Por outro lado, Apple considera a existência de possíveis resistências ao processo de saturação, visto que as políticas educacionais não seguem um fluxo vertical, sem mediações ou interferências. Para o autor, a política não pode ser vista como resultado dos interesses de uma única classe ou das classes dominantes, ele também considera a participação dos atores e das múltiplas instâncias por meio das quais a política veicula. Para Gandin e Lima (2016), Apple:

Vê os sujeitos (educadores, alunos etc.) não como meros implementadores ou marionetes de uma política, mas também como atores que pensam as políticas que eles recriam, através da interpretação, reinterpretção e de processos de resistência no cotidiano. Essa é uma importante questão, que contribui para a sofisticação da análise de políticas, para além de um processo vertical ou *top down* (GANDIN; LIMA, 2016, p. 661).

A análise da política educacional na perspectiva de Apple ganha sofisticação pela complexidade que apresenta. Além de contemplar a subjetividade dos diversos atores e a participação das variadas instâncias que se fazem presente no seu trajeto discursivo e na sua execução, ele vai além do âmbito econômico como categoria de

análise e explora as contradições e os conflitos da política noutros campos que permeiam as atividades sociais, conforme é abordado a seguir.

O quarto ponto é o tratamento de políticas educacionais como políticas culturais, o que inclui pensar o papel do Estado como o propositor do currículo e, dependendo das escolhas que alicerçam a construção desse instrumento, da sua atuação como um possível aliado da cultura efetivamente dominante. Nessa perspectiva, Apple, apoiado nas considerações de Raymond Williams⁴⁵, atenta para a possibilidade de as escolas tornarem-se “agentes da hegemonia cultural e ideológica, agentes da tradição seletiva e da ‘incorporação’ cultural” (APPLE, 2006, p. 40). Essa percepção leva-o a apontar a necessidade de se problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, no intuito de desvelar o seu conteúdo ideológico latente. O autor argumenta que:

As questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento socialmente legítimo, não são de pouca significação para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola. [...] As questões sobre a tradição seletiva⁴⁶, tais como as que se apresentam a seguir precisam ser levadas muito a sério. De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? (APPLE, 2006, p. 40).

Apple menciona que para além de formular tais questionamentos é necessário estabelecermos conexões sobre essas investigações e as diferentes concepções de poder econômico e social, assim como sobre as ideologias que as sustentam. Nesse sentido, ganha relevância compreendermos, por exemplo, as relações entre os conteúdos que são permitidos ou não ensinar aos alunos e às estruturas política e econômica vigentes. De forma similar também é pertinente investigarmos outras influências de caráter mercadológico presentes no funcionamento das escolas públicas, tais como o gerencialismo, a performatividade e os formatos de avaliação externa e as suas consequências para as unidades escolares. Entender as intencionalidades que subjazem a tais opções ajuda-nos a

⁴⁵ Apple aproveita-se da teorização social crítica de Raymond Williams para elaborar a sua análise crítica do currículo, tomando como uma das referências o livro *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*.

⁴⁶ É aquilo que, nos termos de uma cultura dominante, é sempre passado como tradição, como um passado significativo. A questão da seletividade está imbricada na maneira pela qual somente determinados significados e práticas são escolhidas para ênfase, enquanto outros são negados ou excluídos. Alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados numa perspectiva que não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante. Como exemplo, podemos mencionar que a tradição seletiva impõe que não lecionemos uma história séria da escravidão, sobre o período do governo militar brasileiro e sobre tantos outros conteúdos (APPLE, 2006).

construir um posicionamento mais crítico sobre os propósitos que norteiam a educação que é oferecida às crianças e aos jovens e sobre o movimento de desprofissionalização dos professores da educação básica da escola pública.

Apple (1995), em um dos seus trabalhos⁴⁷, ilustra a relação entre a política educacional e a política cultural. Na análise da degradação do trabalho docente nos EUA, o autor revela que ela acontece de forma mais contundente com os profissionais do ensino elementar, cuja maioria é constituída pelo sexo feminino. Para ele, a maior proletarização desse segmento dá-se pelo fato desse público ser predominantemente feminino, o que, segundo o seu entendimento, é justificado por variadas questões: práticas sexistas, menor importância dada às condições de trabalho das mulheres, maior controle das suas atividades etc. Esses e tantos outros motivos foram construindo, culturalmente, a imagem da docência do ensino elementar como pouco qualificada, inclusive por grupos conservadores. Esse estereótipo foi tomado pelas forças políticas, culturais e econômicas, nos anos de 1950 e 1960, para justificar as políticas curriculares padronizadas e os materiais didáticos pré-empacotados para o ensino elementar no seu país, já que pairava a desconfiança em relação ao trabalho docente feminino.

Pela já mencionada complexidade que perpassa a análise das políticas educacionais estatais, as quais, por vezes, têm um caráter contraditório, não se pode fazer uso exclusivamente do âmbito econômico, nem tampouco se pode querer compreendê-las a partir dos elementos de um único referencial teórico. Dessas percepções é que emerge a próxima contribuição de Apple para a análise das referidas políticas.

O quinto ponto está associado às possibilidades de estudo das políticas educacionais dentro da complexa realidade na qual elas se processam. Apple se desprende da perspectiva de unicidade teórica e considera relevante a incorporação de diferentes ferramentas que combinadas de forma coerente possam se complementar para melhor compreendê-las. Para ele, se determinadas questões da política educacional fossem analisadas sob uma única óptica, certamente dificultaria a emergência de minúcias essenciais à sua melhor compreensão. Ou seja, para analisar a complexidade das políticas educacionais é pertinente uma abordagem teórica também complexa que se adéque a essa demanda.

⁴⁷ Livro "Trabalho docente e textos", de 1995.

Em seus primeiros trabalhos, Apple já contesta o uso da concepção positivista nos estudos educacionais. Apoiado nas discussões de Habermas, ele rejeita os instrumentos cientificamente construídos e utilizados nas pesquisas educacionais empíricas e sugere pesquisas etnográficas como forma de melhor compreender o currículo na prática da sala de aula. O autor apoia-se nas contribuições da fenomenologia, da nova sociologia da educação, do marxismo e da escola de Frankfurt (MOREIRA, 1989) como suportes para a elaboração do seu pensamento crítico que tem como propósitos identificar e combater as pretensões de controle social que caracterizam o campo curricular nos EUA.

No seu livro, *Ideologia e Currículo*⁴⁸, Apple discute a relação estrutural entre economia e educação, inclusive no que tange à conexão entre a organização econômica e curricular. Para o autor, há um vínculo entre a esfera econômica (produção, distribuição e consumo de recursos materiais) e os recursos simbólicos (cultura, conhecimento, educação), porém ele alerta para que essas relações não sejam compreendidas a partir de concepções mecanicistas, como se fosse um processo simples e direto, sem mediações. Nessa direção, Silva (2017) observa que:

Para ele (Apple), não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são *ativamente* produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia (SILVA, 2017, p. 45).

Para embasar a sua compreensão sobre as políticas educacionais, Apple utiliza-se do conceito de hegemonia⁴⁹ formulado por Gramsci e aprimorado por Raymond Williams. O conceito de hegemonia é essencial para caracterizar o campo social como um campo de contestações, no qual os grupos dominantes necessitam empreender um esforço contínuo de convencimento ideológico no intuito de preservar o seu poder sobre as demais classes, transformando a dominação econômica em hegemonia cultural. O auge do convencimento ideológico dá-se

⁴⁸ Livro publicado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1979, sob o título *Ideology and curriculum*.

⁴⁹ O conceito de hegemonia é um elemento basilar na sua percepção da luta política. Para Gramsci, a coerção não é aspecto suficiente para a garantia de uma determinada ordem política; os governantes necessitam do consentimento (ativo ou passivo) de seus governados. A hegemonia na sua concepção se constitui como uma dominação consentida, inclusive de uma classe social ou nação sobre os seus pares (SAMPAIO, 2007).

quando ele se incorpora, socialmente, ao senso comum. Além das contribuições já mencionadas, Apple acresce à sua teoria elementos de outros autores (Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michael Young) para dar centralidade ao currículo nas teorias educacionais críticas. Para ele, o currículo deve ser estudado em termos estruturais e relacionais, visto que ele está relacionado às estruturas econômicas e sociais de maior magnitude, incorporando, assim, os interesses particulares dos grupos dominantes (SILVA, 2017).

Apple considera fundamental uma análise estrutural perspicaz, por isso toma elementos do pensamento de Young no que concerne à relação entre conhecimento e controle sob a qual está a problematização do currículo. Ainda nesse sentido, o autor também acata os posicionamentos de Bourdieu e Bernstein, por julgar que:

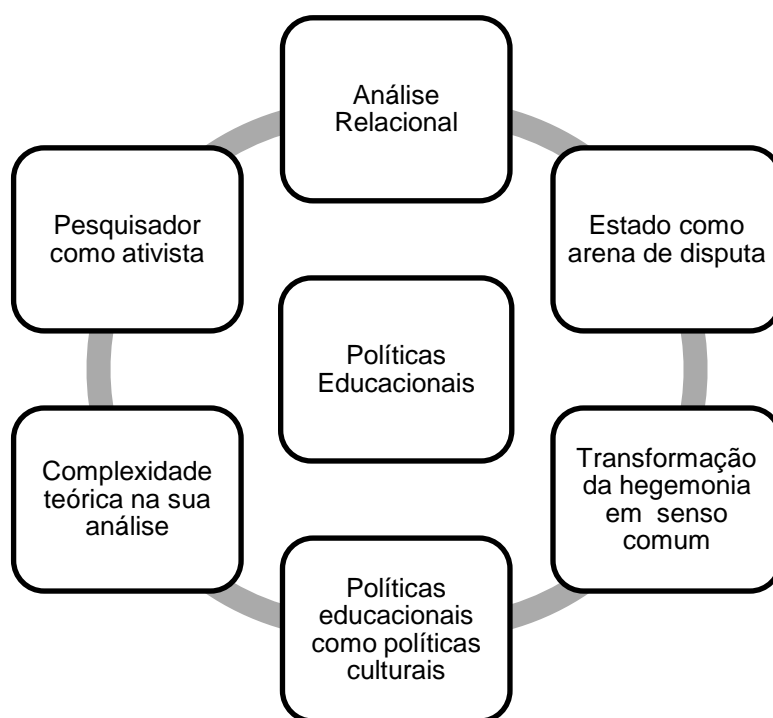
Ambos fazem apreciações bastante não-românticas da natureza das relações de poder. Nenhum deles foi totalmente aceito por algumas das formas mais agressivas do pós-modernismo, as quais têm esquecido que isso é o capitalismo e que tal fato faz uma grande diferença. Ambos os autores não esqueceram de que há estruturas que de fato existem. Tanto para Bernstein quanto para Bourdieu, o mundo não é simplesmente um texto; essas estruturas não são simplesmente construções discursivas (APPLE, 2006, p. 248).

Essas implicações ajudam a estruturar a perspectiva política de Apple (2006), com relação à análise do currículo. A sua preocupação não é com a validade epistemológica, mas com a forma de legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, ou seja, com os interesses que perpassam a seleção dos conteúdos, o que revela uma preocupação central com as relações de poder. Ele considera que além da imposição e do domínio, o campo social também é espaço de resistência e oposição.

O sexto ponto refere-se à postura do pesquisador crítico no sentido da assunção do seu papel ativo no processo contra-hegemônico. Apple considera que o pesquisador deve examinar o mundo através dos olhos dos despossuídos e agir contra os processos opressivos. Para ele, é imprescindível que os estudiosos da área auxiliem nas discussões que envolvam relações de desigualdade, contribuindo, assim, com os grupos e movimentos sociais que tratam dessa temática. Gandin e Lima (2016, p. 662) consideram que “Apple, através de um papel ativista, fruto de sua formação pessoal e acadêmica, está seriamente preocupado em mostrar ações e projetos contra-hegemônicos, que possibilitem ir, em tempos atuais, contra as práticas de mercado na educação”.

Os seis pontos elencados por Gandin e Lima (2016), discutidos anteriormente e sintetizados na figura 5, possuem uma relação de complementaridade, e, em conjunto, colaboram para uma análise crítica complexa das políticas educacionais sob a perspectiva relacional. Esses autores fazem uma observação interessante com relação ao estilo de Apple, atentando para o fato de que ele fala “com a teoria” e não “da teoria”, processo que é viabilizado por meio da operacionalização de conceitos centrais, como ideologia, hegemonia, senso comum e tantos outros, aproximando, assim, a teorização da pesquisa prática.

Figura 5 – Perspectiva de Apple para análise das Políticas Educacionais.



Fonte: Adaptação do autor, baseada em Gandin e Lima (2016).

4.2 A escola, o conhecimento e o educador

A avaliação em larga escala, como uma política educacional pública de acompanhamento do desempenho dos alunos via testes anuais padronizados, tem se incorporado de forma incisiva aos cronogramas escolares e vem intervindo no Projeto político-pedagógico (PPP) de muitas escolas, inclusive impactando na prática docente. Entender como esses testes padronizados podem influenciar o

currículo na ação de uma dada disciplina requer do pesquisador um olhar apurado para a complexidade e a dinamicidade que permeiam as políticas educacionais na prática.

A escola enquanto instituição, as formas de conhecimento e o próprio educador são três aspectos que devem ser estudados articuladamente e situados dentro de um contexto político, econômico e cultural mais amplo se quisermos compreender de forma mais acurada a construção do caráter hegemônico que as políticas educacionais buscam adquirir (APPLE, 2006).

As escolas, instituições de preservação e distribuição cultural, podem operar em favor ou não da reprodução social. Para compreendermos como as suas práticas estão direcionadas, é importante atentarmos a um dos seus elementos centrais – o currículo. Na maioria das vezes, o currículo posto como oficial não é implementado como se propõe e, conseqüentemente, não é vivenciado na íntegra. Por isso, optamos por examinar o currículo na ação, aquele efetivamente vivenciado na sala de aula, considerando-o como um instrumento que pode contribuir para a reprodução ou para a contestação das desigualdades social e culturalmente sedimentadas. Para Apple (2006):

Precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (APPLE, 2006, p.37).

Apesar de a escola pública encontrar-se sob o controle estatal e de seguir as suas regulamentações e diretrizes, ela opera dentro de um contexto que possui as suas peculiaridades. O conhecimento (objeto a ser ensinado) constante nas orientações curriculares oficiais, ao ser materializado como currículo na ação, ganha nuances específicas a partir da forma como ele é concebido, daquilo que a escola propõe e da interpretação do professor sobre o seu papel social (o que depende de inúmeros fatores, dentre eles o seu processo formativo e a sua trajetória profissional).

Cada escola, em sua singularidade, possui objetivos a alcançar e metas a cumprir, conectados às demandas externas, mas também fincados ao seu contexto. Essas pretensões e os mecanismos a serem utilizados no intuito de as tornarem realidade norteiam o cotidiano da escola, através do seu PPP, guiando as ações da

sua equipe gestora e dos seus funcionários (professores, inclusive) numa determinada direção. Assim sendo, o conhecimento prévio sobre o PPP da escola se constitui como uma importante referência para melhor se compreender a seleção dos conteúdos e a forma como eles são trabalhados em sala de aula.

Vivenciar o contexto escolar possibilita ao pesquisador situá-lo dentro de um contexto mais amplo, favorecendo a projeção do seu olhar crítico sobre as relações entre as ideologias e o pensamento e as práticas educacionais, identificando vestígios do seu caráter hegemônico na construção do senso comum que orienta uma dada prática.

Apple busca compreender como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes e como as escolas passam a legitimá-lo como verdades intocáveis. O autor pontua questões relacionadas às três áreas da vida escolar (a escola, o conhecimento e o educador), já mencionadas anteriormente, que se articulam entre si e contribuem para entender as interconexões entre ideologia e currículo. São elas:

(1) Como as normas diárias da escola contribuem para que os alunos aprendam essas ideologias; (2) Como as formas específicas do conhecimento curricular tanto no passado quanto hoje refletem essas configurações, e (3) Como essas ideologias se refletem nas principais perspectivas que os próprios educadores empregam para ordenar, orientar e dar significado à sua própria atividade (APPLE, 2006, p.48).

A questão 1 refere-se aos aspectos curriculares de caráter tácito, relacionados ao ensino de normas, valores e formas de enxergar o mundo que vai sendo construído a partir das expectativas institucionais e das rotinas escolares vivenciadas pelos professores e alunos. A questão 2 visa problematizar o conhecimento educacional que é tomado como referência, no intuito de desvelar a origem da sua escolha, de externar os interesses que o permeiam e de identificar a que grupos sociais esse conhecimento serve. A questão 3 inquieta-se com o nível de conscientização dos educadores, no intuito de levá-los a compreender o seu papel na adoção de certos modelos e tradições ideológicas e epistemológicas, instigando-os a refletirem sobre as suas escolhas. O entendimento desses aspectos da vida escolar possibilita uma melhor análise das políticas educacionais e, conseqüentemente, o estabelecimento de possíveis relações entre ideologia e currículo e entre escolas e a sua contribuição na manutenção da desigualdade

social. Afinal, se as escolas “produzem conhecimento”, elas têm uma função ideológica.

4.3 Ideologia e hegemonia

O significado de ideologia não é algo simples de ser discutido, por isso não é a nossa intenção realizar aqui um tratamento pormenorizado sobre essa questão. Tentaremos apenas explicar de forma breve as considerações de Michael Apple sobre esse conceito. O autor apresenta dois entendimentos sobre ideologia, o primeiro, como forma de falsa consciência a serviço dos interesses das classes dominantes de uma sociedade, o segundo, como criações inevitáveis que funcionam como convenções compartilhadas e servem para tornar acessível o funcionamento da complexa realidade social. Esses entendimentos são considerados ideais e estão associados, respectivamente, à “teoria do interesse” e à “teoria da tensão social”. Apesar de divergentes, o autor aponta elementos comuns entre aqueles que se interessam pelo problema da ideologia. São eles: a ideologia sempre lida com a legitimação, o conflito de poder e um estilo especial de argumentação (APPLE, 2006).

A legitimação constitui-se numa questão primordial e faz-se presente pela necessidade de justificação da ação de grupo e sua conseqüente aceitação social. Se enfrentado, o grupo dominante busca racionalizar os seus interesses justificando a determinação dos papéis sociais a partir dos seus argumentos, que são tomados como corretos.

O conflito de poder é algo inerente às disputas ideológicas, ainda que às vezes elas permaneçam tácitas. A busca pelo poder está relacionada à distribuição formal de autoridade e de recursos numa sociedade, acontecendo, principalmente, na esfera política. A apropriação do poder proporciona benefícios ou recompensas aos seus detentores, o que justifica a origem dessas disputas.

A difusão ideológica pressupõe um estilo especial de argumentação, geralmente pautada numa retórica explícita e relativamente sistemática. A explicitação tem o propósito de persuadir, mobilizar apoios e converter novos simpatizantes. A relativa sistematização busca disfarçar a qualidade das pressuposições e ideias que sustentam os argumentos.

Essas características que delineiam a ideologia podem contribuir na análise de políticas educacionais, inclusive nas voltadas à análise do currículo. Há “intelectuais” que buscam legitimar a hegemonia ideológica de um dado grupo de forma tão sutil que ela até parece neutra. Examinar os procedimentos que são utilizados na disseminação das formas ideológicas, certamente, pode nos ajudar a compreender: a prática educativa, as formas de conhecimento desenvolvidas e o papel do professor nas escolas – instituições formativas.

Apple (2006) considera que as análises curriculares, pela complexidade que lhe é atribuída, devem estar em conexão com as análises de outros campos sociais, como o sociopolítico e o econômico e sugere a utilização do conceito de hegemonia como uma forma de pensar as implicações ideológicas.

A maneira mais útil de pensar as características complexas, o alcance e as funções variadas da ideologia se encontra no conceito de hegemonia. A ideia de que a saturação ideológica permeia essa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparam para acreditar que são participantes neutras na instrumentalização neutra do ensino, [...] embora ao mesmo tempo esses modelos sirvam a determinados interesses econômicos e ideológicos que lhes são ocultados (APPLE, 2006, p. 56).

A associação entre os índices oriundos das avaliações em larga escala e a qualidade educacional, por exemplo, é algo que vem ganhando caráter hegemônico dentro de alguns espaços educacionais. De forma similar, a apreensão do conhecimento matemático pode ser atestada pelo número de acertos dos testes dessas avaliações. Compreender um pouco do percurso discursivo que favorece o processo de consolidação dessa e de outras políticas no meio escolar requer o mapeamento dos principais sujeitos e canais comunicativos envolvidos no processo da disseminação ideológica. Partindo da região mais central das estruturas institucionais até a sala de aula, poderemos melhor compreender a arquitetura ideológica que sustenta as políticas, evidenciando as suas possíveis repercussões na construção dos conhecimentos escolares.

“A estabilidade ideológica e econômica depende, em parte, da internalização, bem no fundo de nossas mentes, dos princípios e das regras do senso comum que governam a ordem social existente” (APPLE, 2006, p. 81). E essa estabilidade tem como uma das vias de construção o currículo escolar. Dessa forma, a escola, de forma consciente ou não, pode estar trabalhando a favor da manutenção da hegemonia ideológica. Entender o processo de saturação ideológica a que os

nossos educadores estão submetidos nas instâncias educacionais abre possibilidades para despertar movimentos contra-hegemônicos. Compreender como a hegemonia atua no sentido de construir um senso comum, uma interpretação única sobre a organização do mundo em que vivemos nos ajudará a construir um posicionamento mais crítico sobre o que nos é posto como natural.

Williams, (*apud* APPLE 2006), assim traz-nos um entendimento sobre hegemonia:

É todo um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além (WILLIAMS, *apud* APPLE, 2006, p. 39).

Para que se perceba a existência de uma cultura dominante é necessário o entendimento do seu processo social de incorporação. As instituições de ensino funcionam como agentes de transmissão dessa cultura dominante, se constituindo como uma das suas aliadas. É por meio do que Raymond Williams chama de tradição seletiva⁵⁰ que se faz uma seleção intencional daquilo que culturalmente interessa às classes dominantes, construindo assim o pensamento hegemônico. A partir de uma visão naturalizada de uma história forjada apagam-se fatos relevantes que venham a se opor a versão tida como oficial.

Nas nossas instituições educacionais quase não se problematizam os elementos que guiam o processo de seleção do conteúdo, já que o foco está direcionado na sua distribuição (quantidade, tempo a ser utilizado, série/ano...). No entanto, ao idealizarmos o sujeito que almejamos formar nas nossas escolas, é imprescindível que estejamos atentos aos conteúdos que lhes são propostos, buscando entender o porquê de eles constituírem o currículo. Considerando o conceito de tradição seletiva, cada seleção de conteúdos traz, ainda que implicitamente, um conjunto de destaques e omissões. Para Apple, a seleção de conteúdos se constitui como uma das vias de construção da hegemonia, guiando o

⁵⁰ Teoricamente, a cultura de um dado período é sempre registrada, mas na prática todo esse registro é absorvido por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época e outros não. A tradição seletiva cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma dada sociedade e uma rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida.[...] Trata-se de um papel que não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante (LOPES; MACEDO, 2011, p.82).

trabalho cotidiano dos professores, que operam esses conhecimentos no sentido de os tornarem parte do senso comum, conforme pontuam Lopes e Macedo (2011), ao referendar o autor:

Apple apresenta a discussão de tradição seletiva de Williams de forma conectada à análise que o mesmo autor faz da hegemonia. Para Apple, o conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo. Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva (LOPES; MACEDO, 2011).

A compreensão sobre a difusão ideológica do vínculo entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional é um dos elementos que tem absorvido o nosso interesse, pois é a partir dessa propagação que as possíveis diretrizes do SAEPE encontram espaço e se materializam no âmbito escolar e mais precisamente na sala de aula. Eis porque compusemos um recorte discursivo expressivo, já mencionado anteriormente, considerando os papéis estratégicos que os sujeitos ocupam na organização educacional e nos propusemos a fazer a análise crítica dos seus discursos⁵¹, buscando elencar convergências e divergências entre eles, no intuito de melhor compreender o campo de disputa hegemônica no qual essa política se processa.

Para compreendermos, via currículo na ação, como esses aspectos hegemônicos viriam ou não a emergir na sala de aula, pela complexidade que a análise do currículo requer, tomamos a contribuição de alguns autores, dentre eles, Zabala (1998), Sacristán (2000) e Apple (2006), construímos o nosso referencial para a coleta e análise dos dados relacionados à descrição situacional da *vida escolar* observada, mais precisamente do currículo na ação praticado nas aulas de Matemática do ensino médio. Na categorização dos grupos de conteúdos curriculares vivenciados ao longo das duas unidades didáticas consideradas, valemo-nos dos critérios de interpretação qualitativa sugeridos por Minayo (2014).

⁵¹ Baseado nas orientações da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016).

4.4 O currículo na ação – delineamentos da prática

A validade de uma proposta curricular que vislumbra efetivação só pode ser mensurada nas condições reais na qual ela se concretiza. Na prática, por vezes, as propostas curriculares podem ter uma repercussão diferenciada daquelas intencionalidades que foram traçadas no ambiente da sua elaboração, já que ao serem executadas podem incorporar intencionalidades e valores diferenciados dos originais. É na práxis que o currículo ganha significado definitivo tanto para os professores quanto para os alunos. Sacristán (2000) considera que:

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

O autor continua discorrendo sobre a importância de se analisar o currículo a partir da estrutura da prática:

A análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diferentes destinatários: professores e alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Compartilhando das considerações tecidas pelo autor, nós também atribuímos importância significativa ao currículo em ação. O seu estudo pode melhor caracterizar o que efetivamente ocorre na sala de aula tanto em relação aos conteúdos vivenciados quanto aos aspectos metodológicos adotados - muitas vezes se diferenciando em muito das orientações curriculares que são prescritas e normatizadas pelas instâncias propositoras das políticas educacionais.

A partir desse entendimento, buscamos caracterizar o currículo na ação de uma turma de Matemática do ensino médio para que pudéssemos analisar os efeitos da ordem do discurso vinculada à disseminação da ideia de “avaliação em larga escala como elemento balizador da qualidade educacional” refletidos no seu escopo.

Pensar na prática educacional, naquilo que acontece dentro do espaço escolar, é refletir sobre toda a complexidade que permeia o fazer pedagógico do professor. Uma prática não depende apenas das iniciativas e intenções do professor, visto que ele encontra-se submetido às demandas inerentes às suas

próprias atribuições como profissional e as que lhe são postas pela escola e/ou por outros órgãos educacionais que compõem os seus sistemas de ensino. É necessário considerarmos que as proposições vindas de instâncias superiores, como o currículo oficial, por exemplo, não são executadas de forma similar por todos os professores. Sacristán (2000) considera que a apreensão do que realmente ocorre no ensino dá-se pela investigação do processo interativo entre todos os elementos que intervêm na prática.

4.4.1 Sequência de atividades como guia para as ações na prática

Mesmo tendo que lidar com acontecimentos imprevisíveis em sala de aula ou em outro ambiente de ensino, nos quais as decisões, por vezes, são tomadas de forma intuitiva, o professor se apoia em critérios mais estáveis que guiam as suas ações e que acabam por regular a sua prática. São esses esquemas práticos que delineiam modelos pedagógicos e dão significado à proposta curricular que deve ser implantada na realidade. Esses esquemas são construídos pelo professor a partir da prefiguração do campo no qual vai atuar e se materializam a partir da sequência das atividades/tarefas⁵² que ele julga conveniente.

Ao tratar da captação da complexidade da ação docente, Sacristán (2000) fala da necessidade da construção de uma unidade de análise que tenha condições de cumprir dois propósitos – simplificar a complexidade do processo global e ter significado em si mesma, resumindo as propriedades do todo. Para o autor, as atividades de ensino e aprendizagem vivenciadas dentro do ambiente escolar “podem ser um bom recurso de análise, à medida que uma certa sequência de algumas delas constitui um modelo metodológico, limitando o significado real de um projeto de educação que pretende algumas metas e se guia por certas finalidades” (SACRISTÁN, 2000, p. 207).

O sentido da ação docente está na trama hierárquica das atividades. É esse encadeamento que dá sentido unitário à sua ação. Assim, “o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o

⁵² Termos usados de forma equivalente por Sacristán (2000). O autor considera que “uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas” (2000, p. 208).

tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras” (SACRISTÁN, 2000, p. 207).

As *tarefas formais* são aquelas que, institucionalmente, são planejadas e organizadas no intuito de atingir os propósitos da escola e dar significado ao currículo. O conjunto de tarefas diferenciadas que se sucedem, intencionalmente, no espaço escolar guiam as ações visando cumprir dados conteúdos. São elas que buscam perfazer os objetivos da área curricular, guiam a atuação dos alunos e as suas interações com os professores, possibilitam a escolha e o uso dos materiais didáticos, orientam os processos avaliativos etc.

Sacristán (2000. p. 220) salienta que o valor de uma tarefa “não pode ser considerado apenas por ela mesma, ainda que se veja que está claramente dirigida para cobrir parcialmente um objetivo do currículo, mas que dependem de fatores contextuais que ultrapassam o professor e o quadro estritamente escolar”.

É possível que uma tarefa estendida para além do espaço e do horário escolar possa gerar oportunidades diferenciadas em detrimento das condições dos alunos - do seu acesso a diferentes meios de informações até o ambiente sócio-familiar no qual estão inseridos. Isso pode ter repercussões acadêmicas e sociais significativas, inclusive no que tange à igualdade de oportunidades, já que podem evidenciar possíveis distorções oriundas dos diferentes meios culturais. O estilo de uma tarefa pode até nos revelar a compreensão de conhecimento de quem a propôs.

4.4.2 A sequência didática como forma de retratar a prática

Zabala (1998) também faz menção à importância da *atividade* ou *tarefa* como unidade de análise da prática educativa, já que elas sinalizam para diferentes estilos pedagógicos. No entanto, faz ressalva sobre a sua limitação de significados caso sejam tomadas de forma isolada. Para ele, é imprescindível considerarmos a ordem e as relações que são estabelecidas entre as diferentes atividades, pois é isso que determina as características do ensino.

Assim como Sacristán (2000), Zabala (1998) também considera relevantes as relações estabelecidas entre as atividades ou tarefas, enxergando o seu ordenamento como algo processual, no qual uma acaba por repercutir nas demais. Nessa perspectiva, o autor adota uma unidade de análise mais ampla, a qual ele

denomina de *sequência de atividades* ou *sequência didática*, que incluem as fases de planejamento, aplicação e avaliação. A forma como essas sequências se configuram pode retratar diferentes práticas educativas. Podemos melhor clarificar essas sequências como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

A sequência didática tem a vantagem de manter um caráter unitário, ao mesmo tempo em que combina toda a complexidade que permeia a prática, o que lhe propicia um caráter integral na análise da intervenção pedagógica.

Zabala (1998) considera que se desejamos construir uma análise reflexiva sobre a prática é necessário que foquemos na função social do ensino e no conhecimento do como se aprende. A função social do ensino está relacionada às fontes sociológica e epistemológica do ensino. O conhecimento do como se aprende está atrelado às fontes didáticas e psicológicas.

A função social busca responder questões do tipo “para que educar” e “para que ensinar?”. Da busca dessas respostas é que somos levados a nos posicionar ideologicamente e a pensar sobre os propósitos e objetivos educacionais, o que implica uma escolha epistemológica condizente – marcos de partida para se pensar a elaboração das intervenções pedagógicas a partir da aplicação de sequências didáticas.

Da preocupação do como se aprende, emergem questões da seguinte natureza “como as aprendizagens se produzem?” e “como ensinar os conteúdos?”. As possíveis respostas a essas perguntas se conectam, pois, a maneira como se aprende, fonte psicológica, é o ponto de partida para se construir as estratégias de ensino, fonte didática.

Para além das fontes anteriormente mencionadas, ainda é necessário considerar a realidade do contexto educacional no qual serão desenvolvidas as sequências didáticas, já que seus condicionantes podem impedir, dificultar ou delimitar a aplicação dessas propostas pedagógicas.

Os contextos estudados, comumente, estão submetidos a políticas e diretrizes educacionais de instâncias internas (escola) e externas (instituições intermediárias ou centrais). Embora a prática educacional que configura o currículo em ação tenha como o seu principal autor o professor, consideramos que ela fica

melhor compreendida quando situada, pois é provável que ela carregue consigo traços das ideologias político-educacionais que sustentam um projeto educacional de dimensões mais amplas.

4.4.3 Modelo de análise do currículo na ação

Zabala (1998) propõe um modelo de análise da prática educativa que envolve as quatro fontes que embasam as escolhas educacionais, sociológica e epistemológica (vinculadas à função social do ensino) e psicológica e didática (vinculadas à maneira como se aprende), a partir das quais se pode delinear o modelo teórico da prática, considerando os condicionantes a seguir: a sequência das atividades, as relações interativas, a organização social, o espaço/tempo, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares e os critérios de avaliação.

A *sequência das atividades* trata do encadeamento das proposições que devem ser orientadas no intuito de cumprir um dado objetivo de aprendizagem. Seu estudo permite verificar a função e a pertinência daquilo que é proposto, bem como a ênfase que é dada sobre determinado aspecto em detrimento de outros.

A lógica como se dá a *organização dos conteúdos* traz traços de como o professor contempla a estrutura do conhecimento, se de forma compartimentalizada ou numa perspectiva mais global. Se um conteúdo trabalhado numa sequência didática ficou para trás ou se ele dialoga de forma integradora com os das demais sequências, sempre que for oportuno.

Os *critérios de avaliação* utilizados pelo professor permitem atribuir sentido aos mecanismos de acompanhamento dos alunos que ele utiliza no intuito de registrar os progressos do processo de aprendizagem. A forma de avaliar, os tipos de desafios e a resposta às suas proposições podem tipificar a concepção docente sobre avaliação, se ela é apenas um instrumento de mensuração ou a mediação de um processo de aprendizagem mais global.

Como se dá a *utilização dos espaços e tempo* revela como o professor se adequa a diferentes demandas tanto em relação às especificidades dos conteúdos quanto em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ao flexibilizar espaços e tempos, o professor pode concretizar diferentes formas de ensino, o que, implicitamente, revela uma maior preocupação com as diferenças de aprendizagem dos seus alunos.

O uso adequado dos *materiais curriculares* numa sequência didática pode denotar o grau de importância que o professor atribui a esses recursos como aliados no processo de aprendizagem. A escolha dos materiais deve estar associada à intervenção proposta, ao seu potencial comunicativo e a sua contribuição na construção do conhecimento.

A descrição das *relações interativas* apoia-se nos tipos de relações que são constituídas na sala de aula, tanto entre professor-aluno, quanto em relação a aluno-aluno, o que pode ampliar ou reduzir o processo comunicativo e a estreitar ou distanciar os vínculos afetivos. Essas relações podem revelar a adequação ou inadequação da proposta às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ao planejar uma sequência didática, o professor deve estar atento a *organização social* da aula, pois ela terá um papel importante na concretização do seu objetivo. A disposição dos alunos na sala de aula, individualmente, em duplas ou em grupos maiores, deve ser intencional e estar atrelada ao tipo de trabalho que será desenvolvido. A opção pela manutenção das duplas ou dos grupos também deve ser pautada na proposta a ser desenvolvida, levando em consideração o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos.

Baseado na análise crítica do currículo de Apple (2006), que considera a interlocução de três aspectos da vida escolar - escola, conhecimento e educador – e as situa numa relação estrutural com as instituições políticas mais amplas; embasado na importância das tarefas ou atividades de ensino como um recurso que explicita e dá sentido ao currículo na ação, via prática docente, mencionada por Sacristán (2000), e tomando, principalmente, os referenciais para análise da prática educativa propostos por Zabala (1998), elaboramos uma “*mandala*” com os condicionantes da prática educativa, agregados por sua proximidade em três contínuos que se integram e que podem nos fornecer uma ideia da unidade total de cada sequência didática analisada. Denominamos os contínuos de: sequenciamento da aula (sequência de atividades, organização dos conteúdos, critérios de avaliação), recursos físico/temporais (espaço e tempo, materiais curriculares) e interações sociais (relações interativas, organização social).

A *mandala para análise do currículo na ação* foi contornada pelos aspectos estruturadores da vida escolar mencionados por Apple (2006), pelo fato de eles exercerem papéis preponderantes na execução do currículo na ação. O aspecto “conhecimento” a ser desenvolvido nas aulas de Matemática, já sujeito à tradição

seletiva na etapa construtiva do currículo oficial (currículo prescrito), ainda é submetido a outros processos que implicam em escolhas como: as prioridades do contexto escolar (metas propostas a serem atingidas nos sistemas de avaliação, por exemplo) e as modelagens (ajustes) realizadas pelos professores em detrimento das suas experiências, da influência dos livros-texto ou da readequação dos conteúdos curriculares ao desempenho dos seus alunos.

No âmbito educacional estadual, as orientações curriculares oficiais, normalmente, emanam de uma instância institucional central que é Secretaria de Educação do Estado (SEE), passam pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), como é o caso de Pernambuco, e buscam se materializar no espaço escolar. Situamos a mandala dentro do espaço de influência intermediário e, conseqüentemente, dentro do espaço político educacional central, no intuito de compreendermos as múltiplas influências que perpassam o currículo que é efetivamente vivenciado no espaço escolar. Associamo-nos, assim, a “interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Figura 6 – Mandala para análise do currículo na ação.



Fonte: Autor baseado nas contribuições de Apple (2006), Sacristán (2000) e Zabala (1998).

Baseados na disposição dos condicionantes apresentados na figura 6, buscamos realizar as observações e os registros das aulas do professor de Matemática no nosso Diário de Campo. Propusemos ao professor um modelo de protocolo de planejamento, o qual ele preencheria com o registro da sequência didática a ser desenvolvida e entregava ao pesquisador, ficando livre para fazer adequações ou acréscimos de informações que julgasse necessário.

Nesse protocolo, constam: o título da sequência didática, a quantidade de aulas, o período de aplicação, os objetivos, os conteúdos trabalhados, a relação de atividades a serem aplicadas, as referências curriculares adotadas pelo professor, as fontes de pesquisa utilizadas na sua elaboração e as considerações sobre algum aspecto que o professor julgasse conveniente destacar. O pesquisador, por sua vez, de posse do seu diário de campo, realizava o acompanhamento das sequências

didáticas aplicadas, registrando as suas observações e percepções acerca das aulas vivenciadas.

O diário de campo é um caderno de anotações, no qual o investigador realiza as anotações importantes sobre aquilo que ele observa, as suas impressões pessoais que podem ir se modificando no decorrer das observações, de acordo com as falas ou manifestações apresentadas no evento assistido. De acordo com Minayo (2014, p. 295), é “esse acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo”.

Identificar informações que nos permitisse descrever o currículo na ação vivenciado nas aulas de Matemática de uma turma do 3º ano do Ensino Médio foi o nosso propósito durante as duas unidades didáticas (bimestres), no período de 25/04/2018 a 06/07/2018 – 2ª unidade e de 25/07/2018 a 05/10/2018 – 3ª unidade. Isso nos permitiu estabelecer relações entre o currículo efetivamente vivenciado e as proposições do currículo oficial e as matrizes do SAEPE, a partir de um olhar que extrapolou as paredes da sala de aula, estabelecendo conexões com outros âmbitos da política educacional. A análise desse processo está explicitada na seção Resultados e Discussão.

5. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

A presente seção traz um breve percurso do ensino médio no Brasil, do período colonial ao processo de redemocratização, trazendo elementos do contexto histórico e de algumas regulamentações, acompanhado de uma síntese histórica da educação matemática nessa etapa de ensino. Em seguida, apresenta um panorama dos documentos oficiais que estruturam o Ensino Médio, dando ênfase àqueles que tratam de aspectos curriculares da Educação Matemática. Discute o sentido do termo competência no âmbito educacional. Por fim, caracteriza a abordagem da Educação Matemática Crítica, a partir das concepções do autor dinamarquês Ole Skovsmose.

Por fim, deixamos indicações de superação dos condicionantes das políticas públicas de currículo e avaliação numa perspectiva do direito à educação de qualidade social no ensino da Matemática.

5. 1 O Ensino Médio no Brasil

O “ensino médio⁵³” no Brasil teve, na sua origem, durante o período colonial, preponderante contribuição dos Colégios Jesuítas, os quais propunham dois cursos: cinco ou seis anos de letras humanas e três anos de filosofia e ciências. Era literário e clássico, quanto ao conteúdo, e formalista, quanto ao método. Dentre as reformas sofridas por esse formato de ensino, a mais radical foi proposta por Marquês de Pombal⁵⁴, em 1759, que visava substituir a orientação escolástica e confessional por um ensino pautado na experiência científica e orientado pela racionalidade utilitarista e laica. Para tanto, retirou a educação das mãos dos jesuítas, expulsando-os, passando-a para o domínio do Estado.

Diante da expulsão dos jesuítas e da ausência de professores que dessem conta da nova proposta, houve um dismantelamento do aparelho educacional brasileiro daquela época. Em substituição aos estabelecimentos de ensino jesuíticos, surgiram as aulas régias⁵⁵ que minaram as tentativas de cursos regularmente seriados (PILETTI; ROSSATO, 2010).

De acordo com Piletti e Rossato (2010), em 1834, por meio do Ato Adicional (Lei nº 16, 12/08/1834), foi atribuída às províncias, via Conselhos Gerais, o direito de legislar sobre a instrução pública, possibilitando-lhes a criação de estabelecimentos de ensino autônomos. Assim surgem as primeiras escolas secundárias oficiais, dentre elas, alguns liceus na região Nordeste (Rio Grande do Norte - 1835; Bahia e Paraíba - 1836) e o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro - 1837). Esse último, por conta

⁵³ O ensino médio no Brasil da sua origem até a atualidade possuiu diversas características e foi nomeado de diversas maneiras. No Brasil Colônia, o nível secundário ofertado pelos Jesuítas possuía duas denominações: curso de Letras e curso de Filosofia e Ciências e era ofertado por apenas 17 estabelecimentos em todo o país, fechados após a expulsão dos Jesuítas. Durante o Império foram criados os liceus e o Colégio D. Pedro II, responsáveis pelas escolas secundárias, cujos anos finais correspondia ao ensino médio. Na Era Vargas, esses anos finais eram chamados de cursos secundários, divididos entre o clássico e o científico. Em 1946, cria-se o curso Normal como uma extensão dos cursos secundários destinado a formar professores para os anos iniciais. No período militar, passa a ser conhecido como ensino do 2º grau, para, enfim, na atual LDB ser tratado como ensino médio.

⁵⁴ Primeiro ministro de Portugal (1750-1777) - reformador e despótico - que teve como objetivo elevar o reinado português a um patamar competitivo perante as potências econômicas da época, a exemplo da Inglaterra.

⁵⁵ Aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, dadas por professores leigos, que deveriam substituir as aulas dadas pelos extintos colégios jesuítas. Eram aulas autônomas e isoladas desarticuladas umas das outras. A ausência de seriação e a livre escolha dos alunos para matricularem-se nas aulas do seu interesse tornaram o antigo “ensino médio” disperso e fragmentado.

da adoção de tendências pedagógicas modernas, constituiu-se como referência de modelo e padrão para os demais estabelecimentos.

O escasso número de estabelecimentos escolares contribuiu para que as aulas régias (ministradas arbitrariamente na casa de alguns professores a partir de conteúdos desconexos) continuassem a existir durante todo o Império, se constituindo como formato predominante. As aulas régias também se fizeram presentes via matrículas avulsas em estabelecimentos particulares, inclusive em estabelecimento de referência como o Colégio Pedro II. À época, caso o aluno cursasse o ensino seriado de sete anos nessas instituições, a ele seria garantido o ingresso direto na universidade. Porém, a maioria deles, optava pelos cursos parcelados que caracterizavam o referido formato de aulas. Por volta de 1870, dos quase onze mil alunos brasileiros que cursavam o ensino médio, quase três quartos pertenciam ao sistema de aulas avulsas.

Na República Velha aconteceram reformas pedagógicas elitistas, acompanhadas da imprecisão de critérios na seleção das disciplinas que deveriam estruturar o currículo. Com relação ao período da República Velha, no que se refere ao ensino médio, Pilleti e Rossato (2010), baseados em algumas regulamentações⁵⁶ desse período, assim sintetizam as condições existentes:

O ensino médio permaneceu uma etapa facultativa de estudos, assediado por um movimento de descentralização ou desoficialização (privatização) que o reduziu a uma escola informal de passagem para o mundo universitário. Desse modo, os estabelecimentos privados seguiram com seus negócios, autorizados, por lei, a equiparar seu sistema fragmentado e aligeirado de aulas avulsas ao ensino seriado, mais completo, oferecido pelo Colégio Pedro II, tendo apenas de atender a umas poucas e fáceis condições (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 110).

Apenas em 1931, com a Reforma Francisco Campos, foi proposta a organização de um sistema nacional de ensino. Dentre as medidas, de caráter centralizador, o ensino secundário passou a se constituir como fase obrigatória para o ingresso em estudos posteriores, devendo ser enquadrado nos moldes do ensino ministrado pelo Colégio Pedro II ou dos estabelecimentos que estivessem submetidos à inspeção federal. Esse processo de oficialização foi reforçado pela Reforma Gustavo Capanema, de 1942, na qual estava inserida Lei Orgânica do

⁵⁶ Reforma Benjamin Constant (decreto nº 981 de 1890); Código Epitácio Pessoa, de 1901 (decreto nº 3.890) e Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911 (decreto nº 8.659) (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 110).

Ensino Secundário⁵⁷ que estabeleceu as bases organizacionais para essa etapa de ensino, composta pelo curso ginásial (equivalente aos anos finais do atual ensino fundamental) e o colegial (equivalente ao atual ensino médio). Apesar dos esforços envidados pelo governo federal na tentativa de organizar a educação brasileira, a dicotomia do ensino secundário entre propedêutico e técnico (ou entre o pensar e produzir) acabava por naturalizar as distorções sociais estabelecidas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961, resultado de 13 anos de intenso debate⁵⁸, manteve a estrutura tradicional do ensino secundário (ginásial e colegial), mas sem prescrever um currículo fixo e rígido a ser executado em todo o território nacional, gerando ampla e confusa variedade de disciplinas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.156), a referida lei “instituiu a descentralização, ao determinar que cada estado organizasse seu sistema de ensino”. No entanto, essa descentralização durou pouco, já que o golpe militar de 1964 fortaleceu o executivo, que passou a concentrar as decisões no âmbito das políticas educacionais.

A LDB 5.692 de 1971, instituída durante o regime militar, desmembrou o antigo ensino secundário, fazendo com que a parte que correspondia ao seu primeiro ciclo (antigo ginásial e atual anos finais do ensino fundamental) se juntasse ao antigo ensino primário e constituísse o ensino de primeiro grau com oito séries. Já o segundo ciclo do antigo ensino secundário (antigo colegial e atual ensino médio) tornou-se o ensino do segundo grau. Para além de trabalhar a formação ideológica dos estudantes para a aceitação do regime político vigente, a organização curricular prezou pela formação técnica. Essa nova proposta apresentou uma tendência centralizadora:

⁵⁷ O decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942, estabelecia as finalidades do ensino secundário e a sua estrutura. Como finalidades, a lei determinava: 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. O ensino secundário passaria a ser composto de dois ciclos: o curso ginásial; o curso clássico ou científico. O primeiro (abordando os elementos fundamentais) com duração de quatro anos e o segundo (consolidando a educação ministrada no ginásial) com duração de três anos (BRASIL, 1942).

⁵⁸ Durante os anos que antecederam a aprovação da Lei nº 4.024/1961 travou-se um debate no âmbito do Estado e da sociedade civil. Um grupo, liberais escolanovistas, defendia o fortalecimento da escola pública, por meio de uma maior aplicação dos recursos estatais na manutenção e expansão das escolas oficiais, garantindo um ensino obrigatório, laico e gratuito. O outro, os católicos, defendia que os recursos fossem terceirizados às instituições particulares, que adequariam o ensino às orientações ideológicas das famílias, preenchendo assim a lacuna não ocupada pela iniciativa privada.

Caracterizada tanto pela imposição da profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau quanto pelo incremento dos conteúdos curriculares mínimos (núcleo comum obrigatório em nível nacional) definidos pela esfera federal (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 111)

Conforme podemos observar, as regulamentações que nortearam a organização educacional brasileira, inclusive a do ensino médio, sofreram, no período da década de 1930 à década de 1980, processos de alternância entre a centralização e a descentralização. Em 1982, a lei nº 7.044 revogou a obrigatoriedade da profissionalização durante o ensino de 2º grau, sinalizando para um novo processo de descentralização, que repercutiu tanto na escolha das modalidades, quanto na determinação curricular.

O ápice da descentralização só veio ocorrer após o processo de redemocratização do Brasil, com a atual LDB, Lei nº 9.394, de 1996, que deu autonomia organizacional aos diferentes sistemas educacionais que ofertam o ensino médio, possibilitando-lhes desenvolver os seus próprios projetos políticos-pedagógicos considerando as características da realidade nas quais eles estão situados.

O principal desafio do ensino médio brasileiro durante o seu percurso existencial foi construir a sua especificidade, fragilmente alcançada a partir da década de 1940: que seria uma etapa formativa do adolescente e não apenas uma via para a sua inserção no ensino superior. Essa característica acabou sendo refletida nos três diferentes momentos (1961, 1971 e 1996) em que foram instituídas as leis diretrizes e bases da educação nacional. Na atual, Lei 9.394/96, esse princípio passou a garantir ao ensino médio o atributo de terminalidade da educação básica, conforme o seu artigo 35 que ainda acrescenta as suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A busca pela reorganização educacional brasileira está manifesta nessa Lei que foi construída numa perspectiva democrática e pautada nos princípios da liberdade e nas ideias de solidariedade humana. No entanto, ainda existem diversos entraves políticos que dificultam a sua materialização, de um financiamento mais robusto a estruturas curriculares que prezem por uma formação mais crítica.

O ensino médio brasileiro e, conseqüentemente, a sua estrutura curricular, da gênese aos dias atuais, tem revelado características históricas e sócio-políticas peculiares e de ampla complexidade. O contexto político interno e externo, os sistemas de governo vivenciados, os modelos administrativos adotados, a finalidade educacional estabelecida, dentre outros fatores, foram responsáveis pela estruturação de distintos paradigmas que moldaram o ensino médio. Os preceitos sobre os quais as estruturas curriculares vão sendo estabelecidas revelam escolhas políticas e ideológicas, as quais repercutem nas estruturas disciplinares no sentido de guiar as escolhas conteudísticas e metodológicas. A partir desse entendimento, apresentaremos um breve percurso histórico e estrutural da Matemática do Ensino Médio na educação brasileira.

5. 2 A Matemática do Ensino Médio

Visando a objetividade das informações e a possibilidade comparativa das caracterizações que construímos, a partir das contribuições de Soares, Dassie e Rocha (2004), Godoy (2011), Gomes (2012) e Cunha (2014), apresentamos a seguir um quadro sinóptico com um breve panorama do ensino da Matemática do Brasil, do período colonial à redemocratização do país. É importante ressaltarmos que os limites históricos das reformas não são tão precisos (visto que algumas regulamentações aconteceram em momentos de transição) e que as prescrições legislativas nem sempre se materializam da forma como são propostas. Cientes das limitações informacionais, mas considerando a relevância de termos uma referência histórica para melhor compreendermos o panorama atual, expomos o quadro 5. A partir dele, é possível estabelecer conexões entre o período histórico, o tipo de ensino proposto e as possíveis perspectivas de sujeito a ser formado.

Quadro 5 – Quadro sinóptico da Matemática do Ensino Médio no Brasil.

| Período histórico | Aspectos curriculares | Perspectiva formativa |
|---|--|---|
| Brasil Colônia (até 1759) | Educação Jesuítica. Centralização do ensino nas humanidades clássicas. Pouco espaço para os conhecimentos matemáticos. | Formar sacerdotes para a catequese e preparar a elite para estudar na Europa. |
| Brasil Colônia (após 1759) | Aulas avulsas das disciplinas matemáticas: aritmética, álgebra e geometria, com reduzido número de professores e de alunos. | Preparar a elite para estudar na Europa. |
| Brasil Império (1822 - 1889) | Apesar da posição secundária, as matemáticas, acrescida da Trigonometria, eram trabalhadas de forma isolada, mas se faziam presentes em todas as séries do ensino secundário ministrado pelos liceus e pelo Colégio Pedro II. | Preparar os estudantes (público masculino da elite econômica) para acesso às academias militares e às poucas escolas superiores existentes. |
| Brasil República (1889 - 1930) | A Matemática é instituída como disciplina, seus conteúdos são unificados. Amplia a sua relevância, porém com abordagem livresca, baseada na memorização e sem relação com a vida do aluno. | Preparar alunos para inserção no curso superior. |
| Era Vargas (A Reforma Francisco Campos, 1931) | Tentativa de organizar a educação nacional. A finalidade da Matemática é clarificada e a sua proposta curricular passa a ir além de uma lista de conteúdos. O desenvolvimento mental dos alunos e os seus interesses são enfatizados. Nos anos finais do ensino secundário, a Matemática aparece na 1ª série para os candidatos aos cursos da área de saúde e na 1ª e 2ª séries para os de Engenharia e Arquitetura. | Preparar alunos para inserção no curso superior. O ensino proposto deve prezar pela função educativa (treino da inteligência a partir da busca de soluções para problemas). |
| Era Vargas (Reforma Gustavo Capanema, 1942) | Instituição da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Reação às inovações da reforma imposta anteriormente. Retorno ao ensino mais tradicional da Matemática. Pareceres militares interferem na estrutura do ensino da Matemática, inclusive no que se refere à fusão dos ramos da disciplina. Acontece retração das propostas de Roxo ⁵⁹ . | Preparar alunos para inserção no curso superior via cursos clássico e científico, formar técnicos ⁶⁰ e contribuir para a educação feminina ⁶¹ . |
| República Liberal | Aprovação da LDB nº 4.024/1961 que trouxe prescrições curriculares pouco elaboradas para as disciplinas escolares. Ao final dos anos de | Para além do caráter propedêutico e das formações em nível técnico, |

⁵⁹ Euclides Roxo (1890-1950) foi um matemático sergipano de tendência escolanovista que teve importante papel no Colégio Pedro II (professor substituto, catedrático, diretor), além de diretor do Ensino Secundário no Ministério da Educação e Saúde (1937), teve relevante papel na Reforma Francisco Campos e foi importante voz na formulação do ensino de Matemática na Reforma Gustavo Capanema. Por suas ideias, sofreu inúmeros ataques de críticos da época (CARVALHO *et al.*, 2000).

⁶⁰ Apesar da equiparação dos cursos técnicos aos anos finais do ensino secundário, eles só garantiam aos alunos a inserção em curso superior da mesma área. A estrutura educacional do ensino da época revelava a divisão econômico-social do trabalho e estava associada aos papéis atribuídos às diferentes camadas sociais.

⁶¹ Predominantemente o Curso Normal, no intuito de formar professoras para o antigo primário (anos iniciais do atual ensino fundamental).

| | | |
|--|--|--|
| (1946 - 1964) | 1950 e na década de 1960, surgem, em nível mundial e nacional, movimentos ⁶² a favor da implantação da Matemática Moderna (MM), que buscava aproximar a Matemática escolar daquela praticada e produzida nas universidades. | modernizar o ensino no intuito de suprir as necessidades da expansão industrial e atender às exigências do avanço tecnológico. |
| Ditadura Militar (1964-1985) | Aprovação da LDB nº 5.692/1971 que propôs a 'formação integral' do adolescente. A MM tem apoio irrestrito do governo militar e passa a ser proposta nas instituições, enfatiza a teoria dos conjuntos numéricos e desvaloriza os algoritmos básicos, a resolução de problemas e a geometria Euclidiana. Ao final dos anos de 1970, surgem críticas à Matemática Moderna, pelo seu formalismo, pelos aspectos estruturais e por sua ineficácia no âmbito escolar. | Ingressar no ensino superior. Profissionalizar ⁶³ jovens e adolescentes de forma universal e compulsória (política educacional da ditadura brasileira). |
| Redemocratização do Brasil (1985 - ...) | Aprovação da LDB nº 9.394/1996 que estipula que a BNCC ⁶⁴ definirá os objetivos de aprendizagem. Proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). O processo formativo passa ser direcionado à construção de habilidades e competências. O ensino deve ser pautado na resolução de problemas, na perspectiva interdisciplinar e na valorização de elementos contextuais. | Preparar para o ingresso no ensino superior. Profissionalizar jovens e adolescentes. Articular os conhecimentos adquiridos com as suas aplicações práticas como possibilidade para o exercício da cidadania. |

Fonte: O autor.

5.3 Documentos Curriculares da Matemática do Ensino Médio

A seguir apresentamos as proposições direcionadas à organização curricular para o ensino da Matemática no Ensino Médio no âmbito das escolas públicas. Para tanto, consideramos o período pós-redemocratização, tomando como marco divisório a LDB nº 9394/96, cujas novas concepções sobre o processo educacional

⁶² Em 1959, acontece no Rio de Janeiro o 3º Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, no qual ocorrem as primeiras manifestações relacionadas ao Movimento da Matemática Moderna. Nos dois Congressos subsequentes, 1962, no Pará, e 1966, em São Paulo, são apresentadas experiências realizadas com essa nova proposta e busca-se implantar a Matemática Moderna no Brasil, respectivamente.

⁶³ Essa proposição não foi recebida passivamente pelos alunos. Além de apresentarem desinteresse pelos estudos, eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, pois elas acabavam por reduzir a carga horária das disciplinas que eram cobradas nos exames vestibulares, dificultando, assim, o seu ingresso nos cursos superiores (CUNHA, 2014).

⁶⁴ Base Nacional Comum Curricular.

imprimiram uma nova identidade ao ensino médio e, conseqüentemente, um novo desenho curricular para as diferentes áreas de conhecimento dessa etapa final da Educação Básica.

Como o ensino médio passa a figurar como a etapa final da Educação Básica, as proposições curriculares que o sustentam tentam imprimir-lhe um fim em si mesmo. Para tanto, a gama de conhecimentos a ser construída necessita de sentido próprio e não voltada, unicamente, à preparação para estudos futuros ou à profissionalização.

Pela complexidade das finalidades do Ensino Médio que estão expressas no art. 35 da LDB nº 9394/96, mencionado anteriormente, a formação oferecida deve contemplar uma ampla gama de propósitos: aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania, propiciar uma formação ética, desenvolver a autonomia e a criticidade e possibilitar a compreensão dos processos produtivos nas suas múltiplas relações. Para que esses vastos objetivos saiam do lócus da regulamentação e sejam, efetivamente, materializados, é imprescindível que novas orientações curriculares contemplem tanto aspectos conteudísticos quanto metodológicos.

5.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

O vasto volume de informações que passou a ser veiculado a partir da década de 1990, decorrente da disseminação das novas tecnologias, fez emergir um novo perfil formativo para o aluno do ensino médio. Pesquisar, coletar informações, saber selecioná-las e analisá-las são competências que se tornaram fundamentais para a inserção no mercado do trabalho, no exercício da cidadania, enfim, na compreensão de mundo, e acabaram por impactar no formato de aprendizagem requerido para essa etapa de ensino.

Buscando contrapor-se a um ensino descontextualizado, compartimentalizado e fundado no acúmulo de informações que já não atendia às demandas básicas do mundo contemporâneo, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) vieram propor um ensino no qual o conhecimento escolar ganha significado a partir da relação dos seus conteúdos com o contexto no qual os alunos

estão inseridos e da proposição de uma abordagem interdisciplinar. Nesses documentos é proposto o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender.

Os PCNEM estão dispostos em quatro volumes: Parte I: Bases Legais; Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. A seguir faremos uma breve discussão do que está posto no volume Parte III, mais especificamente no que se refere à Matemática.

Segundo os PCNEM, perante uma educação que vem sendo cada vez mais universalizada, deve-se oferecer um ensino de Matemática que contemple a diversidade desse público, considerando as suas variadas motivações e expectativas, abrindo, assim, possibilidades para a sua inserção no mundo em constante mudança, que exige cada vez mais novas capacidades para que a sua participação social e profissional dê-se de forma efetiva. Nesse sentido, a Matemática do Ensino Médio, segundo os PCNEM:

Tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém também desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas (BRASIL, 2000, p.40).

Com relação a esses papéis da Matemática, o papel formativo está atrelado ao desenvolvimento do pensamento e a aquisição de atitudes, elementos que podem ser utilizados para além das fronteiras da própria disciplina, favorecendo a resolução de problemas noutros campos e aperfeiçoando a prática investigativa diante de novas situações. O caráter instrumental está vinculado ao desenvolvimento de técnicas e estratégias que possam ser utilizadas em outros contextos, em áreas do conhecimento distintas e no âmbito profissional. Para além dessas duas perspectivas, a Matemática também deve ser considerada como uma ciência que tem as suas peculiaridades: definições, demonstrações, encadeamentos conceituais e lógicos, além de ter uma estreita relação com a tecnologia, a qual tem exigido competências específicas para que desse vínculo sejam extraídas maiores benefícios.

Os PCNEM são enfáticos em afirmar que “aprender Matemática no Ensino Médio deve ser mais do que memorizar resultados dessa ciência e que a aquisição do conhecimento matemático deve estar vinculada ao domínio de um saber fazer Matemática e de um saber pensar matemático” (BRASIL, 2000, p. 40).

No entanto, considerando os propósitos formativos do Ensino Médio mencionados no art. 35 da LDB nº 9394/96 no que se refere ao “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” do seu público, acreditamos que as proposições presentes nos PCNEM discutem pouco ou quase nada questões políticas relacionadas ao “porquê”, “para quê” e “quando” utilizar” determinados modelos matemáticos. Borba e Skovsmose (2001) mencionam que:

A matemática é usada para dar suporte ao debate político. Mas não apenas isso. Ela se torna parte da linguagem com a qual sugestões políticas, tecnológicas e administrativas são apresentadas. A Matemática torna-se parte da linguagem do poder (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p.127)

Os autores apontam que os alunos que não se apropriam da Matemática estarão em desvantagem, pois apresentarão mais limitações perante a complexidade da sociedade atual. Por outro lado, eles alertam para o acesso à Matemática destituído da criticidade. Nesse sentido, eles discutem sobre o perigo da *ideologia da certeza*⁶⁵ que transforma a Matemática na linguagem de poder, contribuindo assim para o controle social e político. A questão aqui pontuada será melhor discutida na subseção *Educação Matemática Crítica*.

Os PCNEM (BRASIL, 2000), trazem como finalidades do ensino de Matemática no nível médio a concretização dos objetivos, sintetizados na figura 7:

⁶⁵ Conceito que será explorado na subseção 5.4.1 referente à Educação Matemática Crítica, mas que está relacionando a visão da Matemática como um sistema perfeito, como pura, como uma ferramenta infalível e inquestionável (BORBA; SKOVSMOSE, 2001).

Figura 7 – Finalidades da Matemática do Ensino Médio, segundo os PCNEM.

| | | |
|---|--|--|
| 1. Permitir a sequência de estudos posteriores e propiciar formação geral. | 2. Aplicar os conhecimentos matemáticos em situações diversas. | 3. Analisar informações provenientes de diversas fontes, utilizando ferramentas matemáticas. |
| 4. Desenvolver a capacidade de raciocínio e resolução de problemas, de comunicação etc. | 5. Desenvolver conceitos matemáticos a partir do procedimento da resolução de problemas. | 6. Valorizar a precisão da linguagem matemática, expressando-se na forma oral e escrita a partir dela. |
| 7. Estabelecer conexões entre diferentes temas matemáticos e entre esses temas e outras áreas curriculares. | 8. Reconhecer representações equivalentes de um mesmo conceito. | 9. Promover a realização pessoal por meio da segurança em relação às suas capacidades matemáticas. |

Fonte: Autor baseado nos PCNEM (BRASIL, 2000).

Na pormenorização do item 3 é reforçado que a análise realizada a partir dessas diversas fontes deve permitir ao aluno a formação da sua própria opinião, expressando-se criticamente sobre problemas da Matemática, das outras áreas do conhecimento e da atualidade. Resta-nos questionar se o formato de ensino que tais documentos propõem, poderá, efetivamente, possibilitar a esse aluno a construção da criticidade desejável e, se sendo construída, de que forma ela poderia se constituir como instrumento questionador a respeito das relações de desigualdades sociais estabelecidas. Noutras palavras, por trás das informações matemáticas produzidas há alguém ou um grupo que busca a partir delas produzir um dado efeito sobre os seus receptores. O discurso das classes dominantes pode, via ferramentas matemáticas, forjar dadas verdades.

Borba e Skovsmose (2001) consideram que as instituições escolares e os meios de comunicação buscam apresentar a Matemática como uma estrutura estável e inquestionável num mundo permeado por instabilidades. Para eles:

Frases como “foi provado matematicamente”, “os números expressam a verdade”, “as equações mostram/asseguram que” são frequentemente usadas na mídia e nas escolas. Essas frases parecem expressar uma visão de Matemática como uma referência “acima de tudo”, como um “juiz”, que

está acima dos seres humanos, como um artifício não-humano que pudesse controlar a imperfeição humana (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 129).

Essa percepção da Matemática deveria ser tomada como instrumento de reflexão. Reflexão esta que poderia emergir de uma Educação Matemática que contemplasse outro formato de relação entre o professor, o aluno e o saber. Os PCNEM tecem críticas sobre o ensino focado na memorização de informações, questiona as aulas pautadas nessa sequência de passos: definição, exemplificação e exercitação (para aplicar ou fixar os conteúdos estudados) e desaprova a abordagem de conceitos de forma fragmentada, alegando que ideias isoladas dificultam a apreensão de significados por parte dos alunos.

Os PCNEM prezam por uma boa seleção de conteúdos e de práticas na composição do currículo de Matemática. Os tópicos ou temas a serem escolhidos devem contemplar o desenvolvimento de atitudes e habilidades relevantes (descritas anteriormente nas suas finalidades). As unidades escolares devem considerar as orientações neles apresentadas e as necessidades e interesses da escola, podendo organizar o seu currículo de forma flexível. Nos PCNEM:

O critério central é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diversas formas de pensamento matemático, ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência (BRASIL, 2000, p. 43).

Os PCNEM trazem ao final da parte destinada ao ensino da Matemática uma relação de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Elas estão situadas em três diferentes grupos: *representação e comunicação* (ler e interpretar textos de Matemática, utilizar representações matemáticas, utilizar instrumentos de medição e de desenho etc.), *investigação e compreensão* (formular hipóteses e prever resultados, selecionar estratégias de resolução de problemas, discutir ideias e produzir argumentos convincentes etc.) e *contextualização sociocultural* (desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática na interpretação e intervenção no real, relacionar etapas da história da Matemática com a evolução da humanidade etc.) (BRASIL, 2000).

Apesar dos grandes avanços proporcionados pelos PCNEM em relação às abordagens anteriores da Educação Matemática no ensino médio brasileiro, eles não suscitam uma abordagem da Educação Matemática Crítica para essa etapa de

ensino. Porém, podem abrir possibilidades para que determinados temas sejam tratados nessa perspectiva.

Na construção da competência “desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática na interpretação e intervenção no real” constante no grupo *contextualização sociocultural*, consideramos necessário que a abordagem metodológica a ser adotada permita que os alunos reflitam sobre o papel da Matemática como elemento fundante nas tomadas de decisões que impactam na nossa sociedade. Muitas vezes, os mesmos dados, expressos em gráficos ou tabelas, podem ser utilizados e interpretados de diferentes maneiras dependendo do referencial e dos interesses de quem os analisa e isso faz uma grande diferença.

As competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos, já mencionadas no PCNEM, são pormenorizadas nos PCN+ Ensino Médio. Nesses novos documentos são apresentadas: a proposição dos temas estruturadores do ensino de Matemática, as sugestões para a organização do trabalho escolar e as estratégias de ação. A seguir, apresentaremos alguns aspectos curriculares relevantes dos PCN+ Ensino Médio⁶⁶.

5.3.2 PCN+ Ensino Médio

Os PCN+ são orientações educacionais complementares aos PCNEM e têm como propósito contribuir para a efetivação das reformas educacionais definidas na LDB nº 9394/96. O seu objetivo é contribuir na organização do trabalho escolar, constituindo-se como um texto de apoio ao processo formativo docente.

Os PCN+ reforçam a complexidade do processo formativo do jovem no mundo contemporâneo e consideram que para a concretização desse propósito a Matemática deve ir além do seu caráter instrumental, deve valer-se da sua linguagem peculiar e das suas características investigativas para favorecer a integração das outras áreas de conhecimento com a finalidade de “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p.8). Nesse sentido, eles propõem que a Matemática desenvolva competências e habilidades a partir da resolução de problemas. Segundo os PCN+:

⁶⁶ A partir dessa menção, os PCN+ Ensino Médio serão mencionados apenas como PCN+.

Na resolução de problemas, o tratamento de situações complexas e diversificadas oferece ao aluno a oportunidade de pensar por si mesmo, construir estratégias de resolução e argumentações, relacionar diferentes conhecimentos e, enfim, perseverar na busca da solução (BRASIL, 2002, p. 113)

Esse posicionamento não propõe o descarte dos exercícios corriqueiros de comandos diretivos (calcule, resolva etc.), apenas conclui que tais situações não corroboram para a construção de visões de mundo mais amplas, nem tampouco prepara os alunos para o seu contínuo aprendizado. O que se busca é um trabalho conjunto entre o ensino dos conteúdos e a construção das competências. Para a adoção dessa nova perspectiva é necessário que se pense cada passo do ensino de forma articulada, conforme preceituam os PCN+:

Não só a seleção de temas e conteúdo, como a forma de tratá-los no ensino são decisivas. A maneira como se organizam as atividades e a sala de aula, a escolha de materiais didáticos apropriados e a metodologia de ensino é que poderão permitir o trabalho simultâneo dos conteúdos e competências (BRASIL, 2002, p. 113).

Nos PCN+, há uma explicitação e exemplificação dessas competências. Como elas aparecem em um grande número, tomamos duas delas, que estão lotadas no grupo *contextualização sociocultural*, como forma de evidenciar a necessidade da contribuição da Educação Matemática Crítica para que elas sejam efetivamente construídas:

Compreender formas pelas quais a Matemática influencia nossa interpretação do mundo atual, condicionando formas de pensar e interagir; [...]
Compreender a responsabilidade social associada à aquisição e uso do conhecimento matemático, sentindo-se mobilizado para diferentes ações, seja em defesa de seus direitos como consumidor, dos espaços e equipamentos coletivos ou da qualidade de vida (BRASIL, 2002, p.118).

Admitindo a necessidade de se contestar a “ideologia da certeza” dentro da Educação Matemática, visto que a produção e o uso das informações matemáticas não acontecem dentro da neutralidade, acreditamos que as competências supramencionadas, assim como outras tantas, necessitariam de um contexto escolar que prezasse pela reflexão para que elas se materializassem como competências críticas.

Ao instruir os professores em relação aos “Temas estruturadores do ensino de Matemática”, os PCN+ possibilitam que cada escola, juntamente com o seu grupo de professores, proponha um trabalho pedagógico que contemple as competências

almeçadas e apontam alguns elementos cruciais para a estruturação desse trabalho: a escolha de temas relacionados ao conteúdo específico da disciplina, a análise dos recursos de ensino e dos métodos de abordagem, o cuidado com o tempo de ensino e de aprendizagem e os espaços nos quais a proposta será executada (BRASIL, 2002).

Os temas selecionados devem ter relevância científica e cultural e devem permitir uma articulação lógica dos conceitos possibilitando uma aprendizagem significativa. Os PCN+ sistematiza o ensino da Matemática para os três anos do Ensino Médio em três eixos ou temas estruturadores e suas respectivas unidades temáticas: Álgebra: números e funções (variação de grandezas, trigonometria); Geometria e medidas (geometria plana, geometria espacial, métrica, geometria analítica); Análise de dados (estatística, contagem, probabilidade). Não é apresentada uma lista de conteúdos pré-estabelecidas, já que a proposta tem caráter flexível, já que pode variar de acordo com o projeto da escola e com o número de aulas adotado. Porém, há a recomendação de que os três eixos sejam trabalhados nos três anos do ensino médio, partindo de uma visão mais contextualizada no primeiro ano, passando pela apresentação da disciplina como ciência no segundo ano e ampliando o aprendizado dos anos anteriores no terceiro ano.

Na proposição das “Estratégias para a ação”, os PCN+ elencam elementos que poderão contribuir na construção das tais competências: a perspectiva metodológica da resolução de problemas, o desenvolvimento do trabalho em grupo, a importância da comunicação (relato, registro e expressão) no ensino da Matemática, o uso de projetos e uma avaliação contínua e multi-instrumental.

5.3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Esse documento é fruto de discussões e contribuições de diferentes segmentos⁶⁷ que compõem o trabalho educacional. Segundo a sua seção introdutória, ele não se constitui como manual ou cartilha a ser seguido de forma

⁶⁷ Na construção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio deu-se a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores. A publicação do documento preliminar aconteceu por meio de cinco Seminários Regionais e um Seminário Nacional sobre o currículo do Ensino Médio. Após os seminários buscou-se consolidar as análises e considerações levantadas nos debates, submetendo-as à leitura crítica de professores-pesquisadores (BRASIL, 2006).

inquestionável. O seu objetivo é favorecer o diálogo entre professor e escola, possibilitando discussões relacionadas ao currículo escolar e às práticas pedagógicas, tendo como propósito principal o aprendizado dos alunos. Tal aprendizado valer-se-á dos trabalhos disciplinares que contemplarão o desenvolvimento de uma ampla gama de competências e habilidades propostas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) concebem currículo como “a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (BRASIL, 2006, p. 9). Essa concepção revela traços democráticos na construção curricular, o que sugere a escuta dos alunos e das suas correspondentes demandas formativas. As OCEM buscam discutir três aspectos relevantes: a escolha de conteúdos; a forma de trabalhá-los; o projeto pedagógico e a organização curricular.

A escolha dos conteúdos está atrelada aos propósitos formativos da Matemática nessa etapa final da educação básica: resolver problemas práticos do cotidiano, modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento, compreender as peculiaridades da Matemática enquanto ciência, perceber a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído e considerar o seu papel no desenvolvimento científico e tecnológico.

As OCEM consideram que a forma de trabalhar esses conteúdos é uma maneira de agregar valor formativo, por isso sugerem colocar os alunos diante de situações de aprendizagem que enfatizem a importância do raciocínio matemático, inclusive na resolução de problemas, conforme já discutido pelos PCNEM e pelos PCN+. O “pensar matematicamente” tem a ver com ações como estabelecer hipóteses e tirar conclusões, abstrair regularidades, generalizar situações, criar modelos, dentre outras. A ideia é evitar memorizações, exposição de regras sem explicações plausíveis e resolução de exercícios repetitivos, ou seja, levar os alunos a desenvolverem tarefas sem propósitos formativos claros.

As OCEM apresentam os conteúdos básicos da Matemática do Ensino Médio em quatro blocos: Números e operações; Funções; Geometria; Análise de dados e probabilidade. A partir dos quais tece considerações sobre como abordá-los, orientando sobre o processo de contextualização, dando relevância aos aspectos históricos (quando necessário), discutindo alguns obstáculos epistemológicos e sugerindo algumas possibilidades didáticas.

A seguir faz uma breve apresentação de duas concepções de ensino e aprendizagem da Matemática: a primeira, mais presente nas salas de aula, que seria a aprendizagem como “transmissão e recepção de conteúdos”; a segunda, pautada nas “ideias socioconstrutivistas”, cuja aprendizagem se realiza pela construção de conceitos por parte do aluno, quando ele é posto perante situações que demandam a resolução de problemas. Na primeira, o professor funciona como o transmissor do conhecimento e a aula acontece nos moldes: “definição → exemplos → exercícios”, na segunda, o professor é o mediador e a aula parte da proposição de uma situação-problema, na qual a construção do conceito dá-se ao final do processo de aprendizagem (BRASIL, 2006).

A partir das menções feitas anteriormente, as OCEM discutem, superficialmente, elementos presentes na Didática da Matemática, como contrato pedagógico, contrato didático, transposição didática interna e externa, modelagem, buscando relacioná-los com os aspectos metodológicos das aulas de Matemática e com o papel preponderante do professor na organização das situações de aprendizagem.

Apesar de não trazer explicitamente ideias da Educação Matemática Crítica, as OCEM sinalizam para o desenvolvimento de atividades que integrem a ideia de modelagem⁶⁸ e o trabalho com projetos, conforme podemos atestar:

Articulada com a ideia de modelagem matemática, tem-se a alternativa de trabalho com projetos. Um projeto pode favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, ao integrar os diferentes saberes disciplinares. Ele pode iniciar a partir de um problema bem particular ou de algo mais geral, de uma temática ou de um conjunto de questões inter-relacionadas. Mas, antes de tudo, deve ter como prioridade o estudo de um tema que seja de interesse dos alunos, de forma que se promova a interação social e a reflexão sobre problemas que fazem parte da sua realidade. São situações a serem trabalhadas sob uma visão interdisciplinar, procurando-se relacionar conteúdos escolares com assuntos do cotidiano dos estudantes e enfatizar aspectos da comunidade da escola, do meio ambiente, da família, da etnia, pluriculturais etc. (BRASIL, 2006, p. 85).

Essa forma de abordagem, se imbricada com o respectivo processo de reflexão sobre as informações e os dados construídos, abre possibilidades para que se discutam questões de cunho social, inclusive questionando o papel da

⁶⁸ Modelagem Matemática pode ser entendida como a habilidade de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real (BRASIL, 2006, p. 84).

Matemática na organização da própria realidade. Skovsmose (2001) aponta possíveis interferências da Matemática nas nossas vidas:

A Matemática intervém na realidade ao criar uma “segunda natureza” ao nosso redor, oferecendo não apenas descrições de fenômenos, mas também modelos para a alteração de comportamentos. Não apenas “vemos” de acordo com a Matemática, nós também “agimos” de acordo com ela. As estruturas matemáticas vêm a ter um papel na vida social tão fundamental quanto o das estruturas ideológicas na organização da realidade (SKOVSMOSE, 2001, p.83).

Essa consideração de Skovsmose (2001) alerta-nos para a necessidade de se trabalhar a Matemática numa perspectiva reflexiva. Não basta conhecer a forma como se constroem dados matemáticos, como eles são representados e comunicados. É imprescindível que ao lidarmos com as comunicações matemáticas do nosso cotidiano - dados estatais, empresariais, midiáticos ou de outra natureza -, estejamos atentos sobre: O que está por trás da sua construção? A serviço de quem as informações ali contidas foram modeladas? Quais as consequências do seu uso? No entanto, a adoção de uma perspectiva dessa natureza perpassa pelo projeto político-pedagógico (PPP) que foi elaborado pela instituição escolar.

As OCEM, ao tratar do PPP, consideram que:

Para que a escola possa concretizar a construção de um projeto político-pedagógico significativo que seja fruto do cotidiano escolar, ela precisa de um corpo docente comprometido com a ação educativa, que seja responsável por ela e assuma o trabalho colaborativo como sustentação para a formação de estudantes capacitados para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 90).

O exercício da cidadania requer autonomia e criticidade dos indivíduos. Construí-las é algo que depende do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar. E esse trabalho está indubitavelmente condicionado ao currículo vivenciado nas disciplinas que estruturam a etapa de ensino considerada. A OCEM faz menção de que as atividades de ensino a serem desenvolvidas devem contemplar a diversidade, o que significa vincular a seleção de conteúdos às experiências dos alunos e aos seus centros de interesse.

Os documentos curriculares até aqui mencionados (PCNEM, PCN+, OCEM) se constituem como subsídios para a elaboração do PPP das escolas e, conseqüentemente, da sua organização curricular, a qual deve ser construída observando tais referências, as referências socioculturais contextuais e o caráter

democrático que uma educação cidadã deve imprimir. Para as OCEM “a educação é um processo essencialmente social e político que se concretiza e avança com as necessárias mudanças no diálogo e nas ações de atores, em diferentes instâncias” (BRASIL, 2006, p. 92).

5.3.4 Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Matemática do Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) se constituem numa iniciativa do governo do Estado em propor um documento curricular que pudesse orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula. Tais documentos, alinhados às diretrizes nacionais, foram produzidos durante o governo de Eduardo Campos e se constituem como o resultado dos debates entre diferentes atores, das avaliações da comunidade acadêmica e da uma construção coletiva entre a Secretaria de Educação do Estado, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/CAEd. E tem como objetivo contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Os PCPE⁶⁹ trazem, nas concepções teóricas sobre as quais estão alicerçados, uma referência ao termo currículo, assim descrita “um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, traduzido em expectativas de aprendizagem⁷⁰” (PERNAMBUCO-a, 2012). Nesse caderno introdutório, menciona-se a etimologia do termo currículo, aborda-se sua historicidade e os posicionamentos de alguns estudiosos desse campo, sem que haja clareza da opção teórica que norteia a construção dos referidos parâmetros. A concepção de Bourdieu sobre o campo curricular como uma arena de disputas é mencionada superficialmente apenas para justificar o formato de elaboração do referido documento:

Na busca, não exatamente de consensos, mas de acordos que tornem possível a elaboração e a implementação curriculares, optou-se por dar voz a todas as partes envolvidas, peças-chave na realização do Projeto: autoridades educacionais, GREs, especialistas, professores. Tal opção se

⁶⁹ PCPE, aqui considerado, corresponde ao caderno introdutório de apresentação desses parâmetros.

⁷⁰ “O que se espera que o aluno aprenda” (PERNAMBUCO-b, 2012, p.13).

deveu ao propósito de tornar possível uma aproximação entre o prescrito e o vivido (PERNAMBUCO-a, 2012).

A partir daqui, enfatizaremos os Parâmetros Curriculares de Matemática do Estado de Pernambuco (PCMPE), do qual transcrevemos um parágrafo do trecho introdutório que explicita alguns elementos que despertam algumas considerações:

Em todos os países, as relações entre desenvolvimento socioeconômico e cultural e a melhoria da educação básica são cada vez mais evidentes. A escola, em todos os níveis, não pode concentrar-se apenas em transmitir fatos ou informações. Ela precisa ir além e ensinar a pensar, raciocinar, criticar, decidir e inovar. Educar significa, também, elevar a consciência do estudante sobre sua situação pessoal, cultural e social. Significa ainda construir, com os alunos competências básicas, o que requer uma reflexão pormenorizada sobre os conhecimentos envolvidos nessa construção (PERNAMBUCO-b, 2012).

A menção da relação próxima entre o desenvolvimento socioeconômico e a educação, assim como a referência à construção de competências⁷¹ básicas por parte dos alunos suscitam a compreensão de que a educação pretendida apresenta indícios de preceitos mercadológicos. Por outro lado, o mesmo parágrafo se refere à escola como uma instituição responsável por desenvolver as capacidades de pensar, criticar e inovar. Questionamo-nos sobre o direcionamento dado ao desenvolvimento de tais aptidões, a serviço de qual propósito elas serão desenvolvidas? Dentre os significados atribuídos ao termo “educar”, temos a elevação da consciência do aluno sobre a sua situação social. Essa é outra inquietação, pois se os parâmetros em questão apresentam indícios de alinhamento entre a educação básica e as demandas socioeconômicas, de que forma ela propiciará aos alunos a reflexão sobre o seu status social? Levando-os a aceitar a condição que lhe foi imposta ou questionando as estruturas dominantes?

Sobre o ensino da Matemática, os PCMPE ressaltam a importância de o professor trabalhar os conteúdos matemáticos de forma articulada e de revisitá-los em diferentes níveis de profundidade sempre que se fizer necessário para que haja uma apropriação progressiva desse conhecimento por parte do aluno. Esse entendimento está pautado na ideia de que a aprendizagem não se realiza num único momento e nem num curto espaço de tempo, mas ao longo de todo o

⁷¹ A noção de competência no ensino surge nas décadas de 1960 e 1970 e está associada à ideia de formação e tende a substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na formação profissional. Uma primeira interpretação para competências seria a de uma qualificação acrescida de um saber-fazer, incluindo-se atitudes do empregado no ambiente de trabalho (RICARDO, 2010, p.607).

processo escolar. Ainda nos PCMPE também são apresentados os conteúdos para a Educação Básica na modalidade regular (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio) e na modalidade EJA (Fases 1 e 2, fases 2 e 3 e módulos I, II e III do ensino médio). No que tange às expectativas de aprendizagem, eles explicitam a sua clara articulação com os múltiplos sistemas de avaliação:

Atualmente, outra questão que não pode ser negligenciada, ao se estabelecerem expectativas de aprendizagem, é sua articulação com os diferentes sistemas de avaliação educacional em larga escala. Dessa forma, o presente documento contempla as atuais Matrizes de Referência do Saeb, do Saepe, do ENEM e do Enceja, além do programa para o vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE) (PERNAMBUCO-b, 2012).

Como o documento PCMPE, dentre outros sistemas de avaliação, também contemplam o Saepe, deduzimos que a sua matriz de referência também se faça presente na organização curricular das escolas que se utilizam desse documento, já que o programa de modernização da gestão educacional, que faz parte do macro modelo Todos por Pernambuco desenvolve um trabalho com foco nos resultados, dentre os quais os relacionados às notas oriundas do SAEPE.

Os PCMPE ao mesmo tempo em que buscam contemplar o que está posto nas matrizes de referência dos sistemas de avaliação., também mostram uma preocupação em utilizar-se do ensino da Matemática para reverter o quadro indesejável das distorções sociais, no intuito de constituir a cidadania plena. Para tanto, sugerem dois papéis a serem desempenhados por ela:

Em primeiro lugar, deve-se defender um ensino que reconheça e valorize saberes e práticas matemáticas dos cidadãos e das comunidades locais - que são competências prévias relativamente eficientes-, mas não se deve abdicar do saber matemático mais universal.

Em segundo lugar, é preciso desenvolver competências e habilidades matemáticas que contribuam mais diretamente para auxiliar o cidadão a ter uma visão crítica da sociedade em que vive e a lidar com as formas usuais de representar indicadores numéricos de fenômenos econômicos, sociais, físicos, entre outros. (PERNAMBUCO-b, 2012, p. 20).

E reforçando tais afirmações, os PCMPE discorrem sobre a construção curricular, mencionando que:

Construir um currículo implica fazer escolhas que promovam no sujeito as condições para que ele possa interpretar sua realidade e intervir nela. Para tanto, é necessário romper com um ensino de Matemática marcado pela concepção de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos leva, de forma automática, à construção de competências. (PERNAMBUCO-b, 2012).

As abrangentes perspectivas formativas sugeridas pelos PCMPE para o ensino da Matemática da Educação Básica, inclusive do Ensino Médio, apresentam aos professores desafios complexos. Ao mesmo tempo em que necessitam desenvolver as habilidades propostas pelas matrizes dos sistemas de avaliação, também devem propor atividades vinculadas a proposições da Educação Matemática Crítica. Diferentes objetivos requerem diferentes abordagens dos conteúdos matemáticos, com diferentes possibilidades de organização didática.

A perspectiva de ensino e aprendizagem apresentada pelos PCMPE é a socioconstrutivista, pautada na ideia de que a construção dos conceitos dá-se pelos próprios alunos, a partir de situações desafiadoras apresentadas pelo professor, que assume o papel de mediador. Compartilhando o que foi proposto nas OCEM, os PCMPE também trazem discussões superficiais sobre os conceitos de contrato pedagógico, contrato didático e transposição didática e atribui ao professor um papel relevante, já que as suas escolhas são determinantes na consecução dos objetivos propostos. É ele quem vai gerir o tempo, realizar a transposição didática interna e tentar garantir a aprendizagem dos alunos em meio à diversidade.

Os PCMPE reforçam aquilo que já foi discutido nos documentos que abordamos anteriormente, de que aprender Matemática não é acumular conteúdos e que os alunos devem ser levados a “fazer” Matemática e para isso aponta alguns caminhos, como: a resolução de problemas, a modelagem matemática, o uso de recursos tecnológicos, a abordagem histórica dos conceitos matemáticos, o uso de jogos matemáticos na sala de aula e os projetos de trabalho. Nesses documentos também é apresentado um quadro resumo das expectativas de aprendizagem para a educação básica. Nele as expectativas de aprendizagem matemática são distribuídas por cada ano de estudo nos cinco blocos (geometria, estatística e probabilidade, álgebra e funções, grandezas e medidas, números e operações).

Na seção destinada aos conteúdos do Ensino Médio dos PCMPE é reforçada a contextualização e a interdisciplinaridade (já mencionadas nos demais documentos) e elenca-se a palavra “conexão” como a palavra-chave para a Matemática do Ensino Médio. Conexão com outras áreas do conhecimento, com as aplicações sociais e com outros campos da Matemática. Se possível, propõe-se trabalhar o mesmo conteúdo em diferentes quadros: numérico, algébrico, geométrico, gráfico etc. Em seguida, são distribuídas as competências a serem construídas no Ensino Médio por blocos de conteúdos e pelos anos de ensino.

Se comparados com os demais documentos aqui apresentados, PCNEM, PCN+ e OCEM, os PCMPE não apresentam inovações surpreendentes nas proposições. As ênfases dadas à problematização, contextualização e interdisciplinaridade fazem-se presentes. A necessidade de se trabalhar os conteúdos matemáticos de forma integrada, também. Alguns aspectos a serem considerados é uma maior partilha nos blocos de conteúdos matemáticos, um maior destaque no papel social da Matemática e a influência das matrizes de referência dos sistemas de avaliação em larga escala na composição das competências curriculares a serem construídas. Para além dessas observações, vale o registro da pormenorização das competências por área e ano e estudo.

Considerando os quatro documentos que visam suportar a organização curricular do Ensino Médio, chamou-nos atenção a relevância do termo competência, presente em todos eles. Mesmo sendo apresentado em todos esses documentos, percebemos que ele não é apresentado de forma clara e objetiva. Parece-nos até que o termo “competência”, às vezes, sofre certo mimetismo e se adequa às intenções de cada nova proposta.

5.3.5 Considerações sobre o termo “competência”

O termo competência tem aparecido com muita veemência no campo educacional, tanto no cenário mundial, quanto nas políticas educacionais brasileiras, como resultado da adoção das orientações de órgãos multilaterais internacionais, inclusive na construção dos objetivos de aprendizagem e no campo avaliativo. No entanto, a sua presença nas regulamentações e orientações educacionais e a frequência do seu uso ainda não garantiram um delineamento claro do seu significado.

Gómez (2011), ao relacionar o acesso à informação com as possibilidades produtivas, sociais e culturais dos indivíduos, aponta que a negação desse acesso pode determinar a exclusão social daqueles que não conseguem apreendê-la, processá-la e utilizá-la de forma efetiva. Os sistemas de governo democrático atuais têm buscado promover a universalização da educação básica, no intuito de reduzir as desigualdades sociais, inclusive por meio dos seus sistemas educacionais, porém têm enfrentado dificuldades na execução das suas propostas. Sobre essa questão, o autor considera que:

Os sistemas educacionais, portanto, enfrentam, nas democracias atuais, dois grandes desafios que estão intimamente relacionados: por um lado, consolidar uma escola compreensiva que permita o máximo de desenvolvimento das capacidades de cada pessoa, respeitando a diversidade e assegurando a equidade de acesso à educação e compensando as desigualdades; por outro lado, favorecer a formação de sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões informadas sobre sua própria vida e de participar de maneira relativamente autônoma na vida profissional e social (GÓMEZ, 2011, p.69)

As pressões da economia de mercado e os diversos documentos elaborados por órgãos como a UNESCO e a OCDE na última década do século XX e nas duas primeiras décadas deste século têm apresentado a preocupação internacional pela reforma dos sistemas de ensino. As propostas de reforma visam implantar novas concepções de currículo, novas perspectivas de ensino e aprendizagem e de avaliação, enfim, um novo paradigma de escolarização. Um desses documentos é o DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave) no qual são propostas as principais finalidades dos sistemas educacionais, que acolhem a ideia das competências como um dos seus argumentos centrais (GÓMEZ, 2011). Tais orientações têm impactado de forma significativa nos documentos curriculares que norteiam a educação brasileira, conforme verificamos.

Para Méndez (2011), a expressão “ensino centrado em competências” não tem uma significação clara e critica a proposição de reformas educacionais sem que haja uma avaliação minuciosa daquelas que a antecederam. Para ele é necessário que se conheça quais os impedimentos que fizeram uma dada proposta não funcionar. Ele considera que muitas vezes sequer é permitido aos sistemas absorverem uma dada proposta e já lançam outra. Assim o autor se expressa:

O discurso atual de reforma propõe como palavra mágica, como ícone de identidade, o conceito de *competências*, no plural. Em torno desse conceito propõe-se criar toda a estrutura do sistema educacional. Embora seja um conceito sujeito a múltiplas interpretações, que suscita debates, é como se guardasse em si, como recurso metafórico, a quintessência que garantiria a melhoria de todo o sistema e a superação de tanto mal que se anuncia e diagnostica, apesar de não conhecermos muito bem os resultados da avaliação que tenha sido realizada das reformas que temos e de nem conhecermos a análise e a avaliação das causas que provocam o estado atual (MÉNDEZ, 2011, p. 233).

E a melhoria desse sistema educacional deve ser monitorada por diagnósticos avaliativos em diferentes níveis: internacional, nacional e estadual, a

exemplo do relatório PISA⁷², o IDEB e o IDEPE (caso do estado de Pernambuco), respectivamente. O que nos surpreende são as conclusões oriundas das comparações desses resultados efetuadas dentro desses sistemas de avaliação. Elas parecem alheias aos contextos socioeconômicos e culturais, distantes das condições nas quais os sujeitos os produzem.

Méndez (2011) considera que o termo competência tem força semântica considerável. Porém, para ele, falta acreditar no seu poder formativo, já que nas suas origens não há ideias ou intenções educativas claras. Ele considera que o ponto de partida dessas reformas é desconhecido para aqueles que operacionalizam a educação, assim como são desconhecidas as teorias que as embasam, as razões que as fundamentam e as referências epistemológicas que as justificam. Tais percepções o fazem tecer algumas ponderações sobre o recurso da “competência”:

No contexto no qual aparece, não obstante corre o risco de perder seu poder de transformação como recurso de aprendizagem para se tornar em simples instrumento de *medição*, função que se presta mais facilmente para a *prestação de contas* e para estabelecer comparações, que é o que importa. (MÉNDEZ, 2011, p.234).

Para Méndez (2011), no que tange ao conhecimento, tem-se deslocado o enfoque de *o que saber para como saber*, o que pesa e influencia a estruturação curricular. Ao invés de ser dada a ênfase nos princípios e no marco conceitual, elementos que atribuem sentido e significado ao currículo, dá-se destaque aos métodos. Para ele, sem a clareza do marco epistemológico, dificilmente se construirá um planejamento coerente que repercuta na prática. O autor pontua que:

O processo educacional é mais complexo e abrangente. O âmbito dos valores morais não pode estar nunca à margem. Na prática, o discurso das competências reforça a importância dos métodos e abandona os outros elementos constitutivos do processo educativo e, antes, passa por alto ou simplesmente não aparece o marco conceitual de referência que dá luz aos distintos elementos que compõem a estrutura curricular, incluída a avaliação. Sem mais referências às formas de entender o ensino e a aprendizagem, a avaliação se reduz ao mero exercício de controle. (MÉNDEZ, 2011, 235).

⁷² Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As questões pontuadas por Mendéz (2011), revelam que o que está obscuro nesses modelos de currículo é o que realmente se concebe como conhecimento. Certamente, essa incompreensão favorece as possíveis divergências interpretativas sobre o significado das competências, cujo caráter pragmático e de viés operacionalista atribui-lhes o sentido de um “agir eficiente”, algo que tem uma estreita relação com as exigências do mercado econômico frente à competitividade característica do mercado. No entanto, consideramos que a educação transcende essas questões e envolve outros valores e finalidades.

Sacristán (2011), tem observado que diversas experiências educacionais têm utilizado o conceito de competências para designar os objetivos educacionais e que isso tem repercutido nos planejamentos da área. Para ele, as formulações contidas nessas experiências surgem como um paliativo para responder às necessidades do controle da eficiência dos sistemas escolares. Suas percepções o fizeram apontar para questões relevantes relacionadas ao que ele chama de “aparente utilidade das competências em educação”. A seguir apresentaremos três das dez que ele aponta: a não neutralidade semântica do termo competência, a sua gênese e o seu significado.

Primeira questão, o universo semântico que se faz uso no campo educacional tem os seus propósitos, o discurso utilizado em torno do termo competência não é neutro. É uma forma peculiar de perceber, refletir e se posicionar perante o mundo e os seus problemas e de propor-lhes possíveis soluções. Sacristán (2011), assim se expressa:

Deve haver por trás da linguagem uma epistemologia ou visão do conhecimento baseada em uma teoria. Haverá uma visão da sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições - as educativas, no nosso caso - e alguma previsão das funções desse conhecimento na prática (SACRISTÁN, 2011, p. 15).

O discurso que se elabora a respeito do termo competência é variável e, portanto, cheio de significados. Ele se adequa aos diferentes ambientes, práticas e ações conforme as intencionalidades de quem o profere, o que confere ao termo flexibilidade e múltiplas interpretações.

A opção do discurso é a lente pela qual analisamos determinados eventos. Se quisermos avaliar o desempenho dos alunos, por exemplo, pela ótica do seu esforço e motivação, registraremos uma dada impressão, se examinarmos pela ótica da insuficiência da sua formação prévia, teremos outra. A forma como diagnosticamos

esse fracasso, certamente, vai interferir na proposição das possíveis soluções. Analogamente, optar pelo uso das competências no campo educacional é uma maneira não neutra de construir o problema, de determinar as suas causas, de elencar as prioridades para a sua reversão e de sugerir as possíveis soluções.

A segunda questão apontada pelo autor é a necessidade de rastreamos a gênese das competências para que possamos compreender a sua essência.

Desde a década de 1970, a UNESCO vem manifestando, por meio dos seus relatórios, os progressos e dificuldades da educação pelo mundo afora, tendo orientado as políticas da área, a partir de uma compreensão globalizada dos diagnósticos educacionais, e propondo soluções homogêneas que enfatizam a necessidade de se adequar às exigências do desenvolvimento econômico, porém desconsiderando a diversidade das realidades analisadas (a cultura, o perfil dos sujeitos etc.), que requerem propostas mais concretas. Vale ressaltar que a UNESCO vem reduzindo a sua centralidade nessas questões, enquanto o Banco Mundial e a OCDE vem emplacando o seu discurso de forma mais incisiva.

Conforme já discutimos na subseção 2.1, a década de 1980 foi marcada pela ascensão da política econômica neoliberal nos Estados Unidos e na Inglaterra. Os promotores de tal política apontavam que a causa da ineficiência⁷³ dos sistemas escolares da época era a falta de um controle mais rigoroso da educação e que seria necessário um acompanhamento mais efetivo do desempenho dos alunos, através de testes aplicados a estudantes, via provas objetivas na língua materna e em matemática. Foi nesse cenário que os testes externos ganharam legitimidade e passaram a se constituir como o aferidor da qualidade educacional. Sacristán (2011), assim registra as suas impressões:

Era como se provas externas tivessem a magia de representar em seus resultados tudo o que a educação contém. Ninguém dizia isso explicitamente, mas de fato a pontuação obtida determina o que se concebe como sucesso ou fracasso, as imagens de um ou outro (SACRISTÁN, 2011, p. 19).

É nesse contexto político que a competitividade entre instituições escolares ganha força, a fixação do currículo em conteúdos básicos se estabelece e a educação busca responder de forma mais incisiva às demandas do mercado econômico. Para legitimar tais ideologias políticas adotou-se um discurso

⁷³ Detectados por relatórios como *A nation in risk*, em 1983, nos Estados Unidos.

diferenciado, vindo de outras linguagens, capaz de angariar a credibilidade da população e de se emplacar como a possibilidade mais viável para reverter os déficits educacionais. “Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação” (SACRISTÁN, 2011, p. 20).

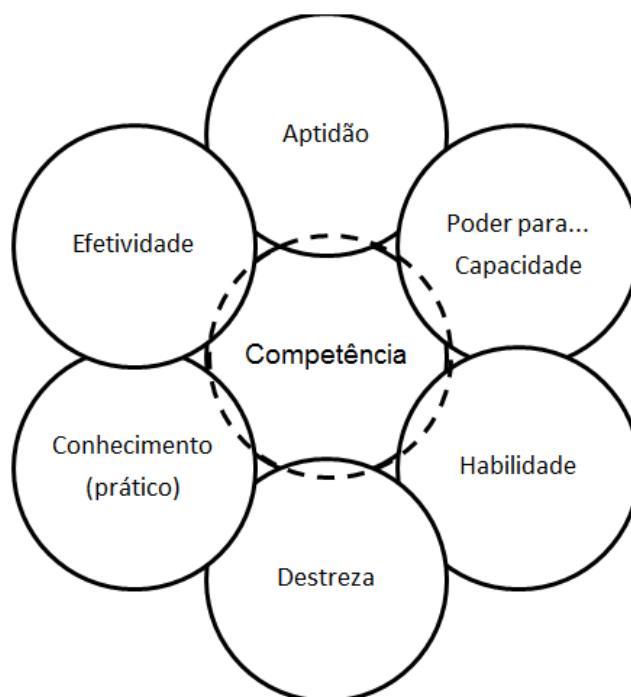
É na tentativa de estabelecer indicadores para avaliar resultados que as competências ganham relevância e adquirem o status de metas curriculares, uma espécie de guia prático para a concretização de um currículo globalizado pelas políticas educacionais.

Esse formato de pensar e de fazer a educação ultrapassou fronteiras e ganhou o mundo. A “educação de qualidade” passou a estar atrelada a uma posição num ranking. É assim nos relatórios do PISA elaborados pela OCDE e nos relatórios do SAEB e dos sistemas estaduais de avaliação que são elaborados pelas instituições organizadoras. Os sistemas de avaliação, apesar de construírem dados relevantes, têm limitações informacionais. A sua objetividade e o seu caráter descritivo restringem o acesso a variáveis primordiais quando se deseja realizar uma análise mais acurada sobre a educação. Assim como Sacristán (2011), acreditamos que:

Uma avaliação externa facilita, a partir dos resultados que proporciona, o debate sobre a estrutura, fluxos, dimensões e traços gerais dos sistemas educacionais; mas não serve para abordar as relações didáticas com o aluno que aprende melhor ou pior, nem sobre os métodos empregados (SACRISTÁN, 2011, p. 21).

A terceira questão refere-se ao significado do termo competência, cuja origem existencial tem uma relação próxima com o mundo da formação para o trabalho e o seu uso atrelado a uma menção precisa dos atributos necessários ao desempenho de uma dada atividade profissional. No entanto, com o passar do tempo, foi compartilhando significados com palavras sinônimas e adquiriu um tom de efetividade, como uma ação capaz de produzir efeitos. Sacristán (2011, p.35) apresenta um compartilhamento de significados atribuídos à palavra competência

Figura 8 – O conceito de competência e seu significado compartilhado com outros conceitos em uso.



Fonte: Sacristán (2011, p. 35).

O excesso de significados acaba por comprometer a precisão do termo competência, possibilitando que ele ganhe o contorno dos interesses particulares de quem o utiliza. Por exemplo, corre-se o risco de se considerar que ser educado é apenas saber fazer ou ter capacidade para operar. Se adotamos essa linguagem, deixamos de questionar elementos importantes relacionados à educação, como por exemplo: até que ponto ela tem nos tornando mais conscientes, justos, solidários, avessos aos desmandos que visam manter as desigualdades sociais?

Fazendo um esforço de superação do plano dos significados da linguagem de uso normal e inclusive de uso culto, é possível comprovar que precisão e univocidade do conceito de competência é algo que a linguagem científica ou acadêmica segue carecendo (SACRISTÁN, 2011, 37).

Mesmo envolta de inconsistências conceituais, as competências têm se constituído elemento recorrente para planejar intervenções políticas, pedagógicas e têm sido tomadas como recurso comparativo para avaliar a qualidade dos sistemas educacionais.

Compreendendo que no processo de aprendizagem toda ação deva suscitar uma reflexão, defendemos que os alunos sejam levados a desenvolver um conhecimento de mundo que lhes propicie o desenvolvimento do pensamento

crítico. É necessário ir além de uma resposta global a uma demanda específica. É preciso ressaltar o papel do contexto social, político, cultural e econômico no ensino e na aprendizagem, tomando-o como objeto de estudo e de questionamento. Há uma diversidade de espaços e oportunidades que podem propiciar o ensino da Matemática. A seguir, discutiremos brevemente as contribuições da Educação Matemática Crítica.

5.4 A Educação Matemática Crítica como possibilidade de intervenção social

Um engano comum no ensino da matemática tem sido, e ainda é, a crença de que a matemática pode ser ensinada de modo efetivo e significativo, sem relacioná-la à cultura ou ao estudante individual. Em minha opinião, isto, e não a dificuldade da matéria, foi e ainda é a principal razão pela qual a matemática é considerada sem significado, imprevisível, e um assunto não popular pela grande maioria dos estudantes (FASHER, 1998, p.20).

O autor defende a importância de se trabalhar o ensino da Matemática a partir de fontes culturais, sociais e das experiências dos alunos. Mas ele não quer dizer com isso que o ensino deva estar desvinculado dos conhecimentos construídos por outras culturas, apenas que esses conhecimentos também sejam percebidos, localmente, por esses alunos, ou seja, que eles possam atribuir-lhes significados. Seu propósito é encorajar o pensamento livre e crítico dos alunos em relação às questões relevantes socialmente. Para Fasher (1998, p.24), “estudantes que fazem perguntas relevantes sobre eventos importantes da sua comunidade, veem novas alternativas e procuram novas interpretações do que existe são, geralmente, considerados ‘perigosos’”. Um perigo às estruturas sociais dominantes e à sua legitimidade.

Ao questionar, duvidar, argumentar, o aluno vai desenvolvendo o seu senso crítico. Contestar a ordem social posta, fazer emergir o que está oculto na sustentação dessas estruturas, pode se constituir como uma ameaça às autoridades. Mas é nesse ensino como uma atividade ‘política’ que acreditamos, pois entendemos que, dificilmente, uma sala de aula organizada hierarquicamente, com conteúdos rígidos e uma matemática de respostas únicas e incontestáveis pouco contribuirá para a formação de um cidadão participativo.

Nessa perspectiva, buscaremos apresentar alguns elementos da Educação Matemática Crítica que merecem atenção, a partir da obra do autor dinamarquês Ole Skovsmose⁷⁴.

Para o autor, as inspirações teóricas que suportam a educação crítica vêm de fontes distintas, como a educação para a consciência de Paulo Freire e a Teoria Crítica elaborada pela Escola de Frankfurt, o que não quer dizer que as possibilidades de influências permaneceram estanques e que a educação crítica fechou-se ao diálogo com outras possibilidades teóricas. Skovsmose (2011) buscou adotar uma concepção de matemática que desconfiasse da conexão automática entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento social de uma maneira geral. O desenvolvimento da sua criticidade emerge da noção de incerteza.

Algumas críticas são tecidas por Skovsmose (2011), em relação às tendências da educação matemática, como o estruturalismo, o pragmatismo e a orientação-processo. Em relação ao estruturalismo, rejeita a ideia de que os conhecimentos matemáticos devam ser construídos de acordo com as estruturas e conteúdos já estabelecidos, sem considerar as vivências e a interação dialógica com os alunos. Do pragmatismo, não concorda que a essência da Matemática esteja concentrada no utilitarismo simplista. Da orientação-processo (voltada a procedimentos que levam ao *insight* matemático), tendência mais próxima da Educação Crítica, o autor é reticente quanto ao uso de material pré-estruturado e pronto e à elementarização dos conceitos matemáticos.

Skovsmose (2011) toma alguns pontos da Educação Crítica para desenvolver a Educação Matemática Crítica, dentre eles: a possibilidade de identificar assuntos relevantes no diálogo dos professores com os alunos, baseando-se nas experiências desses últimos; a ideia de que uma educação que pretende ser crítica não pode ser imposta; o direcionamento do ensino-aprendizagem a problemas⁷⁵, inclusive fora do universo educacional.

Quanto aos aspectos curriculares, o autor apoia-se em considerações de Apple para criticar o determinismo dos conteúdos. Não apenas por questões

⁷⁴ Ole Skovsmose é mestre em Matemática e Filosofia pela Universidade de Copenhague e doutor pela Royal Danish School of Education Studies, professor aposentado da Universidade de Aalborg, Dinamarca e, hoje, passa parte do seu tempo no Brasil, onde leciona no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro.

⁷⁵ O problema deve ser concebido como relevante na perspectiva dos estudantes e ter uma relação próxima com problemas sociais objetivamente existentes (SKOVSMOSE, 2001).

organizacionais, mas por estarem atrelados às prescrições das forças econômicas e políticas, cujas relações de poder reverberam na organização social.

O exercício da democracia numa sociedade altamente tecnológica tem estreita relação com a construção da competência crítica por seus cidadãos. Os conteúdos e a forma de abordagem proporcionada pela educação matemática repercutem nessas questões. Através dela é possível contestar as desigualdades sociais ou reforçá-las. Da mesma forma que ela pode empoderar o cidadão, também pode ajudar a excluir e discriminar. Skovsmose (2008, p. 101) expressa-se dessa forma: “vejo a educação matemática crítica como a expressão das preocupações sobre os papéis sociopolíticos que a educação matemática pode desempenhar na sociedade”.

Skovsmose (2008) critica a forma como a Educação Matemática vem se constituindo na maior parte do universo acadêmico. Para ele, ela está sendo construída dentro de premissas que não refletem a realidade da maioria dos contextos. São discursos elaborados a partir da sala de aula modelo⁷⁶. Essa constatação baseia-se nas transcrições apresentadas na pesquisa em Educação Matemática ao longo dos anos. Apesar da dificuldade de serem encontradas, são essas salas de aula modelo que são tomadas como parâmetros. Isso se constitui como um problema, pois pensar a partir dessas referências é ignorar a forma como a Educação Matemática pode operar nos processos de exclusão e inclusão social. A Educação Matemática Crítica contesta pensamentos estereotipados.

5.4.1 A ideologia da certeza

Antes de apresentarmos as considerações de Skovsmose sobre a ideologia da certeza, ilustraremos, a partir de uma situação hipotética, um caso no qual a Educação Matemática Crítica poderia atuar no sentido de levar os alunos a questionarem “certezas matemáticas” de diferentes grupos que as utilizam a seu favor como se elas fossem revestidas de neutralidade. O nosso intuito é possibilitar ao leitor a compreensão de como os possíveis argumentos utilizados trazem consigo propósitos implícitos que podem repercutir de forma incisiva nas questões socioeconômicas de determinados grupos sociais.

⁷⁶ Sala de aula equipada com todos os recursos, com um professor com formação completa e alunos que não têm problemas de motivação.

A situação consiste em tomar reportagens midiáticas sobre uma necessária “Reforma Previdenciária no Brasil”. Na mídia⁷⁷, o governo, baseado em números, justifica a necessidade da implantação de medidas austeras, como a alteração da idade mínima e do tempo de contribuição para aposentadoria e a redução do percentual do valor do benefício (não seria mais de 100% do salário para todos os contribuintes, pois isso dependeria do seu tempo de contribuição), para conter os rombos das contas públicas e possibilitar um desenvolvimento mais sustentável da sua economia. Por outro lado, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) revela, também por meio de números, que no país o dito “rombo previdenciário” está embasado em premissas falsas⁷⁸, como: a inclusão de servidores federais (civis e militares) no rombo, as projeções “exageradas” de envelhecimento da população e a má gestão dos recursos.

Como o nosso intuito foi apenas o de ilustrar, situamos a questão apenas a partir desses dois polos. Certamente, numa busca mais apurada, encontraríamos mais posicionamentos, como o das entidades sindicais, do meio acadêmico e tantos outros. O que queremos apresentar é a necessidade de se explorar a Matemática sob uma perspectiva crítica com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre as ideologias políticas que perpassam as “certezas matemáticas” e como essas questões podem repercutir socialmente.

Adotaremos a compreensão de ideologia (termo polissêmico) a partir de um dos entendimentos de Apple (2006), que a considera como *forma de falsa consciência a serviço dos interesses das classes dominantes de uma sociedade* e o sentido de *certeza* dos significados apresentados no Dicionário Aurélio que a ela se refere como “*conhecimento exato; afirmação categórica*” (BRASIL, 1988, p. 142). Da junção dos dois entendimentos, poderíamos interpretar a teoria da certeza como uma forma de manipular um conhecimento que, historicamente, ganhou o *status* de incontestável para construir uma “verdade aparente” em benefício de interesses particulares. O conhecimento matemático ganha dimensão política e passa a se constituir como um dos instrumentos de materialização do poder para determinados

⁷⁷ Informação baseada na reportagem “Novo texto da reforma da Previdência: veja o que muda na proposta do governo”, publicada no G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/veja-os-principais-pontos-da-nova-versao-da-proposta-do-governo-para-a-reforma-da-previdencia.ghtml> Acessada em: 23 de nov. de 2018.

⁷⁸ Informação baseada na reportagem “Afiml, existe mesmo rombo na Previdência?”, publicada na seção de Economia da UOL. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2017/11/02/afiml-existe-mesmo-rombo-na-previdencia.htm> Acessada em: 23 de nov. de 2018.

grupos, já que eles o utilizam na tentativa de construir a hegemonia da sua perspectiva ideológica.

Borba e Skovsmose (2001) consideram:

A ideologia da certeza como uma estrutura geral e fundamental de interpretação para um número crescente de questões que transformam a matemática em uma “linguagem de poder”. Essa visão da Matemática - como um instrumento perfeito, como pura, como uma ferramenta infalível se bem usada - contribui para o controle político (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p.129).

Essa visão da Matemática como uma estrutura estável num mundo instável é frequentemente reforçada pelos veículos de comunicação e pela própria escola, o que corrobora para a sua aceitação, quase sempre, de forma acrítica. Se a nossa intenção como professores é promover uma pedagogia que rechace a opressão social, não podemos apresentar a Matemática como um conhecimento isento da influência humana.

Como vimos, a ideologia da certeza atribui um amplo poderio às ferramentas matemáticas, possibilitando o seu uso aos mais diferentes propósitos. No entanto, é imprescindível considerarmos que por trás das ferramentas matemáticas, há as intenções de quem as utiliza, as quais não alicerçadas dentro da neutralidade.

Para Borba e Skovsmose (2001), há uma base ideológica que suporta a ideologia da certeza, a qual pode ser sintetizada nas duas principais ideias:

A matemática é perfeita, pura e geral, no sentido de que a verdade de uma declaração matemática não se fia em nenhuma investigação empírica. A verdade matemática não pode ser influenciada por nenhum interesse social, político ou ideológico.

A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 130).

Segundo os autores, a primeira asserção está vinculada à pureza e à generalidade da Matemática; a segunda versa sobre a sua infinidade de aplicações. Para eles, a ideologia da certeza mistura as duas asserções e leva-nos a acreditar que a Matemática, pela confiabilidade dos seus dados, pode ser usada irrestritamente, já que os seus resultados são, indubitavelmente, os melhores. No entanto, o que parece lógico à primeira vista pode se constituir como uma limitação analítica num segundo momento. Achar que o uso de um “corpo perfeito de conhecimento” na análise de um problema vai lhe proporcionar as melhores soluções talvez seja o maior problema. Isso porque nem a Matemática, nem

qualquer outro campo de conhecimento são neutros. Acreditar nesta neutralidade impossibilita-nos de elaborarmos adequadamente o problema e, conseqüentemente, de propor-lhe a solução mais viável.

A ideologia da certeza oculta-nos as conseqüências das aplicações matemáticas. Borba e Skovsmose (2001, p.131) acreditam que “os seres humanos têm sempre de usar o julgamento quando usam a Matemática”. Isto se justifica pelo fato de que as aplicações matemáticas dão-se numa relação com um determinado contexto. Por meio dessas aplicações é possível falar a respeito de uma realidade e sobre ela tomar decisões. Haverá sempre outras variáveis envolvidas nas questões de cunho social com as quais lidamos em nosso cotidiano e, certamente, elas interferirão na construção dos problemas, no levantamento dos dados, na sua interpretação e nas possíveis tomadas de decisão.

Aos educadores que intencionam adotar uma perspectiva crítica a respeito da Educação Matemática, Borba e Skovsmose (2011) sugerem uma forma de ensino que apresente aos alunos o “corpo de conhecimento” matemático como um dentre muitos e que evidencie a existência das simplificações adotadas no processo de matematização.

Os alunos deveriam, portanto, ser persuadidos contra ideias como: um argumento matemático é o fim da história; um argumento matemático é superior por sua própria natureza; ‘os números dizem isto e isto’. Acreditamos que a matemática poderia se tornar simplesmente uma maneira possível de olhar o fenômeno e não o caminho (BORBA; SKOVSMOSE, 2011, p. 133).

Ao tomarmos uma possível preparação para testes aos quais os alunos do Ensino Médio serão submetidos, observaremos a confirmação da ideologia da certeza no âmbito escolar. A forma de exposição do conteúdo, baseada primordialmente nas proposições dos livros didáticos ou nos treinos por meio de simulados tomadas como verdade absoluta, e as possíveis correções dos exercícios realizadas pelo professor, vinculadas a uma única resposta que condiga com o gabarito pré-elaborado, são formas manifestas da ideologia da certeza. Borba e Skovsmose (2001) consideram que:

A ideologia da certeza aplica-se a tarefas que encaram os alunos como parte de sua preparação para testes futuros. [...] Os professores são parte de uma cadeia que contribui para a difusão da ideologia: ela também inclui pais, negócios, agências de fomento, professores universitários etc. (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 137).

Atribuir a culpa aos professores pela adoção desse formato de Educação Matemática certamente não parece ser a alternativa mais viável. Os professores, muitas vezes, são formados por matemáticos que dificilmente reservam tempo para discussão de questões educacionais e filosóficas. Quando formados, esses professores ainda necessitam lidar com as exigências institucionais impostas pelos comandos e normas escolares e com um “contrato” implícito (preparar alunos para lidar com os instrumentos avaliativos), culturalmente, construído com os alunos.

Apesar de reconhecerem que não é simples e nem fácil a adoção de uma Educação Matemática Crítica, os autores destacam que:

Uma maneira de desafiar a ideologia da certeza é mudar a prática da sala de aula pela introdução de uma paisagem de discussão de natureza crítica, em que a relatividade, os pontos de partida provisórios, os diferentes pontos de vista e a incerteza são valorizados. Desafiar essa ideologia também é desafiar o próprio poder formatador da matemática (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 148).

Os conteúdos propostos nas aulas de Matemática são desenvolvidos a partir da seguinte sequência: definição, exemplificação e resolução de exercícios de aplicação, cujas soluções são únicas, reforçando a ideia de que a Matemática está isenta da influência humana. Um dos maiores desafios da educação matemática é oferecer aos alunos cenários de aprendizagem no qual seja possível se construir aprendizagens mais significativas. É nessa perspectiva que a seguir faremos uma breve abordagem desses cenários.

5.4.2 Ambientes de aprendizagem

Um dos interesses centrais da Educação Matemática Crítica é a proposição de uma Matemática que sirva de suporte para a democracia, o que implica um trabalho em sala de aula que contemple princípios democráticos. E isso vai além do assunto a ser ensinado e aprendido, demanda reflexões. Skovsmose (2008) toma a competência *literacia*⁷⁹ utilizada por Paulo Freire para tratar de uma competência de valor similar na Matemática, denominada *materacia*. Para o autor, “Materacia não se refere a habilidades matemáticas, mas também à competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática” (SKOVSMOSE, 2008, p. 16). Nesse sentido, o autor considera que uma abordagem pautada apenas em

⁷⁹ Utilização das habilidades de leitura e escrita alicerçada num projeto ético e político.

resolução de exercícios dificilmente construirá as competências almejadas pela *materacia*. Ele propõe o desenvolvimento de trabalhos com projetos.

Skovsmose (2008) propõe que se construa um cenário para investigação (terreno no qual as atividades de ensino-aprendizagem sejam favorecidas e aconteçam). Esse ambiente precisa ser convidativo à elaboração de questões por parte dos alunos, os quais devem se sentir instigados a explorá-las e a buscar explicações satisfatórias às inquietações que foram construídas. O que faz um cenário para investigação distinguir-se de um cenário baseado em resolução de exercício são as referências com as quais os alunos irão lidar.

O cenário de investigação no qual as ações serão desenvolvidas deve estar conectado aos pretensos significados dos conceitos matemáticos que serão construídos. Este cenário para investigação envolve questões relacionais. O autor considera que o aceite do convite por parte do aluno à proposta de investigação se constitui como um elemento essencial. Há cenários que podem parecer interessantes para determinados grupos de alunos, mas não para outros. A resposta a esse convite só poderá ser confirmada na prática.

Skovsmose (2014) atribui significativa relevância aos *milieus*⁸⁰ de aprendizagem, os quais dependerão das referências tomadas pelos alunos para a atribuição de significados. Para o autor:

Diferentes tipos de referência são possíveis. Primeiro, questões e atividades matemáticas podem se referir à matemática e somente a ela. Segundo, é possível se referir a uma semirrealidade - não se trata de uma realidade que 'de fato' observamos, mas de uma realidade construída, por exemplo, por um autor de um livro didático de matemática. Finalmente, alunos e professores podem trabalhar tarefas com referências a situações da vida real (SKOVSMOSE, 2008, p. 22).

O autor combina a distinção dos três tipos de referência com a distinção entre dois paradigmas de práticas de sala de aula e propõe uma matriz com seis tipos diferentes de *milieus*, apresentada a seguir:

⁸⁰ Palavra francesa, apontada pelo autor, que designa “meio”, e pode ser entendida como contexto de aprendizagem.

Tabela 1 – Milieus de aprendizagem.

| | Lista de exercícios | Cenários para investigação |
|----------------------------------|---------------------|----------------------------|
| Referências à matemática pura | (1) | (2) |
| Referências a uma semirrealidade | (3) | (4) |
| Referências à vida real | (5) | (6) |

Fonte: Skovsmose (2014, p. 54).

No intuito de clarificar os tipos de *milieus* mencionados na tabela, procuraremos, a partir das considerações do autor, exemplificá-los.

O *milieu* de aprendizagem do tipo 1 está relacionado aos tradicionais exercícios constantes nos livros didáticos, como: calcule a área da figura, resolva as equações etc.

O tipo 2 envolve investigações numéricas ou geométricas com papel e lápis ou computador, como a translação de figuras geométricas para uma tabela de números.

O tipo 3 traz exercícios com referência à semirrealidade. É provável que a semirrealidade ajude a contextualizar os procedimentos matemáticos, porém com ares de demasiada artificialidade. Por exemplo, um carro, viajando a velocidade média de 80 km/h, gasta 2 horas ir da cidade B à cidade C. Caso ele faça a mesma viagem a velocidade média de 200 km/h, quanto tempo ele gastará? Sabemos da impossibilidade de um carro ir de uma cidade a outra com uma velocidade tão elevada, mas para a questão o que importa é dar o resultado, matematicamente, esperado. Caso o aluno apresente questionamentos sobre a possibilidade da situação, a sua participação vai se constituir como um ruído na aula.

O *milieu* do tipo 4 propõe um cenário de investigação para uma semirrealidade, a partir de problemas que exigem explorações e explicações. Para ilustrar a situação, Skovsmose (2008) idealiza uma “corrida de grandes cavalos”, cuja pista é expressa a partir de uma tabela com onze colunas enumeradas de 1 a 12, representando as raias dos cavalos. Alguns alunos da turma são distribuídos nas funções de uma agência de apostas e os demais funcionam como apostadores. A agência paga valores diferenciados a cada número da raia, paga 8 vezes pelo

cavalo nº 9, 40 vezes para o cavalo nº 10... A movimentação dos cavalos dá-se a partir do arremesso de dois dados, cuja soma dos valores move os cavalos. O intuito da proposta é trabalhar o conceito de probabilidade. Não há presença, nem cheiro de cavalos na sala. No entanto, os alunos são levados a explorar os resultados e a buscar explicações para lógicas para eles.

No tipo 5, os exercícios são oriundos de situações reais, no entanto as suas questões não requerem investigação. Um exemplo desse tipo de *milieu* é a solicitação de tarefas relacionadas a um determinado gráfico que aborde a violência urbana num dado contexto. A partir dele, os alunos podem ser solicitados a verificar a elevação ou a redução das taxas de crimes, a realizar cálculos envolvendo os dados ou outras atividades que se relacionem à leitura do gráfico.

O *milieu* 6 é um cenário para investigação com referência à vida real. A partir das referências reais, os alunos são levados a produzir diferentes significados para as atividades e não apenas para os conceitos. Nesse tipo 6, não há uma e somente uma resposta correta. A autoridade do professor sobre os alunos tão característica no paradigma dos exercícios é deslocada. O papel passa a se constituir como um orientador. Um exemplo poderia ser a exploração dos dados de uma epidemia ocorrida no município no qual os alunos residem. Os alunos seriam levados a explorar o problema a partir de referências reais: número de infectados, a sua idade e situação socioeconômica, os bairros mais atingidos, as condições de saneamento e de assistência média desses bairros etc. A partir das informações construídas, os alunos buscariam construir explicações para o fenômeno e a elaborar possibilidades de interferência na realidade desse contexto.

Skovsmose (2008) menciona que as melhorias na educação matemática podem decorrer de quebras do contrato didático⁸¹ e aponta a necessidade de desafiar o paradigma do exercício tradicional. Para o autor, pode parecer aos professores que isso se constitua numa transição da zona de conforto para a zona de risco, causando-lhes um elevado grau de incerteza. Incerteza que segundo ele não deveria ser excluída, mas enfrentada. No entanto, ele reconhece que essa mudança de perspectiva não é tarefa simples.

⁸¹ Conceito elaborado por Guy Brousseau que se refere ao conjunto de comportamentos específicos do professor esperado pelos alunos, e o conjunto de comportamentos dos alunos esperado pelo professor num processo que propõe a aquisição de saberes por parte dos alunos (ALMOULOU, 2007).

De que modo desenvolver uma educação matemática que faça parte de nossas preocupações com a democracia, numa sociedade estruturada por tecnologias que a incluem como elemento estruturante? De que maneira desenvolver uma educação matemática que não torne opaca a introdução dos alunos ao pensamento matemático, mas que os leve a reconhecer suas próprias capacidades matemáticas e a se conscientizarem da forma pela qual a matemática opera em certas estruturas tecnológicas, militares, econômicas e políticas? Nunca ousaria afirmar que o abandono do paradigma do exercício com o objetivo de explorar cenários para investigação forneceria uma resposta para essas questões. Nem afirmaria que é suficiente construir uma educação matemática baseada somente em referências à vida real. Minha expectativa é de que a busca de um caminho entre os diferentes ambientes de aprendizagem possa proporcionar novos recursos para levar os alunos a agir e a refletir, oferecendo, dessa maneira, uma educação matemática de dimensão crítica (SKOVSMOSE, 2008, p. 39).

A presente seção buscou situar o “Ensino Médio” no Brasil, a partir dos contextos históricos, pontuando os seus diferentes propósitos. Trouxe vestígios da Educação Matemática desta etapa de ensino, buscando articulá-la com os diferentes contextos socio-históricos. Apresentou as proposições das principais regulamentações que norteiam as diretrizes do ensino médio brasileiro, estabelecendo relações com os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Discutiu o tão presente conceito de competência nas regulamentações apresentadas. E, por fim, trouxe alguns elementos que norteiam uma Educação Matemática Crítica, apresentando-a como uma possibilidade de reflexão sobre o papel da Matemática na sociedade e abordou a tipologia de *milieus* de aprendizagem proposta por Skovsmose.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

As implicações entre a avaliação em larga escala e o currículo já existem desde que ela emergiu no processo de standardização educacional, quando ganhou centralidade no projeto neoliberal de educação, inicialmente proposto por países como os Estados Unidos e Inglaterra na década de 1980, cujas ideias foram difundidas nas décadas subsequentes para outros países, inclusive o Brasil, apoiadas no discurso da necessária melhoria da qualidade educacional.

A “qualidade educacional” passou, então, a estar atrelada à elevação dos índices que foram criados tomando alguns indicadores educacionais como referência, dentre eles, a taxa de aprovação e as notas dos alunos nas avaliações em larga escala.

A busca por essa tão propagada “qualidade” acabou por interferir no âmbito escolar, desde o que se compreendia como uma educação adequada aos propósitos formativos dos estudantes até a prática docente desenvolvida no cotidiano das suas salas de aula.

Nesse cenário, algumas questões passaram a instigar reflexões. Dentre elas, podemos mencionar: Quais propósitos e discursos perpassam esse processo de transfiguração dos propósitos educacionais? Por que a standardização tornou-se o cerne da qualidade educacional? De que forma tais propósitos se materializam no âmbito escolar? Como o percurso curricular pode ser moldado para se adequar às “necessidades formativas” desse novo sujeito?

Ball, Maguire e Braun (2016), ao tratarem de pesquisas sobre políticas, pontuam que essa área de pesquisa possui um caráter inacabado, pois pode revelar diferentes faces, dependendo dos dados considerados e dos dispositivos analíticos de que faz uso. Com relação ao entendimento de como as políticas educacionais podem ser estudadas, os autores tecem críticas à denominação de “pesquisa de implementação” quando o objeto de estudo se refere ao “trabalho com políticas na escola”. Para eles, as políticas são interpretadas e materializadas de formas variadas pelos diferentes sujeitos nos múltiplos contextos e não apenas implementadas (no sentido de serem executadas tal e qual os comandos de instâncias superiores determinam, via legislação e regulamentações, sem que sofram interpretações particulares e influências dos sujeitos que têm a incumbência de operacionalizá-las).

Contrário à noção de que as políticas são implementadas, Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam o termo *policy enactment*⁸² para enfatizar a ideia de que professores e demais sujeitos que trabalham dentro e em torno das escolas têm representatividade nos seus respectivos papéis e isso não pode ser desconsiderado. É nas suas interações hierarquizadas, desordenadas ou banais que eles negociam significados e fazem acontecer a atividade política, vinculando os textos à prática, reinterpretando, a partir dos seus referenciais, a política oficial.

O ato de pôr políticas em prática, traduzindo os textos em ações, conforme já mencionado, envolve processos de interpretação e recontextualização daquilo que é

⁸² Este termo *policy enactment*, usado por Ball, Maguire e Braun, expressa a ideia de que as políticas são encenadas, no sentido de que os “atores educacionais” as interpretam e as materializam de diferentes e variadas formas e não apenas as implementam (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

posto oficialmente. Para se entender a repercussão das políticas educacionais é preciso que observemos a política em ação, nas suas múltiplas manifestações, buscando delinear e dar sentido às interações das instituições educacionais, das pessoas e dos seus interesses num inevitável e complexo jogo de poder que se materializa via interações discursivas.

Na construção e análise dos dados da nossa pesquisa foram utilizadas algumas contribuições teórico-metodológicas: o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (BALL, 1990; 2011; MAINARDES, 2006), as relações entre Ideologia e Currículo de Michael Apple (APPLE, 2006), a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough (PEDROSA, 2005; FAIRCLOUGH, 2016), as noções de Currículo na Ação e de Prática Educativa de Sacristán e Zabala, respectivamente (SACRISTÁN, 2000; ZABALA, 1998).

A adoção do Ciclo de Políticas deu-se por se ajustar a uma abordagem dinâmica e flexível, além de se constituir num referencial analítico pertinente à análise crítica das políticas educacionais (da formulação à “implementação” no contexto da prática) e, conseqüentemente, dos seus efeitos no âmbito escolar (MAINARDES, 2006). Acreditamos que o referido Ciclo ajuda-nos a descrever as circunstâncias político-ideológicas nas quais a avaliação em larga escala surge e ganha centralidade no cenário internacional, nacional e estadual, repercutindo de forma significativa no âmbito escolar. Ao se referir ao Ciclo de Políticas, Mainardes (2006) considera que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

É via discursiva, por meio dos seus variados elementos, que as políticas educacionais se difundem e buscam repercutir na prática educacional. O discurso permeia múltiplos contextos e relações sociais, saindo das instâncias educacionais centrais até o espaço escolar. Compreender esse processo é desvelar o papel dos sujeitos que compõem o encadeamento discursivo na difusão ideológica da política de avaliação em larga escala.

Nessa perspectiva, o Ciclo de Políticas tanto serviu para situar historicamente a política de Avaliação em Larga Escala, em nível internacional e nacional, quanto ajudou na compreensão do cenário estadual do seu surgimento e fortalecimento,

possibilitando entender que ela está inserida dentro de um projeto mais amplo de governo que traz em si forte indício da ideologia neoliberal. Além disso, o ciclo, juntamente com os outros suportes teórico-metodológicos, ajudou a melhor compreender o processo de veiculação da referida política.

Consideramos que o discurso assume um acentuado papel na constituição dos objetos do conhecimento, das estruturas conceituais, dos sujeitos e das relações sociais estabelecidas entre eles e pressupomos que esses discursos são originados da interdependência de outros discursos - anteriores ou contemporâneos (FOUCAULT, 2016). Assim, adotamos a análise crítica do discurso (ACD), tomando a prática discursiva como mecanismo para melhor compreendermos como os índices construídos com base na avaliação em larga escala foram sendo associados à qualidade educacional, se fortalecendo como instrumento regulador, ganhando relevância no âmbito escolar e atraindo adesões ou contestações dos sujeitos envolvidos.

Fairclough (2016) ressalta a importância de se considerar o processo constitutivo do discurso para a análise, pois assim melhor se compreende a produção, a transformação e a reprodução dos objetos. “Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída” (2016, p. 91). Isso reforça a relação ativa entre o discurso e a realidade, o que implica considerar a linguagem como elemento de construção de significados dessa realidade. Para se compreender um dado objeto é imperativo que se atente para a formação discursiva no que tange às relações que dele emergem. Portanto, é relevante que nos centremos nas relações interdiscursivas para que possamos realizar a análise do discurso.

A ênfase nas relações interdiscursivas tem importantes implicações para a análise de discurso, já que põe no centro da agenda a investigação sobre a estruturação ou articulação das formações discursivas na relação umas com as outras, dentro do que eu chamarei, usando um termo foucaultiano, ordens do discurso institucionais e societárias – a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, e o relacionamento entre elas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 70).

Para a realização dessa análise foi utilizada a Concepção Tridimensional do Discurso que envolve o texto, a prática discursiva e a prática social, proposta por Fairclough (2016), discutida na seção 3, assim como os quadros sinópticos que

foram organizados por Pedrosa (2005) e que delinearam melhor a proposta analítica.

6. 1 Relação entre a política educacional da SEE PE e a escolha dos sujeitos

Adotaremos um recorte das relações discursivas, tomando as posições de cinco diferentes sujeitos dentro do processo educacional, cujos discursos reverberam entre si – influenciando e sendo influenciado. A escolha desses sujeitos pautou-se em dois importantes componentes das tecnologias da reforma educacional: o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005), os quais emergem de forma expressiva no contexto educacional considerado, influenciando ou guiando as formas de trabalho, tais como as escolhas pedagógicas e curriculares.

Ball (2005) considera o gerencialismo como um dos mecanismos centrais das reformas políticas educacionais ocorridas nas últimas décadas e atribui-lhe o papel transformador na estrutura e na cultura dos serviços públicos. O gerencialismo cria uma cultura competitiva no setor público. Os ocupantes dos cargos de gestão, pelas atribuições que lhes são inerentes, vivificam as intencionalidades dessa nova cultura, tornando-se, assim, agentes centrais dessas políticas.

Um dos programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação – PE (SEE-PE) é o “Programa Modernização da Gestão” cujo foco é a melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Segundo a SEE-PE o referido programa “tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão” (PERNAMBUCO, 2018). Para a consecução desse objetivo, os gestores escolares assinam, anualmente, um Termo de Compromisso pactuando as metas a serem alcançadas ao fim do ano escolar considerado.

Com relação à performatividade, Ball (2005) a considera como uma tecnologia que visa julgar e comparar os desempenhos de sujeitos ou organizações. Para o autor, “a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores” (BALL, 2005, p. 544), e é por meio desse controle que são introduzidas mudanças na área educacional. Os gestores que se encontram no topo da pirâmide administrativa são submetidos a essa forma de controle e são conduzidos a pressionar outros gestores e professores para que deem o retorno à

altura das metas estabelecidas pelo comando político central, buscando redefinir, assim, a condução dos trabalhos dos profissionais envolvidos.

Na SEE-PE, a performatividade pode ser expressa pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), “composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da rede” (PERNAMBUCO, 2018). O resultado do IDEPE é uma das principais referências para a verificação do cumprimento das metas estabelecidas para as unidades escolares no início de cada letivo. A partir dele é possível ranquear as unidades escolares e as gerências regionais de educação, assim como determinar quais serão os contemplados pelo Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que “é o incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas” (PERNAMBUCO, 2018).

O gerencialismo e a performatividade estabelecem novas relações discursivas. Surgem as pressões sobre os indivíduos e as instituições. As comparações históricas dos índices oriundos dos sistemas de avaliação reclamam posicionamentos dos indivíduos envolvidos no processo. Para Ball (2005, p. 556), “aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade”. Cria-se, então, um cenário de contestações no qual a hegemonia dos índices avaliativos como sinônimo de qualidade educacional tenta se estabelecer. A partir dessas relações discursivas, por vezes convergentes, por outras dissonantes, gestores e professores constroem as suas escolhas. Escolhas que podem intervir na forma de liderança e na condução do currículo em ação pelos professores nas salas de aula.

A modelo de gestão “Todos por Pernambuco”, implantado em março de 2008, tem foco nos resultados, os quais servem de base para a formulação das políticas públicas (PONTES; FARIAS, 2017). Tal modelo trabalha a partir do planejamento estratégico, que é desenvolvido por seus gestores, nos seus diferentes níveis, a partir das suas ações, do seu monitoramento e avaliação, conforme já mencionamos anteriormente.

6.1.1 A identificação dos sujeitos da pesquisa

Dos cinco sujeitos que compõem o recorte das interações discursivas, três exercem funções de gestão em diferentes níveis e dois sujeitos são professores que desenvolvem atividades diferenciadas dentro do processo educacional.

A escolha dos gestores deu-se pelas posições que eles assumem dentro do contexto educacional estudado: o Gerente de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (vinculado diretamente à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação), a Gerente Regional de Educação e a Gestora Escolar da unidade do campo de pesquisa.

No que se refere às avaliações externas, conforme decreto nº 30.362, 17 de abril de 2007, do D.O.E/PE (PERNAMBUCO, 2007), compete à Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (GAMPE): coordenar, acompanhar e monitorar a execução de estudos e avaliações da qualidade da aprendizagem escolar.

A GAMPE se constitui na principal instância de logística, interlocução e monitoramento das políticas de avaliação educacional da SEE-PE. O seu contato manifesta-se de variadas formas, dentre as quais: via comunicados oficiais, através de encontros com os gerentes das regionais na SEE, por meio de visitas às regionais via GAMPE ITINERANTE (reunindo-se com os gestores escolares e demais envolvidos) ou, ainda, por meio da sua equipe formativa central na interação com os formadores docentes das regionais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (disciplinas que possuem algumas das suas habilidades avaliadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE).

O gerente da Gerência Regional de Educação (GRE), conforme decreto nº 41.896, de 06 de julho de 2015, do D.O.E/PE (PERNAMBUCO, 2007), tem como responsabilidade articular a política educacional do Estado de Pernambuco na região sob sua competência, assegurando, apoiando, orientando, supervisionando e avaliando a implementação dessas políticas nas escolas do sistema estadual.

O gestor da GRE constitui-se como um articulador entre as políticas educacionais de avaliação do Estado e as unidades escolares. Pela proximidade com os demais atores educacionais, as suas orientações são mais incisivas e permanentes. A partir da disponibilidade dos seus recursos humanos e materiais, elabora o planejamento das ações da sua regional integrando-os aos propósitos da

política da SEE-PE, visando elevar os indicadores avaliativos das suas unidades escolares. Os contatos do gestor da GRE com as escolas podem acontecer através de comunicados oficiais, de reuniões com os gestores escolares (periódicas ou extraordinárias) e por meio de visitas esporádicas às unidades. Outra possibilidade de o gestor da GRE veicular as proposições da política avaliativa central é via formador docente por áreas, os quais se reúnem, periodicamente, com os professores da rede para oferecer-lhes formação continuada.

Ao nomear os seus gestores escolares, a SEE-PE considera alguns quesitos importantes, conforme decreto nº 38.103, D.O.E. de 25 de abril de 2012, dentre os quais destacamos: assunção do papel de líder, potencialidades pedagógica, administrativa e financeira, adequação aos propósitos do Programa de Modernização da Gestão Pública (pautado em objetivos e metas, sistema de monitoramento e avaliação e responsabilização educacional). Assim, o gestor escolar deve influenciar a sua equipe para que aja de forma a atingir as metas organizacionais constantes nas propostas das políticas educacionais, dentre as quais, o cumprimento ou superação das metas projetadas para os índices dos sistemas de avaliação.

O formador docente por áreas, lotado na GRE, é um professor da rede estadual que é convidado para desenvolver formação continuada com os demais professores da regional (GRE), nas áreas de Português e Matemática. Esses profissionais têm a incumbência de oferecer formação continuada aos professores dessas áreas, periodicamente. Nessas formações são discutidas questões relevantes do arcabouço teórico, pedagógico e avaliativo da área considerada, dentre elas as relacionadas ao SAEPE.

O professor da disciplina, no nosso caso o de matemática, é o profissional responsável por facilitar o acesso do aluno ao conhecimento matemático e por promover a sua aprendizagem, a partir das tarefas que propõe. No desenvolvimento dessas tarefas, o professor lida com as prescrições curriculares da instância político-administrativa. Porém, é na sua prática e a partir dela que o professor realiza as suas escolhas. Os propósitos postos pela unidade escolar, as variáveis contextuais das salas de aula, as possibilidades reais dos professores e outros tantos determinantes podem influenciar o trabalho docente e ir moldando um currículo em ação (com algumas dissonâncias em relação ao currículo oficial), que pode ser

caracterizado pelas tarefas/atividades escolares (SACRISTÁN, 2000) ou sequências didáticas desenvolvidas (ZABALA, 1998).

Os cinco sujeitos, mencionados e descritos anteriormente, fazem parte de um recorte do encadeamento discursivo pelo qual perpassa de forma significativa o discurso ideológico dos resultados da avaliação em larga escala como indicador de qualidade educacional. A disposição dos sujeitos dentro do recorte discursivo está apresentada na figura 4, que busca ilustrar a gradação dos diferentes vínculos dos sujeitos em relação ao epicentro do qual emana a política de avaliação em larga escala dentro da organização estrutural da SEE PE. Na referida figura, também são sugeridos possíveis tipos de relação entre o grupo de sujeitos por meio do qual o discurso é veiculado.

6.1.2 A razão da escolha dos sujeitos

Fairclough (2016) fala da importância da perspectiva do pesquisador com relação à seleção dos dados, à escolha do *corpus* de amostras discursivas e sobre a contribuição dos dados suplementares que podem melhor situar o discurso, propiciando uma compreensão mais ampla sobre o objeto de estudo. Para o autor:

Trata-se, em parte, de um problema prático de saber o que é útil, e como chegar até lá, mas também tem de ter um modelo mental da ordem do discurso da instituição, ou o domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir onde coletar amostras para o *corpus* (FAIRCLOUGH, 2016, p. 289).

O *corpus* discursivo está baseado no modelo mental do pesquisador sobre a ordem do discurso da instituição considerada. O referido modelo mental considera o desenho das políticas educacionais desenvolvidas pela SEE-PE que é embasado num modelo mais amplo denominado Modelo de Gestão Todos por Pernambuco⁸³, implantado em 2008, cujo foco está nos resultados. Esse Modelo de Gestão adotado seleciona e dissemina um conjunto de objetivos que devem ser perseguidos de forma sinérgica. Incluso nesse Modelo encontra-se o Pacto pela Educação que

⁸³ O Modelo Todos por Pernambuco foi implantado em 2008, pelo então governador Eduardo Campos. Segundo uma das cartilhas do PROGEPE (Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco), “o Modelo Todos por Pernambuco trouxe à Gestão Pública no Estado um conjunto de inovações que, tendo sido estabelecidas e internalizadas, vêm sendo rigorosamente implantadas, desde então, por toda a máquina pública, aperfeiçoando continuamente as capacidades institucionais, elevando a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação do governo e, consequentemente, trazendo resultados para a Sociedade” (PONTES; FARIAS, 2017, p. 18).

estabelece metas que serão acompanhadas periodicamente a partir dos resultados das escolas. O modelo mental adotado pelo pesquisador considera que as políticas educacionais são sistematizadas no órgão educacional central, SEE-PE, passa pela instância intermediária, GRE, e busca materialização nas unidades escolares.

No percurso dessas políticas educacionais, alguns atores assumem diferentes papéis: do responsável por disseminar e acompanhar as políticas a nível mais central (coordenador estadual de avaliação), até aquele que tem a incumbência de materializar tais propostas no nível de sala de aula (professor da área considerada), bem como fazem uso de variados elementos para obterem o resultado almejado.

6.1.3 O que nos dizem os sujeitos: perfis e concepções

Antes da realização das entrevistas, cada sujeito respondeu um breve questionário com perguntas comuns a todos eles. O intuito foi o de realizar uma breve descrição de cada um deles, no que tange à sua formação, experiência profissional, dentre outras informações. A opção por esse instrumento justificou-se pelo uso eficiente do tempo e pela necessidade da padronização das perguntas (MALHEIROS, 2011). As informações coletadas foram utilizadas na construção de um quadro 6. Esse quadro descritivo possibilita estabelecer comparações entre os seus perfis profissionais e as funções que lhes são pertinentes dentro do encadeamento discursivo considerado.

No quadro 6, o sujeito 1 corresponde ao Coordenador Estadual de Avaliação, o sujeito 2 corresponde a Gestora da GRE, o sujeito 3 corresponde ao Professor Formador de Área, o sujeito 4 corresponde à Gestora Escolar e o sujeito 5 corresponde ao Professor de Matemática. Os dados apresentados foram coletados entre 18 de julho e 06 de setembro de 2018.

Quadro 6 – Perfil dos sujeitos do recorte discursivo.

| | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | Sujeito 5 |
|----------------------|--|--|---|----------------------------------|---|
| Graduação | Letras | Ciências Sociais | Matemática; Pedagogia | Ciências: Habilitação Matemática | Ciências: Habilitação Matemática |
| Pós-graduação | Esp. Avaliação Educacional; Mestrado em Política Educacional | Esp. Geografia do Brasil; Mestrado em Gestão e Avaliação | Esp. Ensino da Matemática; Mestrado Profissional em | Esp. Gestão Educacional | Esp. Avaliação em Matemática; Mestrado Profissional |

| | | | | | |
|---|--------------------------------|--|-------------------------|--|--|
| | (em andamento) | Pública | Matemática | | em Matemática (em andamento) |
| Tempo de serviço na área educacional | 12 anos | 28 anos | 16 anos | 34 anos | 24 anos |
| Tempo de serviço na função atual | 4 anos | 11 anos | 5 anos | 6 anos | 8 anos |
| Outras funções exercidas | Professor de Língua Portuguesa | Professora da área de Ciências Humanas; Gestora Escolar Adjunta; Gestora Escolar | Professor de Matemática | Professora de Matemática; Gestora Adjunta; Gestora Escolar | Coord. Pedagógico; Diretor Municipal de Ensino; Gestor Escolar Adjunto |

Fonte: O autor.

Os sujeitos mencionados participaram de entrevistas voltadas ao levantamento de informações que tratam da relação entre as suas funções, suas concepções sobre aspectos educacionais e o SAEPE. Para além das entrevistas, consideramos também outros elementos secundários na construção do *corpus discursivo*.

No encadeamento discursivo já apresentado (figura 4) consideramos a complexidade dos elementos pelos quais a política de avaliação em larga escala é orquestrada até alcançar o âmbito da sala de aula. Os diversos gêneros textuais (cartazes, comunicados oficiais, *e-mails*, simulados, apresentação de slides, discursos proferidos em encontros, etc.) veiculados com a intencionalidade de difundir tal política foram apreciados e considerados no intuito de se adquirir uma compreensão mais ampla do contexto e das condições de emergência do discurso em toda a sua extensão, porém, tomamos como cerne da nossa análise o conteúdo expresso por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os cinco sujeitos.

As entrevistas semiestruturadas foram construídas a partir de quatro questões centrais comuns a todos os sujeitos e outras questões de cunho mais particular, voltadas às peculiaridades das funções exercidas por cada um dos sujeitos.

A seguir, no quadro 7, apresentamos as questões gerais (comuns a todos os sujeitos da pesquisa) com os seus respectivos focos discursivos. As questões de cunho particular foram tratadas de forma acessória e deram a sua contribuição conforme a pertinência.

Quadro 7 – Questões das Entrevistas Semiestruturadas.

| | Perguntas | Prováveis focos discursivos |
|-----------|--|---|
| 01 | De que forma o Saepe se manifesta no desenvolvimento das suas funções? | Gerencialismo e performatividade. |
| 02 | Quais relações você consegue estabelecer entre os índices do Saepe e a qualidade educacional? | Concepção sobre qualidade educacional, perspectiva “qualidade total” ou “qualidade social”. |
| 03 | Como o professor de Matemática do Ensino Médio pode contribuir para alcançar os índices pactuados para o Saepe nas unidades escolares? | <i>Accountability</i> (Responsabilização). |
| 04 | Como você avalia os possíveis impactos da busca por melhores resultados no índice do Saepe no currículo efetivamente vivenciado nas aulas de Matemática do Ensino Médio? | Prevalência Curricular - Currículo Oficial e/ou Matriz de Referência do SAEPE sobre o currículo na ação para obtenção de bons resultados. |

Fonte: O autor.

A análise discursiva foi realizada a partir de dois referenciais. Um mais geral, envolvendo as linguagens verbal e não-verbal através das quais as políticas de avaliação em larga escala permeiam os sujeitos do recorte discursivo - que será abordado de forma integrada⁸⁴ ao estudo do currículo na ação. E o outro, de forma mais específica abordando, a seguir, as respostas dadas nas entrevistas que intencionaram evidenciar os posicionamentos dos referidos sujeitos acerca do SAEPE sob diferentes focos - abordado a partir da ACD.

Considerando o posicionamento de Ball (2016), de que as políticas educacionais não são implementadas, mas “encenadas”, a análise crítico discursiva mais geral ajudou a situar os sujeitos da pesquisa no seu *script* (instruções a serem seguidas), enquanto a análise das entrevistas ajuda a identificar as suas concepções mais particulares sobre o SAEPE e a sua repercussão na prática educacional. A partir dessas análises pudemos melhor compreender como se dá a difusão da política de avaliação em larga escala e com qual teor ela impacta no professor e como ela é absorvida por ele – profissional que planeja e vivencia o currículo de Matemática, junto aos alunos, na sala de aula do Ensino Médio.

⁸⁴ A integração das abordagens resulta da necessidade da caracterização das relações estabelecidas entre os três âmbitos educacionais (SEE, GRE e escola) que ajudam a compor o cenário no qual o currículo na ação acontece. Consideramos que a prática docente, para além dos discursos textuais, também é permeada por elementos que, embora vinculados às relações institucionais e sociais, não são necessariamente expressões faladas ou escritas. Para tais elementos, faremos uma abordagem descritiva mais adiante, ao tratarmos do currículo na ação, no intuito de melhor situar o leitor.

6.1.4 O Currículo na Ação – Reflexos da Prática Educativa

Considerando que toda a proposta curricular adquire o seu valor na prática, buscamos verificar como as propostas curriculares na área de Matemática do ensino médio se concretizavam em situações reais, durante a execução das aulas. A partir das contribuições de Sacristán (2000) e Zabala (1998), utilizamos a mandala já apresentada na figura 6, com as principais variáveis observáveis nas atividades que compõem as sequências didáticas.

A turma de Matemática observada foi um 3º ano do ensino médio de uma Escola de Referência em Ensino Médio - EREM, modalidade integral, escolhida por conta da disponibilidade do professor aceitar a proposta de pesquisa. A escolha do ano em questão justifica-se por ser o 3º ano a turma cujo grupo de alunos é avaliado pelo SAEPE nessa etapa do ensino ao final do ano letivo.

Optamos por realizar o estudo curricular da segunda e terceira unidades didáticas do ano letivo tendo em vista que, comumente, a primeira unidade didática do ano letivo nas escolas traz em si uma necessidade de situar professor e alunos no novo contexto. Isto a torna pontuada por processos de socialização e sondagens. Por outro lado, normalmente na última unidade didática são priorizados processos de revisão no intuito de melhor preparar os alunos para os processos seletivos de ingresso no ensino superior, além da finalização das médias anuais que constarão nas fichas acadêmicas dos alunos.

O calendário escolar/2018 proposto pela SEE-PE teve as suas unidades didáticas assim dispostas:

Tabela 2 – Distribuição das unidades didáticas do calendário escolar/2018.

| Unidades didáticas | Período |
|--------------------|---------------|
| 1ª Unidade | 05/02 a 24/04 |
| 2ª Unidade | 25/04 a 06/07 |
| 3ª Unidade | 25/07 a 05/10 |
| 4ª Unidade | 08/10 a 21/12 |

Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=68>

No período de 25/04 a 06/07 e 25/07 a 05/10, respectivamente, 2ª e 3ª unidades didáticas do ano letivo de 2018, foram realizadas as observações e as respectivas anotações, comentários e reflexões sobre as aulas de Matemática de uma turma do 3º ano do ensino médio da EREM no Diário de Campo. As referidas

aulas eram intercaladas (não havendo aulas geminadas) e distribuídas da segunda à quarta-feira, no turno da manhã.

6.1.5 Contexto da Pesquisa

A escolha do Saepe, sistema de avaliação estudado, justifica-se pelos seguintes motivos: é um sistema que foi criado há quase duas décadas, ano 2000, portanto, já tem história; possui aplicação censitária; abrange o sistema estadual e os sistemas e redes municipais de educação; a partir de 2008, ganhou aplicação anual; está circunscrito dentro de um programa mais amplo de Modernização da Gestão Pública.

A GRE que adotamos como instituição que intermedia a política de educação estadual foi escolhida por ter apresentado resultados satisfatórios no que se refere aos índices do Saepe, atingindo, inclusive, a liderança entre as demais com o melhor resultado do IDEPE do ensino médio em 2017. Mesmo reconhecendo que outros fatores podem influenciar tais resultados, acreditamos que tal fato pode sugerir a existência de um trabalho mais incisivo voltado à concretização da melhoria desses índices, remetendo, supostamente, a uma maior adequação aos propósitos da política estadual de avaliação em larga escala.

A escolha da EREM deu-se pelo fato de optarmos por estudar uma escola que, apesar de se encontrar numa GRE com índices satisfatórios, não remetesse a extremos, ou seja, nem estivesse nas primeiras posições, nem nas últimas no que se refere aos resultados gerais. A EREM escolhida tem se encontrado em posições intermediárias no decorrer dos últimos anos. Optamos, assim, por termos uma visão mais genérica daquilo que, comumente, pode acontecer no espaço escolar, ainda que reconhecendo que cada instituição possui suas singularidades contextuais e que isso possui seu grau de relevância.

6.1.6 Escola de Referência em Ensino Médio: campo de observação do currículo na ação

A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) na qual realizamos os nossos estudos e construímos os nossos dados fica localizada em um município do Agreste Setentrional, Pernambuco, e pertence a GRE do Vale do Capibaribe. Ela

desenvolve as suas atividades educacionais em duas modalidades: nas turmas de Ensino Médio Integral (durante o dia) e do Programa Travessia⁸⁵ (durante a noite). No início do ano de 2018, contava com 483 alunos e 38 professores. A EREM possui 10 turmas de educação integral, sendo quatro do 1º ano, três do 2º ano e três do 3º ano.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EREM Marilene Chaves, foi a partir de 04 de janeiro de 2013, através do Decreto nº 39.039, que a escola passou a fazer parte do Programa de Educação Integral e a adotar a Proposta Curricular do Ensino Médio Integral (Nº 01/2013), cuja estrutura está focada em Competência, Habilidade e Conteúdo (PPP, 2018).

Na seção do PPP da EREM Marilene Chaves que trata dos Resultados Educacionais, consta que:

A escola tem buscado trabalhar com foco na gestão para resultados. Para isto, são desenvolvidos projetos que buscam reduzir os índices de evasão escolar (Projeto Volta ao Rumo, Raimundo!) e melhorar os resultados educacionais (Projeto de Reforço Escolar e Projeto EREM Pré-Vest) (PPP, 2018, p. 15).

Ainda no seu PPP é mencionado que a referida escola montou um plano de ação no intuito de atingir metas voltadas tanto para a melhoria dos resultados internos da escola, quanto para a melhoria nos resultados do SAEPE. No entanto, esse plano de ação não é esmiuçado ou discutido nesse documento.

No capítulo 5 do PPP, referente ao Plano de Atividades, há um quadro sinóptico onde são elencados: prioridades, objetivos e metas. Na prioridade “melhorar os resultados da escola no Pacto pela Educação”, dentre os objetivos mencionados, temos “garantir o maior número de alunos nas avaliações externas” e “identificar os descritores de Português e Matemática em que os estudantes apresentaram baixo rendimento nas avaliações do SAEPE em 2017”. Noutra prioridade aparece “alcançar a meta do IDEPE⁸⁶ para 2018”, cujo objetivo é

⁸⁵ Lançado em junho de 2007, o Travessia – Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco configura-se como uma política pública de ensino do governo de Pernambuco cuja finalidade é reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de educação pública.

Fonte: <http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/>

⁸⁶ IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. É o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. O cálculo do IDEPE considera o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>

“mobilizar a comunidade escolar a fim de atingir a meta da escola para 2018” (PPP, 2018, p. 22). Tais prioridades evidenciam que os resultados do SAEPE constituem uma das preocupações centrais da gestão e da comunidade escolar, fato que pode repercutir no redirecionamento do planejamento docente e, conseqüentemente, no currículo na ação das áreas de estudo que são avaliadas externamente.

A área de Matemática avaliada no Saepe apresentou o seguinte desempenho para a EREM nos três últimos anos (2015 a 2017).

Tabela 3 – Resultados do SAEPE - Proficiência Média da EREM em Matemática do 3º ano do ensino médio no período de 2015 a 2017.

| | Pernambuco | GRE | EREM |
|------|------------|-------|-------|
| 2015 | 267,0 | 297,7 | 320,9 |
| 2016 | 273,9 | 308,3 | 337,6 |
| 2017 | 279,8 | 312,8 | 313,9 |

Fonte: <http://www.saepe.caeduff.net/>.

A tabela 3 mostra aumentos gradativos nos resultados do estado de Pernambuco e da GRE considerada nesses três anos. A EREM apresenta acréscimo entre os dois primeiros anos e uma ligeira queda no último ano, mesmo assim ainda se mantendo acima da média da GRE e do Estado. É provável que tal resultado acenda um alerta e suscite uma maior preocupação na reversão desse índice, conforme identificamos em trechos do seu PPP.

A turma do terceiro ano do ensino médio, utilizada como espaço de observação do currículo na ação de Matemática, foi escolhida aleatoriamente e contou com a disponibilidade do professor regente. É composta por 41 alunos, sendo 22 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com média de idade de 17,73 anos.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos as impressões oriundas das nossas análises no intuito de buscar responder o nosso objetivo geral, apresentado na seção introdutória.

Na seção 2, intitulada *Avaliação em Larga Escala*, descrevemos como a avaliação pode se constituir como uma estratégia de gestão educacional na Educação Básica das escolas públicas. Vimos que o Estado vale-se da disseminação ideológica de que o controle educacional (via índices que atestam “qualidade”) é necessário para que se garanta a transparência à sociedade dos serviços prestados pelas escolas públicas. Assim, ele pode justificar a necessária intervenção nos processos de gestão escolar, a qual deve se pautar por conceitos mercadológicos como eficiência e eficácia, secundarizando relevantes funções educacionais que não podem ser quantificadas.

Na seção 3, abordamos a *Análise Crítica do Discurso - ACD*, a partir das considerações de Fairclough (2016), apresentando as suas contribuições teóricas. Na seção 7.1, buscaremos analisar os discursos dos sujeitos estratégicos da organização educacional no processo de implementação da política do SAEPE no ensino médio. Na seção 7.2, ambientaremos o currículo na ação de uma turma de Matemática do Ensino Médio e o relacionaremos com a proposta curricular oficial e as proposições da matriz de referência do SAEPE.

7.1 Análise do recorte discursivo de sujeitos estratégicos na “implementação” da política do SAEPE

Para Fairclough (2016), não há procedimento fixo para fazer a análise do discurso, as pessoas que adotam essa orientação abordam de maneiras distintas, dependendo do objeto de pesquisa e da visão do discurso adotada. No entanto, ele sugere diretrizes gerais que podem melhor orientar o pesquisador já que pontua os principais elementos aplicáveis a essa perspectiva de análise, voltada à investigação social. O autor considera três itens como principais: os dados, a análise e os resultados.

No que se refere aos dados, é necessário que se leve em conta a especificidade da prática discursiva que depende da prática social analisada, pois o

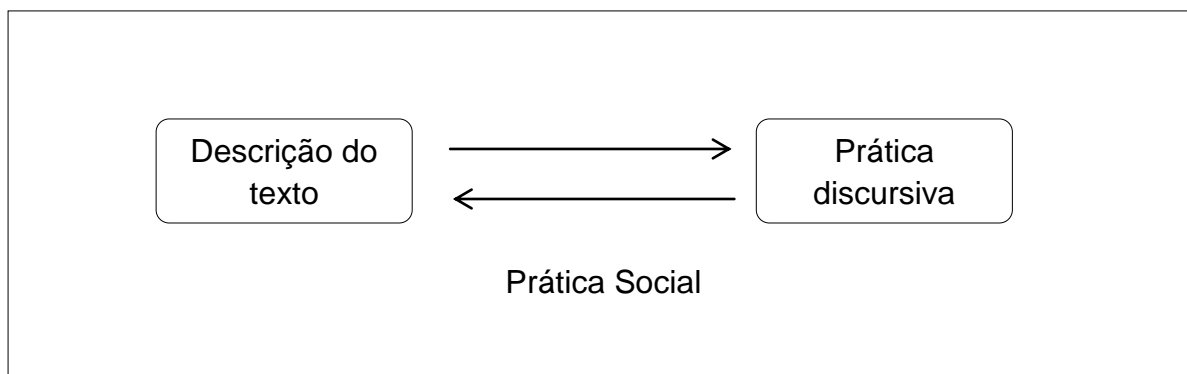
discurso se constitui como uma particularidade dessa prática e das suas relações com a estrutura social mais ampla. Nesse caso, é imperativo que se tenha clareza do objetivo do projeto de pesquisa em questão.

Como o nosso objetivo geral é *compreender o encadeamento discursivo dos diferentes atores educacionais no processo de difusão ideológica que estabelece vínculos entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional*, analisar os discursos de sujeitos estratégicos na organização educacional se constitui como parte das ações para a concretização deste objetivo maior.

Para tanto, voltamos a nossa atenção aos discursos proferidos por tais sujeitos nas entrevistas realizadas (cientes de que elas são apenas amostras discursivas). Identificamos quais discursos melhor se alinham e quais se distanciam da ideologia hegemônica proposta pelo Estado. Ou seja, quais sujeitos buscam converter o discurso hegemônico em senso comum e quais apresentam contestações (explicitamente ou sutilmente), perfazendo uma postura contra-hegemônica. Estabelecemos algumas relações entre os posicionamentos identificados e a função institucional assumida por cada sujeito.

É oportuno que os analistas tenham ideia da prática social em que se situa o discurso, para que a análise parta dela. Fairclough (2016) fala da superposição das dimensões nos três níveis de análise: a macroanálise (práticas discursivas, focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras dos discursos), a microanálise (análise dos textos) e a análise da prática social da qual o discurso é uma parte. O autor considera que não há uma ordem específica por onde começar, já que isto depende dos propósitos e das ênfases da análise.

Como trabalhamos com entrevistas, optamos por partir da descrição do texto à prática discursiva, situando-as na prática social mais ampla, em movimentos de idas e vindas, sem muita rigidez no processo, mas buscando “mostrar características, padrões e estruturas que são típicos de certos tipos de discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 295). Para ilustrar o processo, apresentamos o esquema da figura 9.

Figura 9 – Esquema de análise.

Fonte: O autor.

Doravante, passamos a analisar trechos discursivos presentes nas respostas às questões abordadas nas entrevistas, utilizando a codificação⁸⁷ dos sujeitos presente no quadro 6. Os itens dessa subseção: 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3 e 7.1.4 referem-se à discussão sobre cada uma das quatro questões gerais que compuseram a entrevista, portanto, refletem uma análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa a respeito das temáticas e não um posicionamento do pesquisador. Visando facilitar o acompanhamento do leitor sobre os discursos, optamos por abordá-los em ordem crescente da nomeação dada. O item 7.1.5 traz a síntese das análises desses discursos.

7.1.1 A presença do SAEPE nas funções educacionais

A pergunta da entrevista que orientou a composição desse item foi: Questão 1 - *De que forma o SAEPE se manifesta no desenvolvimento das suas funções?* Apesar de estarmos atentos a todo o conteúdo presente nas falas, pautamos nossa análise na sua relação com as tecnologias políticas de gerenciamento e performatividade, mencionadas na seção 2.

O sujeito 1 utiliza-se de respostas mais curtas que os demais e busca precisão na sua fala. Menciona que uma das funções da gerência da qual é titular é a coordenação da aplicação do SAEPE nas escolas públicas e complementa:

A partir dos dados coletados, a gente faz a divulgação desses dados com as gerências regionais [...] para que esses dados sejam

⁸⁷ *Sujeito 1:* Coordenador Estadual de Avaliação; *sujeito 2:* Gestora da GRE; *sujeito 3:* Professor Formador de Área; *sujeito 4:* Gestora Escolar; *sujeito 5:* Professor de Matemática.

compreendidos e tomem forma, na perspectiva de serem usados do ponto de vista gerencial e do ponto de vista pedagógico (sujeito 1).

A menção de que esses dados precisam ser compreendidos remete à ideia de que os profissionais da educação (gestores, professores etc.) ainda não possuem o domínio necessário dessa tecnologia política. O uso desses dados na perspectiva gerencial e pedagógica sugere um acompanhamento mais incisivo dos gestores no intuito de reverter índices insuficientes, que deverá ocorrer a partir da necessária revisão dos procedimentos pedagógicos que não estejam condizendo com a resposta esperada nos índices. Há uma preocupação gerencial no sentido de que os dados do SAEPE sejam tomados como insumo para as ações educacionais. Segundo Fairclough (2016), uma das características de projetos hegemônicos é a constituição de sujeitos intérpretes que contribua para que se estabeleçam conexões naturalizadas daquilo que se propõe. O sujeito 1 tem buscado desenvolver o seu trabalho nessa perspectiva.

O sujeito 2 apresenta objetividade na resposta, fazendo assunção clara da necessidade de se atender a performatividade desejável:

A gente tem metas. São estipuladas metas para os gestores e diante destas metas que são estipuladas para os gestores, a gente tem que focar de uma forma que a gente tenha ações que ajudem o gestor a melhorar os resultados na escola através de formação de professor, através de formação na escola em sala de aula. [...] além de todas as atribuições que a gente tem, o principal é focar no desempenho do estudante (sujeito 2).

Há busca explícita por metas, termo, inclusive, reforçado na sua fala. Tais metas são demandadas nos Termos de Compromisso, assinados pelos gestores. O intuito é implantar ações voltadas ao cumprimento das exigências do órgão central da educação, através do qual o Estado está representado. Dentre as estratégias utilizadas para o acesso a tais metas, encontra-se a formação docente, partindo-se do pressuposto que o professor é o principal responsável pela reversão dos resultados educacionais indesejáveis nos testes.

O sujeito 3 divaga nas suas considerações e se distancia um pouco sobre o que foi perguntado. Na sua fala, ele considera que o SAEPE contribui para uma análise ampla da educação de Pernambuco, valora o aprimoramento das avaliações no que se refere a composição dos seus itens e aos questionários contextuais e atribui significativa relevância ao SAEPE como impulsionador das políticas públicas.

No entanto, não estabelece, de forma objetiva a relação entre o SAEPE e suas funções:

*O SAEPE tem feito o seu papel para que o governo fizesse as suas políticas públicas. O SAEPE tem os seus desafios ainda, mas a gente está em grande aprimoramento desse processo. O papel do SAEPE é desenvolver políticas públicas para que o estado de Pernambuco tenha uma evolução de ensino mais equânime no estado, diminuindo as diferenças entre os polos de desenvolvimento do estado para que todo cidadão, quer esteja na cidade, na periferia, ele tenha direito a uma educação de qualidade, esse é o seu papel fundamental. O SAEPE dá sinais para que o governo possa atuar com ações de políticas públicas (**sujeito 3**).*

As afirmações recorrentes de que o SAEPE tem contribuído para a formulação de políticas públicas indica a sua assertividade em relação ao referido sistema. A expressão “a gente está em grande aprimoramento desse processo” remete à assunção dessa política avaliativa como própria, inclusive corroborando para o seu sucesso. Instigados em melhor compreender como as informações do SAEPE têm contribuído para as políticas públicas no Estado, solicitamos ao sujeito 3 que mencionasse constatações desse fato:

*O Estado tem feito algumas políticas públicas, por exemplo, a questão do projeto ‘Boa Visão’. [...] Há políticas públicas voltadas aos estudantes que estão em escola de periferia, onde ele se sente ameaçado ou vive num grupo de risco ali e, às vezes, há ações que são do Estado, principalmente em algumas escolas de referência que são postas para que a escola trabalhe essa problemática (**sujeito 3**).*

Apesar de haver uma preocupação do Estado, a partir do projeto “Boa Visão⁸⁸”, em minimizar os problemas visuais dos alunos, inclusive na perspectiva de oferecer-lhes condições para a aprendizagem, esse projeto é uma iniciativa intersetorial entre as secretarias estaduais de saúde e de educação e não decorrente da política do SAEPE. Por outro lado, ações de combate à violência nas escolas, na maioria das vezes, são resultados de projetos pautados na Educação de Direitos Humanos, vinculados aos seus PPPs e embasados em questões contextuais, sem que seja estabelecida uma relação causa-efeito com os resultados do SAEPE. Apesar da identificação do sujeito 3 com a política avaliativa do Estado,

⁸⁸ O projeto “Boa Visão” acontece a partir de um processo inicial de triagem (ocorrido nas escolas), consulta oftalmológica para os selecionados e, quando necessário, aquisição de óculos, não tendo uma relação explícita com informações dos questionários contextuais do SAEPE.

parece-nos que existe um leve desconhecimento em relação à amplitude do uso dos seus resultados.

O sujeito 4 credita ao SAEPE o papel de “guia educacional”, conforme podemos atestar:

*O SAEPE veio para nos dar orientação de como a gente direcionar a equipe pedagógica na escola e também os nossos alunos. [...] Antes a gente não tinha uma linha definida de trabalho e o SAEPE começou a dar um norte (**sujeito 4**).*

Este fragmento textual traz indícios do protagonismo do SAEPE na condução das atividades escolares. Seus efeitos estão manifestos no PPP da instituição escolar pesquisada, no qual a melhoria dos índices do SAEPE constitui algumas das suas metas. Destacamos aí a manifestação dos efeitos do gerencialismo, o qual permite o exercício do controle estatal, ainda que haja uma distância física entre o órgão de comando e o espaço físico no qual a política é executada.

O sujeito 5 menciona o uso das orientações do SAEPE na organização curricular da sua disciplina, mas não o acolhe com entusiasmo.

*Do SAEPE, eu utilizo, de fato, a matriz curricular para orientar o planejamento das aulas e as atividades que eu preparo, mas não só o SAEPE que eu utilizo. Eu utilizo também outros parâmetros. [...] O SAEPE, necessariamente, é voltado mais para o planejamento das atividades que eu vou executar com os alunos. [...] Porque o sistema do governo, ele tem como base o SAEPE para a avaliação externa e a gente precisa preparar os alunos para ter um desempenho bom nessas avaliações (**sujeito 5**).*

O uso da matriz do SAEPE na composição das atividades curriculares realizada pelo sujeito 5, aparentemente, não ocorre por uma escolha subjetiva do dele, mas por uma necessidade de apresentar bons resultados no referido sistema. É a performatividade, como parâmetro de produtividade, que orienta, até certo ponto, as decisões docentes na organização das suas aulas. As expressões “o sistema do governo” e “a gente precisa” sugerem um relativo distanciamento com relação à proposta e o uso dessas referências no seu planejamento como uma obrigatoriedade e não como opção.

Observamos que, apesar de os sujeitos lidarem de forma diferenciada com o SAEPE nas suas diferentes funções, alguns compartilhando de percepções similares, outros se distanciando um pouco, as tecnologias de gerencialismo e performatividade têm se configurado como aliadas no fortalecimento e

representatividade do SAEPE como política de avaliação externa a serviço do controle educacional estatal. Apenas o sujeito 5 parece ser mais reticente a alinhar-se às propostas do sistema.

7.1.2 Relação entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional

A pergunta da entrevista que orientou a composição desse item foi: Questão 2 - *Quais relações você consegue estabelecer entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional?* Na análise dos discursos das entrevistas, contemplamos todo o conteúdo proferido pelos sujeitos, porém, buscamos perceber a existência de possíveis filiações a alguma das duas abordagens de qualidade educacional discutida: qualidade total e qualidade social.

O sujeito 1 vale-se de algumas metáforas para responder a questão. Para Fairclough (2016, p. 250): “as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. [...] As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crenças, de uma forma penetrante e fundamental”. Portanto, buscar o seu sentido dentro do contexto das relações discursivas é bastante útil. Observemos a posição do referido sujeito quanto à questão 2:

Uma avaliação externa ela não é a “salvadora da pátria”, ela é a “diagnose”, ela é a “fotografia daquele momento”, do que a gente quer coletar, para, a partir desses dados, a gente tomar decisão. [...] A partir dessa “diagnose” é que são implementadas as políticas públicas. [...] A relação do SAEPE com a qualidade do ensino, sem dúvida nenhuma, é a contribuição de uma “diagnose”, de um instrumento diagnóstico para gente ter aí um olhar para onde a gente quer caminhar, como a gente está e aonde a gente quer chegar (sujeito 1).

Tomando “salvadora da pátria” como capacidade de resolver tudo e “diagnose” como uma descrição minuciosa das razões de um problema circunstancial, o entendimento que se tem dessas duas metáforas marcadas no fragmento é que embora a avaliação por si só não consiga resolver tudo, ela é capaz de apresentar um quadro descritivo capaz de subsidiar o planejamento de estratégias viáveis à resolução do problema. Por outro lado, a metáfora da “fotografia daquele momento” sugere uma imagem estática, incapaz de captar toda a dinamicidade do processo educativo (questões estruturais, contextuais, históricas...),

ou seja, a avaliação não é suficiente para qualificar a complexidade educacional. Esses aspectos contraditórios podem resultar de uma hegemonia ainda não totalmente consolidada no discurso do sujeito, mas presente o suficiente para contorná-los, como se percebe através da repetição da palavra *diagnose*, levando-nos a crer que é necessário identificar o problema para qualificar o produto.

Outro aspecto importante no fragmento anterior são as expressões “a gente tomar decisão” e “para gente ter aí um olhar para onde a gente quer caminhar” que remetem a quem está no comando e tem a responsabilidade de pensar o problema. Sugere o lugar social de quem fala dentro das relações discursivas. E este lugar do “a gente”, certamente, não é o lugar do professor e do aluno que estão lá na escola, mas, provavelmente, do Estado que estipula metas e propõe políticas educacionais. Nessa perspectiva, a qualidade educacional pretendida tende a ser determinada por agentes externos ao contexto escolar, distanciando-se da abordagem da qualidade social da educação.

O sujeito 2 também faz uso de metáfora na composição da sua resposta e o uso enfático da expressão “a gente” como o sujeito das ações.

*O SAEPE, para mim, é um “termômetro” para a gente saber como a gente está trabalhando com o estudante. Quando se faz a avaliação do SAEPE e a gente vê que atingiu aquelas metas, a gente sabe que conseguiu alcançar os resultados que a gente pretendia (**sujeito 2**).*

O “termômetro” remete a um instrumento que apesar de identificar as condições febris de um paciente, não detecta a causa. De forma análoga, funciona o SAEPE. Apesar de pontuar o nível de proficiência dos alunos nas habilidades de algumas disciplinas, não é capaz de captar a complexidade dos motivos que conduzem ao referido indicador. Apresentamos, a seguir, um fragmento complementar do sujeito 2 que associa os números do SAEPE à repercussão das ações:

*Através dessa avaliação é que a gente realmente sabe se a gente tá indo no caminho certo com a formação, com o acompanhamento na sala de aula, com as orientações que estão sendo dadas aos educadores de apoio (**sujeito 2**).*

Há pontos que merecem destaque nesse trecho. O uso da expressão “a gente⁸⁹” que pode tanto remeter ao sentido de equipe, gerenciada pelo sujeito, quanto à forma de destacar as tomadas de decisão pelas quais é responsável. A expressão “a gente realmente sabe se a gente tá indo no caminho certo” sugere a não participação dos atores escolares, inclusive professores, na escolha do que se idealiza como o melhor caminho para as escolas avançarem nos seus resultados. Quem pensa as questões relacionadas à formação docente e às orientações gerenciais no campo pedagógico são o gerente e os técnicos, cujos comandos determinam as melhores estratégias de ação, inclusive com inserções na sala de aula do professor de Matemática.

A valorização dos indicadores do SAEPE como referência para atestar os avanços educacionais e as tomadas de decisão pautadas neles são formas de materialização da política estatal que busca efetivar o caráter hegemônico da relação entre os seus elevados índices e o avanço da qualidade educacional pública.

O sujeito 3 reconhece a relevância do SAEPE, mas considera que apenas os seus índices não são capazes de atestar a qualidade educacional:

Só a avaliação do SAEPE, em si, para mim, assim como a do IDEB não podem qualificar, como se estivessem dizendo que ali está tendo uma grande qualidade ou não, mas ela é sim um sinal forte (sujeito 3).

O meio-termo apresentado pelo sujeito 3 no que se refere à relação entre SAEPE e qualidade educacional se constitui como uma moderação decorrente das suas circunstâncias profissionais. O discurso reflete uma busca de equilíbrio entre o profissional que forma e o que também ensina, o que lida com orientações mais firmes da política avaliativa e o que, em sala de aula, reconhece que há mais fatores e limites que influenciam a qualificação educacional. Da sensibilidade de quem vivencia experiências próximas, mas bem diferenciadas, emerge a percepção de elementos que podem questionar a amálgama SAEPE/qualidade educacional. A seguir, é possível observar outros fragmentos do discurso que apontam e exemplificam possíveis vulnerabilidades para ele:

⁸⁹ Entendida como representação coloquial da variante do pronome pessoal “nós” ou como a 1ª pessoa do singular no sentido de um “eu” cautelosamente generalizado (RIBEIRO, 2009).

Um exame em um ano não diz tudo pela fragilidade que é uma avaliação, porque pode ter tido um aplicador mais frágil ou pela escola está vivendo um momento mais difícil, como a vivência de uma epidemia. [...]

*Um município pode dizer assim: a partir de hoje o nosso currículo é a matriz do SAEPE. Se ele resolver fazer uma loucura dessas, dependendo do trabalho, você pode ter elevados índices (**sujeito 3**).*

A opção por um projeto educacional de orientação curricular limitada que prioriza duas áreas de conhecimento em detrimento das outras, a circunscrição do currículo a apenas às matrizes de referência e uma possível frouxidão no processo aplicativo, dentre outras opções, podem constituir-se não como prováveis, mas como possíveis estratégias de “fabricações” de resultados e ele está ciente disso.

Complementando a resposta, o sujeito 3 menciona que um resultado alto do SAEPE não traduz, necessariamente, qualidade de ensino. Diante do que, nós o questionamos: “O que seria qualidade educacional para você?”

*Qualidade educacional seria quando você tem uma educação que ela consiga valorizar e respeitar todos os aspectos dos estudantes. [...] Incluir todos no processo de aprendizagem e emancipar o indivíduo. [...] Qualidade, para mim, é uma coisa muito abrangente quando a gente fala da educação, e não voltada somente à questão de uma avaliação externa que a gente trabalha na ideia de um olhar linear. [...] Qualidade, para mim, é uma coisa bem mais ampla, qualidade tem que traduzir mudança social (**sujeito 3**).*

Apesar de desenvolver ações formativas⁹⁰ junto aos professores do ensino médio voltadas à melhoria dos índices do SAEPE e mesmo reconhecendo a contribuição das avaliações em larga escala como indicativo de qualidade, o discurso do sujeito 3, aproxima-se de uma compreensão de avaliação educacional voltada à abordagem relacionada à qualidade social. Fairclough (2016, p. 122) cita que “quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica”.

O sujeito 4 fez divagações sobre a questão, como se estivesse buscando uma forma de se expressar sem contradizer a política educacional, o que tornou a sua resposta vaga. Fomos, então, levados a refazer a questão e, da sua segunda resposta, selecionamos o excerto:

⁹⁰ Conforme menção no 2º fragmento da 2ª questão do sujeito 2.

*Nem sempre os resultados atestam qualidade educacional. [...] Porque se fosse assim, dessa maneira, toda a escola que estivesse em alta iria se manter em alta e isso não acontece, porque a gente tem todo ano turmas diferentes sendo avaliadas e a gente recebe os nossos alunos com muito déficits (**sujeito 4**).*

Na sua descrição, o sujeito 4 busca mostrar que há outras variáveis que interferem no atingimento das metas propostas e que essas questões escapam ao seu controle. Para ele, ainda que haja uma equipe de profissionais compromissada em contribuir para a melhoria dos resultados, esses empecilhos acabam por travar a consecução das metas. Vejamos:

*Teve um ano que a gente passou. A meta era 4,1, a gente foi para 5,43. Então, a gente superou todas as metas. O trabalho que a gente fez foi o mesmo que foi feito no ano seguinte, mas a gente não teve o mesmo êxito (**sujeito 4**).*

Nesse trecho, o sujeito 4, que já vivenciou o papel de professor de Matemática anteriormente, fala da conquista da equipe e reconhece a importância dos índices como uma forma de se apresentar bem perante o cenário educacional, porém reconhece que a fórmula para o sucesso é relativa, pois depende de fatores externos à escola. Apesar de discordar parcialmente em relação aos resultados do SAEPE como forma de atestar qualidade, ele se mostra preocupado em envidar esforços para o cumprimento das metas estabelecidas, efeito provavelmente decorrente da função que exerce. Mesmo não sendo tão enfático na defesa do SAEPE, o sujeito 4 é levado a creditar importância às exigências do formato avaliativo do Estado, que tem nuances da qualidade total.

No discurso do sujeito 5, há um direcionamento que se diferencia dos demais sujeitos. É a perspectiva propedêutica do Ensino Médio. Para ele, a orientação dos alunos para o SAEPE contribui para o ENEM e o Sistema Seriado de Avaliação - SSA, porém não a considera suficiente, já que o grau de dificuldade das questões desses outros testes é mais elevado. Tal posicionamento dá-nos o entendimento de que a qualidade educacional, para o sujeito 5, perpassa também pelo acesso dos alunos ao ensino superior. No que se refere ao SAEPE, ele relativiza a sua importância como determinante da qualidade educacional:

Eu acredito que a qualidade da educação não depende exclusivamente de um resultado de uma avaliação externa, ele (o SAEPE) dá um indicativo. [...] Você, de certa forma, sabe que ele (o aluno) foi bem preparado, mas isso não é a única maneira de testar a

qualidade da educação. [...] Há alunos que conseguem desenvolver bem atividades em grupo. [...] Uma prova não vai mostrar o tipo de aluno que você tem, nem as suas outras habilidades, nem tampouco o tipo de instituição (sujeito 5).

O sujeito 5 até reconhece a contribuição do SAEPE como um dos possíveis componentes de aferição educacional, mas aponta a sua insuficiência no que se refere a dimensionar outros elementos que compõem a qualidade educacional, como a capacidade de trabalhar em equipe que é uma habilidade essencial ao desenvolvimento humano numa série de atividades, inclusive no mundo do trabalho. Mesmo já tendo assumido cargos de gestão noutros momentos, inclusive no âmbito estadual, ele contesta a caracterização de alunos e instituições a partir dos índices dessas avaliações.

Apesar de seu discurso não explicitar de forma clara a sua filiação quanto à abordagem qualitativa da educação, acreditamos que por ele não se alinhar ao modelo avaliativo pautado apenas em testes e reconhecer a complexidade educacional que, segundo ele, abarca outros elementos, o situamos mais próximo da vertente qualidade social.

Os sujeitos 1 e 2 tendem a naturalizar o SAEPE como qualificador educacional, o primeiro considerando-o como possibilidade para diagnosticar problemas educacionais e traçar as políticas públicas, o segundo, pela relevância atribuída às metas propostas pelo Estado. Os sujeitos 3, 4 e 5, de diferentes formas e em diferentes níveis apresentam evidências de posicionamento contra-hegemônico. Seus posicionamentos podem decorrer de inúmeros fatores, porém na caracterização desses sujeitos, identificamos que todos eles já exerceram ou exercem a docência em Matemática no ensino médio. Portanto, já experienciaram a cobrança por resultados na sua área de atuação e lidaram com a obstaculização de fatores externos na concretização das metas impostas pelas políticas educacionais de avaliação. Isso pode ter favorecido suas compreensões a respeito da complexidade educacional, possibilitando-lhes reconhecer a interferência de fatores culturais e socioeconômicos no acesso à aprendizagem.

As ideologias são mais produtivas quando ganham o *status* de senso comum. No entanto, nem sempre elas se materializam facilmente de forma hegemônica. Posicionamentos com traços discordantes remetem à existência de luta ideológica na arena da prática discursiva, possibilitando a redefinição das relações de poder e, conseqüentemente, ocasionando resistências.

7.1.3 Contribuições do professor de Matemática para o alcance dos índices pactuados no SAEPE

A pergunta da entrevista que orientou a composição desse item foi: Questão 3 - *Como o professor de Matemática do Ensino Médio pode contribuir para alcançar os índices pactuados para o SAEPE nas unidades escolares?* Na análise das respostas, buscamos relacioná-las à *accountability*, atentando à relação avaliação - controle - responsabilização do professor pelos resultados.

A *accountability* estabelece uma teia complexa de relações, a partir da qual se justificam e fundamentam-se os resultados das avaliações em larga escala propostas pelo Estado. Aos professores, ela constitui-se numa questão delicada porque, além da comunidade educativa (pais, estudantes), eles ainda têm que prestar conta a várias instâncias hierárquicas (diretores, gestores regionais, secretaria de educação) (AFONSO, 2009b). As expectativas e correspondentes responsabilidades dessa tecnologia política devem ser recíprocas para que ela seja profícua. No entanto, essa relação nem sempre é tão harmoniosa. O elevado grau de exigência das instâncias centrais pode contrastar com limitações estruturais, com discordância ideológica dos profissionais, com inadequação dos atores educacionais ao modelo gerencial, dentre outros elementos, podendo dificultar a orquestração das ações. A seguir, passamos a discutir o posicionamento dos sujeitos sobre a questão 3.

O sujeito 1 fala da relevância do professor trabalhar o currículo oficial, dentro do qual está a matriz de avaliação. Para ele, aprender o que está posto no currículo oficial é um direito do aluno, conforme podemos verificar:

*O professor de Matemática tem que ter com a escola a pactuação de fazer com que o estudante seja contemplado com o currículo naquilo que ele deve aprender. [...] Ele dando conta dessas aprendizagens, qualquer outra pactuação de uma avaliação externa vai estar contemplada. [...] A gente entende que a maior pactuação é a social, aquilo que o aluno tem direito de aprender do currículo (**sujeito 1**).*

O cumprimento do currículo oficial se constitui como o argumento central do sujeito 1, inclusive como a garantia de um direito social. Porém, ter acesso ao objeto de conhecimento não é garantia de aprendizagem. Há fatores que permeiam a construção do conhecimento, inclusive questões sociais e culturais relevantes. Ao simplificar esse processo, parece fácil que o professor possa cumprir as expectativas

pactuadas nos processos do SAEPE apenas com o seu trabalho. Turmas numerosas, diferentes ritmos de aprendizagem e variadas expectativas estudantis são apenas alguns entraves presentes no cotidiano dos professores das redes públicas. A expressão “ele dando conta” atribui ao professor ampla responsabilização pelos resultados, sobre os quais ele não detém tamanho controle.

O sujeito 2 percorre um caminho diferenciado e até divergente do sujeito 1, já que considera importante um tratamento mais particularizado daquilo que a “diagnose” apresentou como proficiência insuficiente.

*Através dos estudos dos resultados que a gente recebe, o professor da escola precisa saber quais são os descritores críticos na disciplina dele. Esse trabalho a gente faz junto à formação na regional. [...] Os descritores críticos são trabalhados com o professor para o professor trabalhar na sala de aula com o estudante. A gente reverte o quadro porque a gente pode melhorar o resultado com os alunos das próximas turmas (**sujeito 2**).*

A estratégia apresentada pelo sujeito 2 é condizente com a sua preocupação em cumprir as metas, apresentada na resposta da questão 1. Ao propor aos professores que explorem os descritores mais críticos nas suas aulas, busca-se combater os vilões que emperram o crescimento do índice. O professor constitui-se peça fundamental dessa engrenagem, já que na formação é orientado a agir conforme o planejamento técnico-pedagógico da GRE. Orientações similares são dadas a contextos diferentes. Ao professor é confiada a responsabilização, mas subtraída, paulatinamente, a sua autonomia profissional. Situação que remete ao que Ball (2005, p.541) considera de “tentativa de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica”, ao que o autor chama de pós-profissionalismo, assim descrito:

*Esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (BALL. 2005, p. 542).*

O sujeito 3 traz uma abordagem que trata de pontos similares aos dos sujeitos 1 e 2, no entanto, com um tratamento um pouco diferenciado. Primeiro, ele faz menção à existência do currículo oficial, mas considera que toda escola vive um

currículo⁹¹ com especificidades contextuais, reconhecendo que o currículo oficial não é vivenciado de maneira uniforme. Segundo, admite a necessidade de um trabalho específico para dar conta da variedade de perfis dos estudantes da escola pública, indo além da indicação conteudística do sujeito 2, atentando para aspectos metodológicos. Para ele, perante a heterogeneidade das turmas:

*O professor tem um papel muito importante para conseguir esses índices e para o desenvolvimento do ensino nesse aspecto de qualidade. [...] É necessário que o professor trabalhe o currículo de forma espiral, formando grupos, de forma que alunos com maior facilidade em Matemática estejam próximos de alunos com dificuldade (**sujeito 3**).*

Para ele, o tratamento espiral do conhecimento viabiliza o trabalho com os descritores de resultado insuficiente, pois permite a abordagem de conteúdos que não estão previstos para um determinado ano de estudo, inclusive naquele em que os alunos se submeterão aos testes. Também sugere a aprendizagem colaborativa a partir de trabalho em equipes visando um maior aproveitamento do tempo escolar.

As diferentes ênfases entre os sujeitos referidos anteriormente e o sujeito 3 ocorrem, provavelmente, por conta da assunção de uma postura mais empática do formador com relação aos professores. Ao mesmo tempo, que ele reconhece o papel do professor na construção dos resultados, admite a existência de empecilhos que podem comprometer o trabalho docente.

O sujeito 4, na sua resposta inicial, desvia-se da questão perguntada e passa a discorrer sobre a sua experiência profissional anterior como docente (dificuldades encontradas e ações desenvolvidas) e sobre as ações que a sua atual escola vem desenvolvendo (trabalho com monitoria, grupos de estudos, aulas de estudo dirigido e reforço), visando a melhoria dos índices. Refizemos a pergunta e da segunda resposta, elegemos o fragmento:

*Ele (o professor) trabalha questões do SAEPE. Ele tem seis aulas de Matemática, cinco aulas, ele trabalha com os assuntos e uma ele trabalha com o SAEPE. [...] Ele tem que introduzir aí, também, a questão do ENEM, que não pode deixar de ser contemplado. Mas o SAEPE tem uma aula específica (**sujeito 4**).*

⁹¹ Para nós, esse currículo pontuado pelo sujeito 3 assemelha-se aquele que Sacristán denomina de *currículo na ação*, adotado na nossa pesquisa.

O sujeito 4 aponta o desenvolvimento de atividades específicas voltadas à preparação para o SAEPE, embasadas nos resultados das avaliações diagnósticas⁹², aplicadas no início do ano letivo. Esse direcionamento se distancia um pouco das considerações do sujeito 1, que considera que no cumprimento do currículo oficial, o SAEPE é contemplado naturalmente. Por outro lado, o sujeito 4 associa-se ao discurso do sujeito 2 que defende um tratamento mais específico com os descritores de desempenho insuficiente.

No que se refere à responsabilização, o sujeito 4, apesar de apontar a importância do professor dedicar tempo pedagógico ao SAEPE, leva-nos a entender que esse papel preparatório pode extrapolar as ações docentes e se constituir como uma tarefa de toda a escola, envolvendo o comprometimento de outros atores, como o professor voluntário, por exemplo.

Sobre a questão 3, tomamos os seguintes fragmentos do discurso do sujeito 5:

*Buscando trabalhar os conceitos que são colocados na matriz curricular (do SAEPE), trazendo atividades correlatas com aqueles conceitos. [...] Eu acho que a escola tem que montar um trabalho de forma cíclica, rever os conteúdos para quando chegar ao final estar, de certa forma, “fresco” na cabeça do aluno (**sujeito 5**).*

O sujeito 5 aponta a necessidade de pensar o ensino da Matemática a partir de elementos do SAEPE, a necessidade da contribuição de outros atores educacionais no percurso formativo do aluno e uma abordagem recorrente dos conteúdos a serem avaliados em todos os anos do ensino (algo que se assemelha à proposição do currículo em espiral, mencionado pelo do sujeito 3). Implicitamente, está sendo requerida uma responsabilização coletiva pelo processo preparatório dos alunos para os testes, pois ainda que haja outros professores de Matemática na escola, é o professor do ano avaliado que tende a receber as honras ou a amargar o insucesso.

A necessidade de uma abordagem diferenciada para atingir os resultados desejáveis na prova do SAEPE, embora de formas distintas, perpassa o discurso dos quatro últimos sujeitos. Esses posicionamentos sugerem que a abordagem curricular da Matemática no ensino médio trabalhe com especificidades tanto na

⁹² As avaliações diagnósticas são elaboradas pela equipe técnica da GRE ou contratadas pela SEE-PE, e depois enviadas à escola para aplicação e correção. A menção sobre tais avaliações constitui outro fragmento discursivo não apresentado neste texto.

abordagem dos conteúdos, quanto metodológicas. No que se refere à responsabilização, embora de diferentes formas, os sujeitos 1, 2 e 3 atribuem ao professor uma responsabilidade maior. Os sujeitos 4 e 5, mesmo estando cientes do papel do professor da disciplina, reclamam a proposição de um trabalho mais coletivo e integrado com outros atores educacionais.

7.1.4 Impactos da busca por melhores índices do SAEPE no currículo da Matemática do Ensino Médio

A quarta questão da entrevista que guiou a construção desse item foi *Como você avalia os possíveis impactos da busca por melhores resultados no índice do SAEPE no currículo efetivamente vivenciado nas aulas de Matemática do Ensino Médio?* Para a análise das respostas, consideramos como foco o entendimento dos sujeitos sobre a prevalência curricular (currículo oficial e/ou matriz de referência do SAEPE sobre o currículo na ação) e as suas possíveis consequências.

As respostas dadas à questão supramencionada, de uma maneira geral, nos surpreenderam. Parte das respostas não se adequou ao que foi perguntado ou apresentou-se de forma pouco clara. Deduzimos que tal fato pode ter decorrido de múltiplos fatores, os quais nós não podemos precisar. Dentre eles, a estrutura da pergunta que não favoreceu a compreensão do entrevistado, o atual distanciamento de alguns sujeitos do cotidiano da sala de aula, a recusa proposital do entrevistado em se posicionar sobre um assunto de caráter delicado ou por outras razões que desconhecemos. O que verificamos foi que os sujeitos que estabelecem contato mais direto com a sala de aula, conseguiram explicitar melhor seus posicionamentos.

O sujeito 1 parece desconhecer que haja alguma forma de preparação mais específica dos alunos da rede pública, pelas escolas, para a realização das provas do SAEPE. Ele admite que a avaliação externa não consegue mensurar tudo o que se aborda no currículo escolar, enfatiza que seus resultados correspondem à parte do currículo. Tais resultados, para ele, constituem-se como diagnóstico que, analogamente, corresponderia ao “termômetro” que identifica a febre de uma criança. Apesar das suas considerações serem relevantes, elas se mostram dispersas em relação ao que foi questionado. Complementando o que já foi pontuado, temos estes fragmentos:

*O resultado de uma avaliação externa vai nos dar condições de identificar não a totalidade, mas parte do que está ocorrendo na escola. [...] Para, a partir disso, tomar decisões conjuntas com o diretor da escola, com o professor pra que venha melhorar não só o índice. Melhorar o índice é consequência do que efetivamente a escola está fazendo, dando conta do currículo (**sujeito 1**).*

Ainda que não tenha sido preciso na sua resposta, o sujeito 1 leva-nos a deduzir que, para ele, é suficiente trabalhar o currículo proposto para os resultados virem. Ele menciona que o SAEPE capta parte do que está ocorrendo na escola. A nós, singularidades dos contextos escolares vistas à distância pelas instituições centrais de educação, valendo-se das lentes dessas avaliações, podem apresentar distorções tanto na elaboração dos seus diagnósticos, quanto no estabelecimento das metas a serem alcançadas. No que tange às tomadas de decisões “conjuntas”, mencionadas pelo sujeito 1, vinculadas à melhoria dos índices avaliativos, seriam bem-vindas, se fossem discutidas coletivamente, pensadas e construídas pelos atores educacionais que têm a incumbência de efetivá-las, mas elas não parecem se constituir como algo corriqueiro.

O sujeito 2 vagueia na resposta e discorre sobre a construção dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, mencionando que alguns professores participaram da sua elaboração e que esse fato tende a facilitar o trabalho deles com os conteúdos propostos. A pergunta é refeita e parece-nos continuar havendo um entendimento pouco claro por parte do sujeito pesquisado, que complementa respondendo, basicamente, que o currículo “oficial” vivenciado na sala de aula inclui os descritores do SAEPE. Dessa vez, a pergunta é reformulada com esclarecimentos sobre o que se deseja saber. Abaixo, apresentamos fragmentos da última resposta:

*Se a gente trabalha aquele descritor que está crítico, é porque ele (o aluno) se enganchou em algum momento lá atrás. Então, a gente precisa voltar em alguma situação, lá no início, para poder contemplar esse descritor que ele tem dificuldade. A partir do momento que a gente volta a trabalhar aquele conteúdo, eu acho que contempla todo o currículo (**sujeito 2**).*

Esse fragmento revela-nos certa relutância do sujeito 2 em admitir que uma possível preparação para o SAEPE ocasiona o descumprimento do Currículo Oficial, já que o papel desta avaliação institucional é “qualificar a educação” e não causar embaraços ao cumprimento das orientações centrais. No entanto, supomos que

recorrentes retomadas de conteúdo (revisões) dos anos anteriores possam absorver parte do tempo pedagógico destinado à execução integral do currículo oficial de um ano escolar.

O sujeito 3 dá sinais de uma maior compreensão em relação ao que lhe foi questionado. No entanto, apresenta resposta pouco coesa e entrecortada por pausas. Mostra sua preocupação com possíveis interferências dessa preparação para o SAEPE sobre o currículo proposto, por achar que pode restringir os conteúdos ou mecanizar a sua abordagem, conforme observamos nesse fragmento:

*É um problema que eu realmente me preocupo bastante. Quando a gente tá falando de currículo, essa busca por resultado pode criar uma ambição, uma coisa que esteja fora dos pilares e objetivos da educação. [...] A gente começa a repetir... repetir... como um processo de memorização (**sujeito 3**).*

Ao mencionar “repetir... repetir...” nos invoca a ideia de ensino pautado em treino, visando construir determinadas habilidades. Abordagens dessa natureza podem atenuar o interesse dos alunos para a aprendizagem de conceitos matemáticos. Ao visitar escolas e verificar que alguns professores têm investido nesse formato de abordagem, ele assim se posiciona:

*Eu digo ao professor: o índice para ser obtido, tem que ser trabalhado dos anos iniciais até os anos finais, para que esses descritores sejam vividos pelos estudantes dentro do próprio currículo. [...] Se os alunos têm dificuldades ano a ano sem que sejam contornadas, chega ao nono, que agonia! O que é que se faz agora? Aí começa a loucura e isso é um problema que as avaliações externas trazem para dentro da escola (**sujeito 3**).*

Como vimos, ele fala da necessidade de se explorar esses descritores desde os anos iniciais, dentro do currículo. Porém, mesmo desenvolvendo um trabalho nessa perspectiva, não é fácil fechar a equivalência: conteúdo abordado = conteúdo aprendido. Nossas escolas públicas, graças à universalização do ensino nas últimas décadas, têm recebido uma gama de estudantes de múltiplos contextos, com uma heterogeneidade de perfis nunca vista antes. A garantia de aprendizagem de todo esse público tem se constituído como um grande desafio dessas instituições. Atribuir o déficit educacional apenas às escolas públicas e acreditar que elas por si só poderão reverter índices avaliativos indesejáveis, relegando a importância das variáveis contextuais, inclusive as socioeconômicas e culturais, soa-nos ingênuo.

Talvez, a loucura que emerge nos anos a serem avaliados, mencionada pelo sujeito 3, não seja à toa. O Estado, sob sua regulação, criou essa cultura competitiva.

Embora o sujeito 3 defenda a necessidade de se trabalhar o currículo proposto durante todo o percurso estudantil, ele reconhece que a fórmula que as escolas tem encontrado para minimizar a insuficiência dos resultados é treinar os estudantes de forma mais incisiva nos anos em que eles serão examinados.

O sujeito 4 também parece não ter compreendido a questão com muita clareza, já que afasta-se do seu foco. Ele fala que a escola tem trabalhado a questão do SAEPE de forma paralela, com o professor da disciplina de Matemática e com outra pessoa⁹³ que dá uma aula “diferente” dentro dos descritores.

O sujeito 4 menciona que o trabalho desenvolvido não impacta no currículo, porque além do reforço já mencionado, ainda há a contribuição de professores de outras disciplinas na escola.

A preparação para o SAEPE não toma espaço de outros conteúdos porque é dividido entre os professores. E tem professores de outras disciplinas... O professor de Física ajuda. O professor de Geografia também, quando ele trabalha estatística (sujeito 4).

Inferimos que as ajudas mencionadas pelo sujeito 4, oferecidas por outros profissionais, devem consistir: na resolução de questões similares às do SAEPE, pelo professor voluntário, e em abordagens superficiais, por professores de outras disciplinas, que utilizam a matemática como instrumento de apoio na explanação de alguns conteúdos. Considerando o que inferimos, apresentamos uma questão que nos inquieta: Seriam essas as abordagens mais adequadas à construção dos conceitos matemáticos? Apesar de instigados, não entraremos no mérito da questão. Assim, deduzimos que, para o sujeito 4, a preparação para o SAEPE não ocasiona prejuízos à condução do currículo proposto.

O sujeito 5 foi o que apresentou um maior entendimento daquilo que lhe foi questionado. Posicionou-se de forma clara e expressou-se objetivamente:

Eu acho que a matriz curricular do SAEPE deixa um pouco a desejar em questão de preparação para outras etapas da vida, SSA, ENEM. Eu acho que ele é mais resumido, mais sucinto. O impacto disso é que muitas escolas estão perdendo a identidade como escola, como cultura local, perdendo a identidade do seu projeto pedagógico,

⁹³ A outra pessoa, segundo o sujeito 4, é um engenheiro recém-formado, voluntário na escola, que dá aulas de estudo dirigido, durante a semana, e preparatório para o ENEM, aos sábados.

tentando vincular-se só a resultados do SAEPE. E tá perdendo um pouco as outras perspectivas que o aluno pode ter em relação à educação. Eu não posso pensar numa escola que só direciona o seu trabalho para resultados do SAEPE. Eu não vejo isso como uma coisa boa. Também não acredito que o SAEPE vá medir a qualidade da educação de uma escola. Eu acho que existem outros parâmetros a serem considerados (sujeito 5).

Há indícios nesse fragmento de uma postura contra-hegemônica, por parte do sujeito 5, em relação ao SAEPE como instrumento de aferição da qualidade educacional. Ele percebe a educação para além dos índices avaliativos, embasada noutros propósitos, voltada à preparação dos seus alunos para inserção no ensino superior.

Parte das suas considerações situa-se na perspectiva propedêutica, o que não deixa de remeter a uma preocupação social, já que ele preza pelo o acesso dos alunos ao ensino superior como uma forma de minimizar desigualdades sociais, pois amplia as oportunidades para os egressos da escola pública. Também expressa a insatisfação com a perda de identidade que as escolas vêm passando, ao ponto de ter as suas decisões monitoradas por controle externo. Para ele, é como se esse processo contribuísse para frustrar o que os estudantes esperam que a educação possa fazer por eles.

7.1.5 Síntese da análise dos discursos

O recorte discursivo analisado situa-se numa prática social cuja finalidade é articular os sujeitos pesquisados (profissionais da educação), a partir das suas diferentes funções, no processo de execução da política de avaliação em larga escala. A estrutura relacional entre os sujeitos tem caráter hierárquico, partindo da instância mais central, SEE-PE, atravessando a instância intermediária, GRE, até atingir a unidade escolar na qual a referida política busca se materializar.

A política de avaliação em larga escala está inserida num projeto administrativo estatal mais amplo, de orientação neoliberal. Tecnologias políticas como gerencialismo, performatividade e *accountability* guiam muitas das ações desenvolvidas. O papel do Estado tende a ser o de controlador, fazendo uso dessa política como forma de monitorar os resultados das suas unidades escolares para estabelecer e exigir metas a partir dos índices educacionais verificados ano a ano com a aplicação dos testes do SAEPE.

Dentre os múltiplos efeitos dessa política, podemos mencionar a demanda por resultados em série. A gerência de avaliação é cobrada por melhoria nos resultados, que repassa a cobrança às gerências regionais, que, por sua vez, exige dos gestores escolares ações que promovam a melhoria idealizada na instância central. Enfim, a cascata de demandas acaba por impactar na condução do trabalho dos profissionais que compõem o recorte discursivo, podendo interferir não apenas no que eles fazem, mas também na forma como eles pensam.

No recorte estudado, observamos que não há neutralidade nos discursos e, embora consciente ou não, há posicionamentos ideológicos subjacentes aos textos que são proferidos, inclusive sinalizando para embates contra-hegemônicos.

Busca-se, a partir da instância central, explícita ou implicitamente, reproduzir a ideia de que o SAEPE se constitui como um instrumento capaz de diagnosticar os problemas educacionais e de propiciar insumos informacionais para repensar e replanejar as ações, no esforço de garantir uma educação pública de qualidade.

Registramos traços identitários da função de alguns sujeitos nos seus discursos, que revelam traços ideológicos e políticos relacionados à forma de lidar com a política avaliativa. Ora posicionamentos favoráveis mais consistentes, ora apreciações mistas - entremeadas por resquícios dos diferentes papéis assumidos no percurso profissional, ora relutante ao que se propõe por conta das próprias convicções, que se distanciam do que tem sido proposto.

O discurso do sujeito 1, pelo papel que lhe é atribuído, tem marcas discursivas claras da instituição que representa. A credibilidade gerencial dada ao SAEPE como um diagnóstico necessário à implementação de políticas públicas, a personificação do Estado por meio da assunção da formulação dos objetivos, expressas no “a gente quer” e a menção das responsabilidades docentes (peças da engrenagem estatal) no cumprimento do currículo e na garantia da aprendizagem dos estudantes revelam sua associação à política de avaliação proposta. No entanto, ainda que de forma modesta, o seu discurso admite algumas limitações do SAEPE, observáveis quando admite que ele não seja capaz de identificar a complexidade dos problemas educacionais, nem tampouco de mensurar todas as aprendizagens desenvolvidas nas áreas avaliadas.

Pela função que o sujeito 2 desempenha, o seu alinhamento à política do SAEPE é visto com naturalidade e pode ser atestado na sua assertividade sobre a relevância dos índices, nos esforços envidados para cumpri-los e na celebração da

conquista desses mesmos índices como concretização da educação pretendida. Por se encontrar numa esfera gerencial intermediária e ter o papel estratégico de mobilizar outros gestores, a expressão “cumprimento de metas” é recorrente nas suas interlocuções. A sua filiação às orientações políticas e ideológicas do SAEPE torna-se ainda mais perceptível no nível da operacionalização. O investimento na formação docente, as orientações gerenciais e pedagógicas e até as inserções nas salas de aula das unidades escolares, realizadas por técnicos ou formadores, são exemplos da manifestação do seu posicionamento na prática. Quanto aos aspectos curriculares, o sujeito 2 não é tão enfático ao cumprimento do currículo oficial quanto o sujeito 1. Ele aponta a necessidade de um tratamento prioritário com os descritores de resultado insuficiente, a serem revertidos com o efetivo trabalho do professor, ao qual ele atribui ampla responsabilidade pelo cumprimento das metas.

A recontextualização do discurso sobre o SAEPE realizado pelo sujeito 3 é enviesado por contrastes. Ao mesmo tempo em que ele atribui-lhe a importância de desencadear políticas públicas, reconhece que ele por si só não é capaz de qualificar a educação e que há possibilidades de “fabricações” que podem intervir na fidedignidade dos resultados. Semelhante aos sujeitos 1 e 2, o sujeito 3 atribui papel central ao professor na reversão dos resultados e, em decorrência da sua função, sugere um ensino de Matemática espiralado e desenvolvido em equipes, com os descritores do SAEPE abordados ano a ano dentro do currículo. Sobre o currículo oficial, reconhece a inexistência de um currículo único praticado em todas as escolas. Quanto à qualidade educacional, a vê por um prisma mais amplo, no qual inclui variáveis como: respeito, inclusão e emancipação dos estudantes.

A sensação que o discurso do sujeito 3 nos passa é a de que ora ele incorpora ingredientes da política estatal de avaliação, ora ele se rende às reais condições e necessidades do espaço escolar. Isso pode decorrer do fato de ele viver papéis sociais bem próximos na profissão, mas com peculiaridades ímpares. Aquele que, estando como formador a serviço da GRE, tem que preparar professores para produzir resultados estabelecidos nas metas. Aquele que, estando em sala de aula noutra rede, tem que produzir os próprios resultados.

Ao compararmos as descrições discursivas anteriores, percebemos a constituição de uma cadeia intertextual entre distintas ordens do discurso. Embora sendo constituído por elementos de outros discursos, inclusive da política de avaliação do Estado, o discurso de cada profissional apresenta suas subjetividades,

podendo estar mais atrelado ao seu papel social no encadeamento discursivo ou referendado por sua historicidade e ideologia. Registramos a nossa impressão de que, aparentemente, quanto maior a proximidade do sujeito ao epicentro da política avaliativa, mais alinhado aos seus princípios ele se encontra. Porém, a inferência que realizamos sobre o encadeamento discursivo, figura 4, de que quanto mais intensa a relação discursiva, maior a possibilidade de similaridades nos discursos dos sujeitos não foi confirmada. Vimos distanciamentos discursivos tanto entre os sujeitos 2 e 3, quanto entre os sujeitos 4 e 5, mesmo essas duplas compartilhando os mesmos ambientes e diretrizes de trabalho.

O sujeito 4 faz aproximação discursiva com o sujeito 1, quando atribui ampla relevância ao SAEPE, inclusive na definição do seu trabalho. Mostra ampla preocupação em estar bem avaliado, semelhante ao sujeito 2, e refere-se ao investimento em aulas extras para conseguir tal feito. No entanto, se distancia do sujeito 5 que considera que o foco exacerbado no SAEPE atrapalha outras prioridades no processo formativo dos alunos. Complementando as nossas percepções sobre o sujeito 4, ele foi o que apresentou mais divagações nas suas respostas pouco aprofundadas e apontou ações que não conseguimos constatar na prática⁹⁴, sugerindo a existência de um descompasso entre o gerenciamento por cobrança de resultados que lhe é atribuído e a apropriação relativamente vaga da repercussão da política do SAEPE.

A assertividade do sujeito 5 contribui para o entendimento do seu posicionamento em relação à política avaliativa. Ele usa a matriz do SAEPE como uma das condições que favorece o sucesso dos alunos nos testes, porque, como já referendado nos discursos de alguns sujeitos, a ele é atribuída esta função. Reconhece a importância do SAEPE, mas não o considera como instrumento suficiente para avaliar a qualidade educacional. Primeiro, porque há importantes habilidades que são exploradas em sala de aula e não podem ser aferidas e, segundo, porque o propósito do ensino médio estende-se bem além dos seus resultados. Resultados que, para ele, têm sido perseguidos com tamanha intensidade que tem contribuído para a descaracterização da identidade escolar. Na sua visão, a qualidade educacional, para além do SAEPE, tem que considerar outros

⁹⁴ No currículo na ação não foi constatado o uso de uma aula específica para abordagem do SAEPE pelo professor da disciplina.

parâmetros que, embora não especificados por ele, reclamam a consideração de outras dimensões.

Na análise desses discursos, foi possível apreciarmos a dinamicidade das relações de poder. A política de avaliação, arquitetada nas esferas administrativas centrais do Estado, permeia e mobiliza as instâncias educacionais intermediárias para desembocar nos espaços escolares, nos quais busca se materializar. Porém, ao contrário do que se possa imaginar, as políticas educacionais não são simplesmente implementadas. As interações sociais desordenadas e criativas que constituem as atividades políticas das negociações são muito relevantes. O discurso original da política não perfaz uma trajetória linear, mas curvas sinuosas através das quais ela vai sendo interpretada e recontextualizada pelos atores. Para Ball (2016), podem ocorrer traduções aligeiradas e banais ou negociações dessas políticas, já que elas se constituem como um processo de “tornar-se”, vindo de fora para dentro ou vice-versa. Por isso o autor considera uma tarefa bastante complexa entender e documentar as múltiplas formas na qual a política é posta em ação nas escolas.

Conforme vimos discutindo, optamos por compreender a política de avaliação a partir dos discursos de alguns dos seus principais atores e constatamos aquilo que Fairclough (2016) pontua, de que os discursos tanto refletem ou representam entidades e relações sociais, como posicionam os indivíduos como sujeitos sociais. Embora tenhamos um Estado que avalia, controla os resultados e tenta naturalizar a associação entre o SAEPE e a qualidade educacional, as relações sociais do nosso recorte discursivo não reproduzem, necessariamente, as relações de poder existentes. Verificamos diferentes níveis de associação ideológica em relação à referida política, assim como pontos de inconformidade e resistência por parte dos sujeitos.

Embora a política do SAEPE tenha como proposta estimular mudanças na educação visando ofertar um ensino de qualidade, que deverá ser atestado através da conquista de índices satisfatórios nos seus testes, ela não traz orientações expressas de como o professor deve proceder para atingir este feito. Ball (2016), ao se referir à materialidade das políticas educacionais, menciona a necessidade de se observar a política em ação, caracterizando-a a partir da interação dos diversos elementos que a constituem (forças econômicas e sociais, instituições, pessoas, interesses, eventos...).

Para o autor, “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas” (BALL, 2016, p. 14). É nesse sentido que exploramos, a seguir, as relações entre o currículo na ação de uma turma de Matemática do Ensino Médio com a proposta curricular oficial e as proposições constantes na matriz de referência do SAEPE. O intuito é verificar se existem possíveis vinculações ou priorizações curriculares decorrentes da busca por melhores índices no referido sistema avaliativo.

7. 2 A ênfase do currículo na ação - entre o currículo oficial e a matriz do SAEPE

Nesta subseção, para situarmos o currículo na ação, utilizamos dados oriundos das observações realizadas durante a imersão no espaço escolar (reuniões, conversações informais etc.), de reuniões, como ouvinte, com a GAMPE e dos momentos formativos, como professor de Matemática da rede estadual, na GRE e dos trechos das perguntas específicas às funções, coletados nas entrevistas realizadas com cada sujeito. E, para analisarmos de forma mais particular o currículo na ação das aulas de Matemática de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, durante a 2ª e a 3ª unidades didáticas do ano letivo de 2018, valemo-nos dos registros sistemáticos das observações das aulas.

No intuito de situar quais referências permeiam o currículo na ação das sequências didáticas observadas e registradas no diário de campo, utilizamos a “mandala para análise do currículo na ação”, apresentada na figura 6. A referida escolha apoia-se em Apple (2006) que menciona a necessidade de localizar e contextualizar o conhecimento ensinado, as relações sociais que influenciam a sala de aula, a escola e o próprio professor, todos inseridos numa complexa teia que busca distribuir e preservar representações ideológicas de uma sociedade estratificada. Nesse sentido, realizamos breves caracterizações dos “lugares” institucionais e dos elementos que circundam a mandala: a escola, o educador (professor cujas aulas foram observadas) e o conhecimento abordado por ele, atentando para os “fios que engendram” a mencionada teia.

No que se refere à dimensão mais ampla que abriga a mandala, denominada de *Instituição Central de Educação*, verificamos que o SAEPE está sob a

competência da SEE-PE, que o vinculou à sua Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e o lotou na Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (GAMPE). Dentre outras incumbências, cabe à GAMPE articular estratégias de execução das avaliações externas, coordenando aquelas realizadas pela SEE e pelo MEC/INEP, tratar estatisticamente os dados das avaliações para subsidiar os programas e projetos educacionais da SEE e divulgar os resultados do SAEPE. É, principalmente, a partir das ações da GAMPE, que as orientações relacionadas à política de avaliação são irradiadas.

O processo de divulgação, segundo o sujeito 1, segue o seguinte processo: a SEE-PE recebe o resultado do CAEd, faz-se, simultaneamente, uma apresentação para as suas GREs (gerentes, técnicos) e para a UNDIME, através dos representantes das secretarias municipais de educação. Noutro momento, acontecem abordagens mais particularizadas, por meio da GAMPE itinerante, que visita todas as GREs, particularizando a apresentação dos resultados e sugerindo ações a serem desenvolvidas no intuito de melhorá-los, focadas, principalmente, em formação para gestores e professores. A outra forma de divulgação é o próprio site da SEE-PE, cujas informações de todas as escolas avaliadas no SAEPE podem ser acessadas. É importante ressaltar que as unidades escolares que cumprirem a meta estabelecida, melhorando os indicadores educacionais, recebem o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) por sua *performance*. Por meio do SAEPE, o Estado tem ampliado a sua conexão com os profissionais da educação, exercendo maior controle sobre suas atividades e proporcionando transparência da “qualidade educacional” à sociedade, dando mostras do seu papel regulador.

A *Instituição Intermediária* da mandala está representada pela Gerência Regional de Educação - GRE. A GRE considerada em nosso estudo tem envidado esforços significativos na melhoria dos índices do SAEPE das suas unidades escolares, destacando-se no cenário estadual entre as primeiras posições, nos últimos anos. Dentre as ações desenvolvidas para esse fim, destacam-se as reuniões de monitoramento com os gestores escolares e suas equipes, as visitas das equipes técnicas às unidades escolares, a aplicação de provas diagnósticas⁹⁵ duas ou mais vezes ao ano e o investimento na formação docente.

⁹⁵ Nomeada de *Saepezinho* pelo sujeito 2, que é aplicada no início da 1ª e da 3ª unidade didática.

A partir da divulgação dos resultados do SAEPE, a GRE mobiliza gestores e educadores de apoio para disseminarem esses dados junto aos professores nas unidades escolares. Por sua vez, os professores formadores da GRE recebem a incumbência de trabalhar os descritores que apresentam resultados insatisfatórios com todos os professores da GRE que ministram as disciplinas avaliadas.

Há um investimento maciço na formação docente. São realizados encontros periódicos⁹⁶ na sede da GRE, nos quais são discutidas questões voltadas aos resultados do SAEPE⁹⁷ e de ordem curricular e metodológica, envolvendo os conteúdos matemáticos. Além desses encontros formativos presenciais, o sujeito 3 também oferece suporte aos professores de Matemática, via *e-mail*. Através desse canal de comunicação, ele dispõe listas com questões similares às do SAEPE, algumas do ENEM e cadernos de provas do SAEPE, além de slides no formato *power point* já prontos para serem explorados nas aulas de Matemática do Ensino Médio. Um fato que nos chamou a atenção foi que entre os anos de 2016 e 2018, foram disponibilizadas, aproximadamente, 55 listas de exercícios, tendo em média 10 questões cada uma, para serem trabalhadas com os alunos. As listas, em sua maioria, abordam os descritores que apresentaram resultados mais críticos no SAEPE. Caso o professor da disciplina optasse por explorar todo o material enviado, via *e-mail*, nas suas aulas, acreditamos que comprometeria a abordagem do currículo oficialmente proposto e, de certa forma, se assemelharia a um treino dos alunos para responder aos testes que compõem o referido sistema de avaliação.

Além do trabalho supramencionado, o sujeito 3 ainda realiza visitas às unidades escolares consideradas prioritárias⁹⁸ (cujos resultados apresentaram as maiores distorções em relação às metas pactuadas), conversa com os professores de Matemática sobre as principais dificuldades enfrentadas, dá algumas orientações metodológicas e, em alguns casos, se o professor permitir, realiza intervenções nas salas de aula, abordando questões envolvendo descritores do SAEPE.

⁹⁶ Uma média de dois encontros coletivos presenciais e de duas visitas às unidades escolares por semestre, segundo o sujeito 3.

⁹⁷ Dentre as questões relacionadas ao SAEPE discutidas, temos: apresentação do quadro com série histórica sobre a proficiência da GRE nas disciplinas avaliadas, resultados comparativos do SAEPE com as proficiências das escolas que compõem a Gerência e a abordagem sobre os percentuais de acertos por descritor na disciplina de Matemática, por exemplo.

⁹⁸ No prédio da GRE, onde acontecem as formações continuadas para os professores, existe um painel no qual estão expostas as unidades escolares e os seus respectivos desempenhos, no qual é possível verificar quais escolas podem ser consideradas prioritárias.

Para além do trabalho desenvolvido pelo sujeito 3, a GRE, em parceria com analistas da Secretaria de Planejamento e Gestão - SEPLAG, visita as unidades escolares do Ensino Médio e discute com todos os professores como se dá a construção dos dados do SAEPE, como eles podem ser compreendidos e utilizados, e quais as possíveis ações que podem ser desenvolvidas para melhorar os seus resultados. Dada a importância atribuída a essas visitas, elas acontecem com a participação de técnicos da GRE e, muitas vezes, com a presença do sujeito 2.

Descreveremos mais precisamente, a partir daqui os três itens que circundam a mandala, as características gerais da escola na qual o nosso estudo foi desenvolvido, o perfil do professor, cujas aulas foram observadas, e traços do conhecimento abordado por ele.

A Escola de Referência em Ensino Médio funciona na modalidade integral durante o dia e com turmas da EJA Médio e Travessia no turno da noite. Segundo o seu PPP, a escola trabalha com foco na gestão de resultados, tendo como algumas das suas prioridades, a melhoria nos resultados da escola no Pacto pela Educação e o alcance da meta do IDEPE. Dentre seus objetivos, temos: garantir maior número de alunos nas avaliações externas, identificar os descritores de Português e Matemática de baixo rendimento nas avaliações do SAEPE, reduzir o número de reprovações e mobilizar a comunidade escolar a fim de atingir a meta estabelecida para a escola.

A escola, de acordo com o seu PPP, pretende formar um jovem autônomo, solidário e competente, no entanto, nas prioridades e objetivos elencados, tais pretensões não emergem de forma clara. O que se prioriza é a política de avaliação em larga escala no processo formativo dos seus alunos. Este fato foi percebido na menção referente ao tratamento focal dos descritores de baixo rendimento como forma de alcançar melhores resultados, que é ratificado no discurso do sujeito 4 quando se refere a uma “aula específica” para o SAEPE, ministrada pelo professor da disciplina, à exploração de alguns dos descritores por professores de outras áreas e ao trabalho desenvolvido pelo professor voluntário. Nesse sentido, registramos uma maior tendência ao alinhamento e cumprimento às exigências do Estado, no intuito de concretizar as metas pré-estabelecidas na pactuação do termo de compromisso.

Numa das perguntas específicas direcionadas ao sujeito 4, perguntamos-lhe: Em quais momentos e com que frequência os resultados do SAEPE se constituíram

como pauta das reuniões ou interações com os professores? E obtivemos a seguinte resposta:

Toda unidade, todo o dia a gente vive isso (risos) (sujeito 4).

Corroborando com a menção acima, nós apresentamos um fragmento da resposta a uma das perguntas de cunho particular direcionada ao sujeito 5, durante a entrevista. Perguntamos-lhe se havia pressões externas sobre o seu trabalho para que ele impactasse nos resultados do SAEPE.

A gente sofre pressão sim. Já existiu caso de (dizerem) “largue tudo o que está fazendo e trabalhe só o SAEPE”. Eu acho isso uma falta de respeito com o profissional, porque você tem já uma experiência, uma linha de trabalho e você vê que dá certo em alguns aspectos, dá errado em outros, [...] mas não tem que abandonar o que você está fazendo só pra direcionar pra SAEPE, visando resultado (sujeito 5).

Ao caracterizarmos o educador, sujeito 5, a partir das nossas percepções, o consideramos: enérgico, porém empático, disponível quando solicitado e preocupado com o processo formativo dos estudantes no que se refere a prepará-los para o futuro (inserção no ensino superior, submissão a concursos...), dentre outras características. Ele costuma utilizar a própria história de vida e superação como possibilidade para inspirar os seus alunos a investir nos estudos. Quanto à política do SAEPE, apesar de reconhecer as suas contribuições, contrapõe-se a sua centralidade no processo educacional.

Quanto ao conhecimento abordado nas duas unidades didáticas observadas, podemos descrevê-lo a partir de dois direcionamentos: na segunda unidade didática, houve uma abordagem mais livresca. O sujeito 5 usou-o de forma recorrente, realizando explanações sequenciais dos conteúdos; na terceira unidade didática, o tratamento dos conteúdos ficou mais direcionado aos processos de revisão, com abordagem pautada, principalmente, em listas de exercícios impressas. Consonante ao seu posicionamento, pontuado anteriormente, o sujeito 5, tratou dos conhecimentos matemáticos sob a perspectiva propedêutica.

Caracterizamos, agora, os três blocos que constituem a mandala: os recursos físicos/temporais, as interações sociais e o sequenciamento da aula. Tais caracterizações têm o propósito de apresentar o cenário escolar no qual o currículo na ação das aulas de Matemática do ensino médio foi desenvolvido.

Na descrição dos recursos físicos/temporais, apresentamos a descrição a partir de três elementos: o espaço disponível, a utilização do tempo didático e os materiais curriculares empregados.

O espaço utilizado para a explanação das aulas foi predominantemente o da própria sala de aula, na qual os 41 alunos ficavam dispostos em filas e com pouca mobilidade. Durante o período de observação, para além desse espaço, foi utilizada uma única vez a sala de multimídia, na qual o sujeito 5 apresentou uma vídeo-aula com intercessões explicativas, e, noutro momento, o espaço da biblioteca, para o qual enviou os alunos que não aceitaram a proposição de resolução de questões no quadro-branco e tiveram como opção a resolução de uma lista de exercícios.

O tempo didático foi observado externamente e internamente. Na perspectiva externa, observamos alguns acontecimentos que independeram da escola e outros associados à cultura escolar que atrapalharam ou tomaram o tempo destinado às aulas. A greve dos caminhoneiros, desencadeada no dia 21 de maio e finalizada em 30 de maio de 2018, causou muitos transtornos⁹⁹, dentre eles a baixa frequência dos alunos que nesse período não atingiu nem 30%, o que levou o professor a readequar as suas atividades, propondo apenas questões de revisão. No que se refere à cultura escolar, observamos que homenagem religiosa, evento cívico e até mutirão de limpeza acabaram por redirecionar as atividades escolares, comprometendo aulas de Matemática. Internamente, o professor, lidava com atrasos dos alunos quando ministrava a primeira aula e, em algumas vezes, dispensava tempo na solicitação do silêncio necessário ao início ou condução da aula. O sujeito 5 também teve o tempo das suas aulas requerido para outras atividades como aplicação de prova diagnóstica para o SAEPE, OBMEP e palestra de cunho sociopolítico.

Com relação aos materiais curriculares, observamos o uso predominante do quadro branco e piloto¹⁰⁰, acompanhado das respectivas anotações no caderno, pelos alunos. Outras vezes, o sujeito 5 trabalhou com fichas de exercícios impressas. Em uma das vezes, ao explanar sobre figuras tridimensionais, o professor trouxe à sala, sólidos geométricos em acrílico apenas para o manuseio por

⁹⁹ Em decorrência do desabastecimento de combustível e de outros produtos, além dos outros problemas, como o bloqueio das estradas.

¹⁰⁰ Reparou-se que algumas vezes o piloto para quadro branco dispunha de pouca tinta (dificultando a leitura do que se anotava) e não estava acompanhado do apagador.

parte dos alunos. O *datashow*¹⁰¹ foi utilizado poucas vezes, tendo em vista a quantidade insuficiente de aparelhos funcionando na escola, conforme podemos atestar em uma das falas do sujeito 5, no momento introdutório de uma das suas aulas:

Eu iria trazer o datashow, hoje, novamente. No entanto, apesar de ter reservado, não havia aparelho disponível (sujeito 5).

É importante atentarmos que em decorrência tanto do sacrifício do tempo didático por motivos que fogem ao controle, quanto pela indisponibilidade de espaço ou equipamentos adequados, o trabalho do professor pode ser impactado, levando-o muitas vezes a mudar de estratégia didática ou talvez a nem trabalhar conteúdos que necessitassem de uma abordagem diferenciada. Percepções iguais a essa, levam-nos a perceber a importância atribuída ao bloco recursos físicos/temporais na análise do currículo na ação.

Na descrição das interações sociais, a ênfase é dada à organização social e às relações interativas que permearam as aulas ministradas durante as duas unidades didáticas.

A organização da sala deu-se, predominantemente, de forma enfileirada, decorrente tanto da disponibilidade espacial, quanto das proposições didáticas do professor. Poucas vezes foi requisitada a associação dos alunos em duplas ou em equipes. Apenas alguns alunos, os que sentavam mais próximos ao professor e apresentavam maior interesse nas aulas, juntavam-se, naturalmente, a outro colega para discutir o conteúdo apresentado. Aparentemente, havia pouca intencionalidade do sujeito 5 em desenvolver trabalho em equipes, tanto é que raras vezes isso aconteceu. Apenas na resolução de algumas poucas listas de exercícios e na apresentação de um seminário relacionado aos principais tópicos da Estatística.

As relações interativas observadas nas aulas estão apresentadas sob dois aspectos, a relação estudante-estudante e professor-estudantes. No que se refere à relação entre os próprios estudantes, percebemos a existência de agrupamentos por afinidades, aqueles da linha de frente, mais focados, os do “fundão”, mais dispersos e alguns aparentemente isolados dos demais. Não nos pareceu existir uma sensação generalizada de pertencimento à turma. Sobre a relação professor-

¹⁰¹ Aparelho para projeção que, com o auxílio de um computador, apresenta informações, através de *slides*.

estudantes, foram registradas recorrentes insatisfações do professor perante a distração e o descompromisso deles. Foram comuns as broncas proferidas pelo professor: solicitando silêncio, cobrando as atividades agendadas, alertando-os sobre o preparo para o futuro. Uma delas, inclusive, requeria deles uma postura mais empática, conforme registro abaixo:

*Vocês, que são alunos, não se colocam no nosso lugar de professor. Final de ano, vocês vão fazer a prova do SAEPE. É essa prova com outras coisas que dão o resultado da escola. E nós, professores, somos cobrados por isso. Se eu não conseguir dar os conteúdos da “forma certa”, o que acontece? A escola cai o rendimento dela. Escutem: se os alunos não tiverem um desempenho bom, a escola cai. Porque vocês têm que ter resultado bom nessa prova, assim como no SSA, no ENEM. O governo fica pressionando a trabalhar esses conteúdos na escola, principalmente, a gente de Matemática e Português. Só eu sei o sapato onde aperta. [...] Mas eu não estou preocupado só com o resultado da escola. Estou preocupado com vocês! (**sujeito 5**).*

A preocupação do sujeito 5 com o retorno do seu trabalho era muito evidente. Não apenas em cumprir o que lhe era exigido na melhoria dos índices do SAEPE, mas também em oportunizar aos alunos a sua entrada no ensino superior. Isso se constituía como a questão crucial das repetidas cobranças que entremeavam a relação professor-estudantes. O desenvolvimento do currículo na ação recebe influência dessas interações sociais que se estabelecem no ambiente escolar. Pressupomos que quanto mais integradas elas forem, maior a possibilidade de aprendizagem.

O sequenciamento da aula será apresentado sob três prismas: a sequência das atividades, a organização dos conteúdos e os critérios de avaliação. Esse agrupamento de elementos é o que norteia as ações do professor no que se refere à apresentação dos conteúdos e ao acompanhamento do percurso das aprendizagens dos estudantes.

As aulas de Matemática ministradas pelo sujeito 5 no decorrer das duas unidades didáticas foram organizadas em sequências didáticas, que seguiram um padrão predominante: definição, exemplificação de questões, proposição de exercícios similares e atividade avaliativa ao final. Não registramos abordagens que instigassem o conhecimento prévio dos alunos, nem tampouco que prezassem pela problematização dos conteúdos. As aulas foram mais centradas na figura do professor que as conduzia por meio de exposição oral dos conteúdos, enquanto os

alunos assumiam uma postura mais passiva. Este fato pode sugerir uma dada concepção docente sobre a aprendizagem matemática, que não será discutida aqui.

A organização dos conteúdos prezou por encadeamentos gradativos e por recorrências conceituais. O sujeito 5, diversas vezes realizou retomadas de conceitos vivenciados em anos anteriores durante as suas explicações, como se eles se constituíssem em pré-requisitos essenciais às novas aprendizagens. Situações envolvendo a contextualização e a interdisciplinaridade raras vezes foram registradas. Outro ponto observado é que abordagens relacionadas à questão da neutralidade da Matemática, bem como sobre a relevância da sua apropriação sob uma perspectiva crítica como instrumento emancipatório nunca foram tratadas. Reafirmamos que, de uma forma geral, o ensino da Matemática foi desenvolvido como uma via de acesso a novos patamares acadêmicos, sendo idealizada para um uso futuro.

Os critérios de avaliação apresentam certa complexidade. A nota do primeiro exercício da unidade didática consta da soma das pontuações nas atividades realizadas pelos alunos ao final das sequências didáticas, normalmente lista de exercícios resolvidas em casa ou em sala, individualmente ou em duplas, ou ainda, resolução de questões no quadro ou seminários em equipe. A nota do segundo exercício, normalmente, é uma avaliação que abarca o conteúdo vivenciado durante toda a unidade didática, é mais criteriosa e traz questões fechadas similares às das avaliações externas (SAEPE, ENEM, SSA) mais algumas questões abertas. Para além dos instrumentos já mencionados, utilizados pelo sujeito 5, a escola propõe a adição de pontos de outras atividades na composição da média bimestral, como do simulado bimestral (composto por questões de todas as disciplinas) e de atividades culturais, como da apresentação dos grupos da quadrilha junina, por exemplo. Depreende-se, então, que a média resultante pode não refletir de forma rigorosa o resultado da aprendizagem dos alunos aferida pelo docente.

A forma de sequenciar as aulas traz indícios do perfil docente - do jeito como ele entende a estrutura dos conhecimentos abordados, de como presume que os alunos aprendem e da forma como atesta a apropriação desse conhecimento. Sinaliza, inclusive, para a existência de uma menor ou maior permeabilidade à inserção de novas abordagens didáticas na sua prática.

Um olhar mais apurado para a interdependência entre os elementos que compõem a mandala e sua articulação com as organizações nas quais ela está

inserida, possibilita ao pesquisador a aquisição de uma compreensão menos ingênua dos seus registros, possibilitando-lhe fundamentar o porquê de algumas escolhas dos sujeitos envolvidos no fenômeno observado, inclusive dos conteúdos ministrados no currículo na ação. A seguir, realizamos uma apreciação dos conteúdos desenvolvidos nas duas unidades didáticas, estabelecendo algumas relações entre o que foi registrado oficialmente e o que foi efetivamente vivenciado.

Durante o período das observações, realizamos os registros de todos os conteúdos desenvolvidos nas sequências didáticas trabalhadas e coletamos os registros realizados pelo sujeito 5 no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - SIEPE¹⁰². Visando dar mais objetividade aos dados, foram construídos os quadros 8 e 9 que buscam comparar os registros dos conteúdos curriculares do SIEPE com os conteúdos efetivamente vivenciados em sala de aula e os gráficos 1 e 2 que apresentam a distribuição do número de aulas por atividades verificada na análise do currículo na ação.

Os registros dos conteúdos curriculares do SIEPE são realizados da seguinte forma: no bimestre selecionado (unidade didática) consta o campo/eixo, no qual o professor seleciona uma das opções (álgebra e funções, estatística e probabilidade, geometria, grandezas e medidas, números e operações), nesses campos já estão os conteúdos predeterminados. No campo *números e operações*, por exemplo, a expectativa de aprendizagem dá-se apenas em dois conteúdos, *arranjo e combinação*. Em seguida, o professor seleciona os recursos didáticos utilizados (computador, datashow, fichas de exercícios, livro didático etc.) e a situação didática (exposição do conteúdo, estudo dirigido, trabalho em grupo etc.), ambos já predeterminados. Por fim, ele clica em “adicionar” e em “gravar” e está realizado o registro da sua aula.

A objetividade do SIEPE proporciona certa limitação ao registro de atividades que não se encaixam nos padrões propostos por ele. Como são exigidos dos professores registros condizentes com a proposição curricular oficial já preestabelecida no sistema, caso o professor, perante as complexas demandas da sala de aula, opte por realizar readequações curriculares mais apropriadas às

¹⁰² Sistema que compõe o instrumento Portal Educação em Rede da SEE-PE, cujo propósito é viabilizar uma análise dos dados administrativos e acadêmicos de forma ágil e segura. No SIEPE, consta: o apontamento diário de frequência dos alunos, o apontamento bimestral de frequência e desempenho, o registro dos conteúdos curriculares trabalhados e o planejamento bimestral, realizados pelo professor de cada disciplina.

necessidades dos seus estudantes, a estrutura do sistema pode gerar possíveis empecilhos para completa fidedignidade das informações prestadas. É o que podemos observar nos quadros 8 e 9 que buscam comparar os conteúdos do currículo oficial, registrados no SIEPE, e os vivenciados no currículo na ação.

Quadro 8 – Comparativo entre os conteúdos do currículo oficial, registrados no SIEPE, e os vivenciados no currículo na ação - unidade didática II.

| Nº | Campos | Conteúdos | Currículo na Ação - conteúdos vivenciados na unidade didática | |
|----|--------------------------------|---|---|----------------|
| | | | Vivenciado | Não vivenciado |
| 01 | Geometria | Equação da reta. | X | |
| | | Forma reduzida da equação da reta. | X | |
| | | Forma segmentaria da equação da reta. | X | |
| | | Equações paramétricas da reta. | | X |
| | | Distância entre ponto e reta. | X | |
| | | Distância entre duas retas paralelas. | | X |
| | | Ângulo formado por duas retas. | X | |
| | | Área da região triangular. | X | |
| | | Posição relativa de duas retas. | X | |
| | | Equação da circunferência. | X | |
| | | Posições relativas entre ponto e circunferência. | X | |
| | | Posições relativas entre reta e circunferência. | X | |
| | | Posições relativas entre duas circunferências. | X | |
| 02 | Estatística e Probabilidade | Construção de tabelas e gráficos. | | X |
| | | Problemas com tabelas e gráficos. | | X |
| | | Tabelas. | | X |
| 03 | Álgebra e Funções ¹ | Equação do 2º grau. | X | |
| | | Função seno e suas representações. | | X |
| | | Transformações do gráfico a partir das alterações do parâmetro. | | X |
| 04 | Grandezas e Medidas | Princípio de Cavalieri ² . | | X |
| 05 | Números e Operações | Permutação. | X | |

¹ Os conteúdos função seno e suas representações e transformações do gráfico a partir das alterações do parâmetro foram vivenciados na III unidade didática.

² Discutido superficialmente na III unidade didática.

Fonte: O autor

A seguir, apresentamos o quadro 9, similar ao quadro 8, porém referente à unidade didática III.

Quadro 9 – Comparativo entre os conteúdos do currículo oficial, registrados no SIEPE, e os vivenciados no currículo na ação - unidade didática III.

| Nº | Campos | Conteúdos do Currículo Oficial propostos para a unidade didática e registrados no SIEPE | Conteúdos do Currículo na Ação vivenciados na unidade didática | |
|----|----------------------------------|---|--|----------------|
| | | Conteúdos | Vivenciado | Não vivenciado |
| 01 | Geometria | Vetor. | | X |
| | | Geometria Analítica: Secções cônicas. | | X |
| | | Parábola. | | X |
| | | Elipse. | | X |
| | | Hipérbole. | | X |
| 02 | Estatística e Probabilidade | Probabilidade da união e da interseção de eventos. | X | |
| | | Probabilidade condicional. | X | |
| 03 | Álgebra e Funções | Função cosseno e suas representações. | X | |
| | | Transformações do gráfico a partir das alterações do parâmetro. | X | |
| 04 | Grandezas e Medidas ¹ | Volume (cilindro, prisma, pirâmide, cone e esfera). | X | |
| 05 | Números e Operações ² | Combinação. | X | |
| | | Arranjo. | X | |

¹ Apenas o volume do prisma e da pirâmide foram explanados.

² Conteúdos vivenciados na II unidade didática.

Fonte: O autor.

Nos registros do SIEPE estão anotados todos os conteúdos elencados nas duas unidades didáticas, como se todos eles tivessem sido vivenciados. Porém, conforme podemos observar, nem todos foram vivenciados durante o período observado. É possível que alguns deles tenham sido vistos noutras unidades, semelhantes aos casos sobrescritos nos quadros acima ou que não tenham sido realmente vistos durante todo o ano letivo. A nós, a última das duas hipóteses é a mais plausível. Tais questões perpassam pela limitação do tempo pedagógico, pela subjetividade profissional do professor ou por redirecionamentos de foco decorrente de exigências externas à sala de aula, como a busca por melhores resultados nas avaliações institucionais.

Algo que observamos é que alguns dos conteúdos da proposta oficial que não foram abordados também não compõem a matriz de referência do SAEPE, como por exemplo, a construção de tabelas, vetor, elipse, hipérbole, dentre outros. Não podemos afirmar se tal exclusão foi proposital. O que percebemos é que foram ministrados conteúdos que não se faziam presentes na proposta oficial das duas unidades didáticas, mas que estavam presentes na matriz do SAEPE. Dentre eles, a área de figuras planas, por exemplo, que ocupou parte significativa do currículo na

ação. Esse conteúdo aparece de forma recorrente nos testes que compõem o referido sistema avaliativo.

No processo de elaboração dos quadros 8 e 9, outro tópico que nos chamou a atenção foi que, embora haja algumas coincidências entre os conteúdos registrados no SIEPE e os vivenciados no currículo na ação, as datas nas quais eles foram ministrados, de uma maneira geral, não coincidem com as datas dos seus registros no sistema, revelando que nem sempre os registros oficiais atestam de forma precisa o que se vivencia nas salas de aula. Tal percepção, dentre outras, nos faz reiterar a importância de se considerar o currículo na ação, se quisermos compreender os fatores que o influenciam e a forma como ele pode impactar no processo formativo dos estudantes.

A seguir, apresentamos o currículo na ação sob a perspectiva da utilização do tempo pedagógico. É importante atentarmos para o fato de que a forma como o referido tempo foi distribuído não resulta, necessariamente, da escolha docente. Eis o porquê de pensarmos o currículo na ação sob múltiplas influências, da subjetividade docente aos fatores extrínsecos à sala de aula e à escola.

Visando melhor organizar as informações coletadas, valemo-nos do processo de categorização proposto por Bardin (2002). Para a autora, a categorização pode ser entendida como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2002, p. 117).

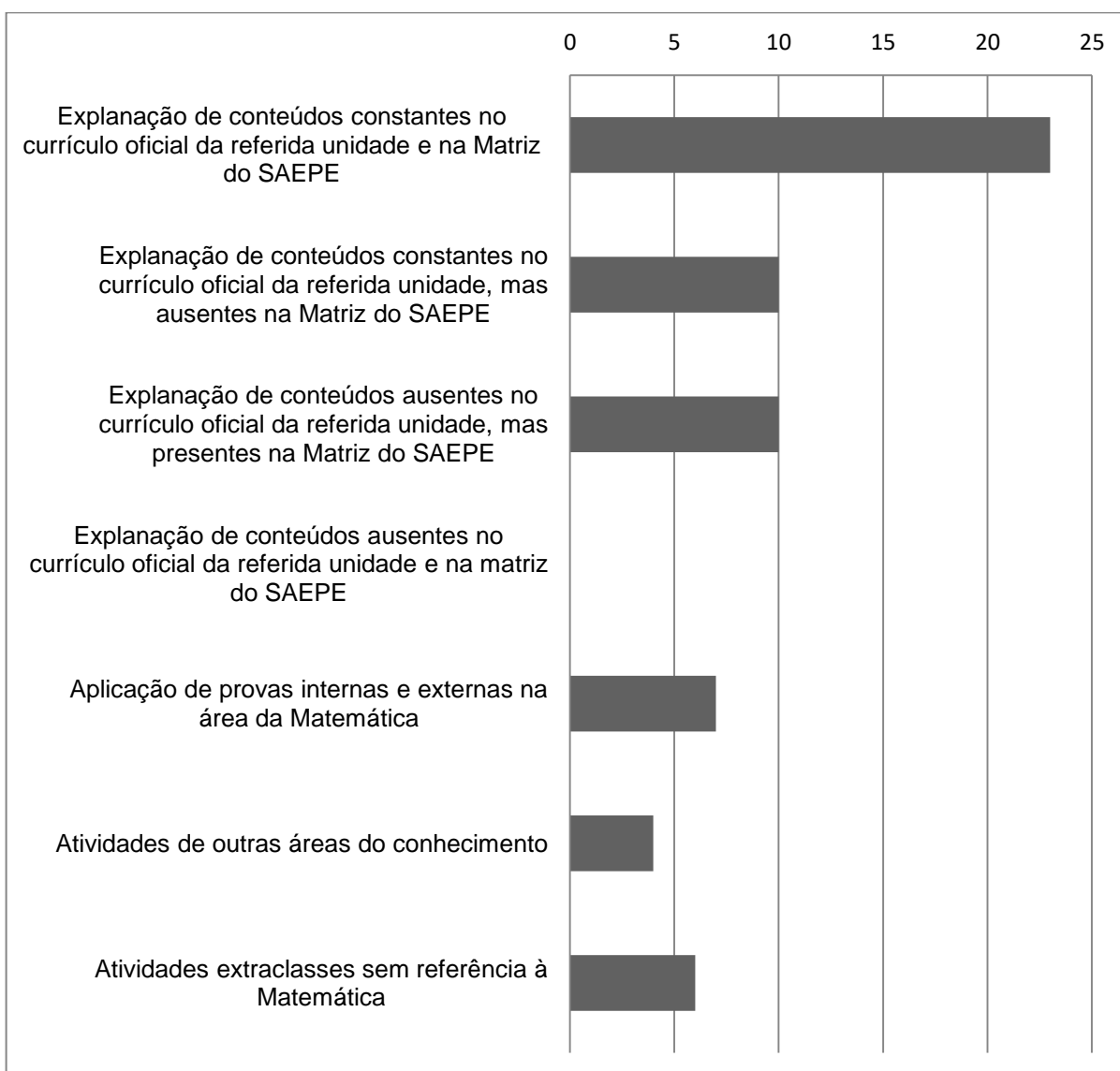
O processo de categorização abarca duas etapas: o inventário, que é o isolamento dos elementos em unidades de registro, e a classificação, que consiste em organizá-los dentro de determinados temas. Nosso sistema de categorização resultou do estudo das informações catalogadas durante as observações. Estivemos atentos aos conteúdos abordados nas aulas e a outras atividades intra e extraescolares que ocuparam o tempo destinado às aulas de Matemática, atentando para o quantitativo de aulas destinado a esses fins.

O uso do tempo pedagógico destinado às aulas de Matemática foi agrupado em sete categorias: explanação de conteúdos constantes no currículo oficial da referida unidade e na matriz do SAEPE; explanação de conteúdos constantes no

currículo oficial da referida unidade, mas ausentes da matriz do SAEPE; explanação de conteúdos ausentes no currículo oficial da referida unidade, mas presentes na matriz do SAEPE; explanação de conteúdos ausentes no currículo oficial da referida unidade e na matriz do SAEPE; aplicação de provas internas e externas na área da matemática (OBMEP¹⁰³, diagnóstico SAEPE, prova bimestral, recuperação paralela); atividades de outras áreas do conhecimento (provas bimestrais, recuperação paralela); atividades extraclases sem referência à matemática (reunião, palestra, mutirão, atividade cívica, religiosa, cultural). A seguir, apresentamos os gráficos 1 e 2, referentes às unidades didáticas observadas.

¹⁰³ Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

Gráfico 1 – Distribuição do número de aulas por atividades – currículo na ação da Unidade II.



Fonte: O autor

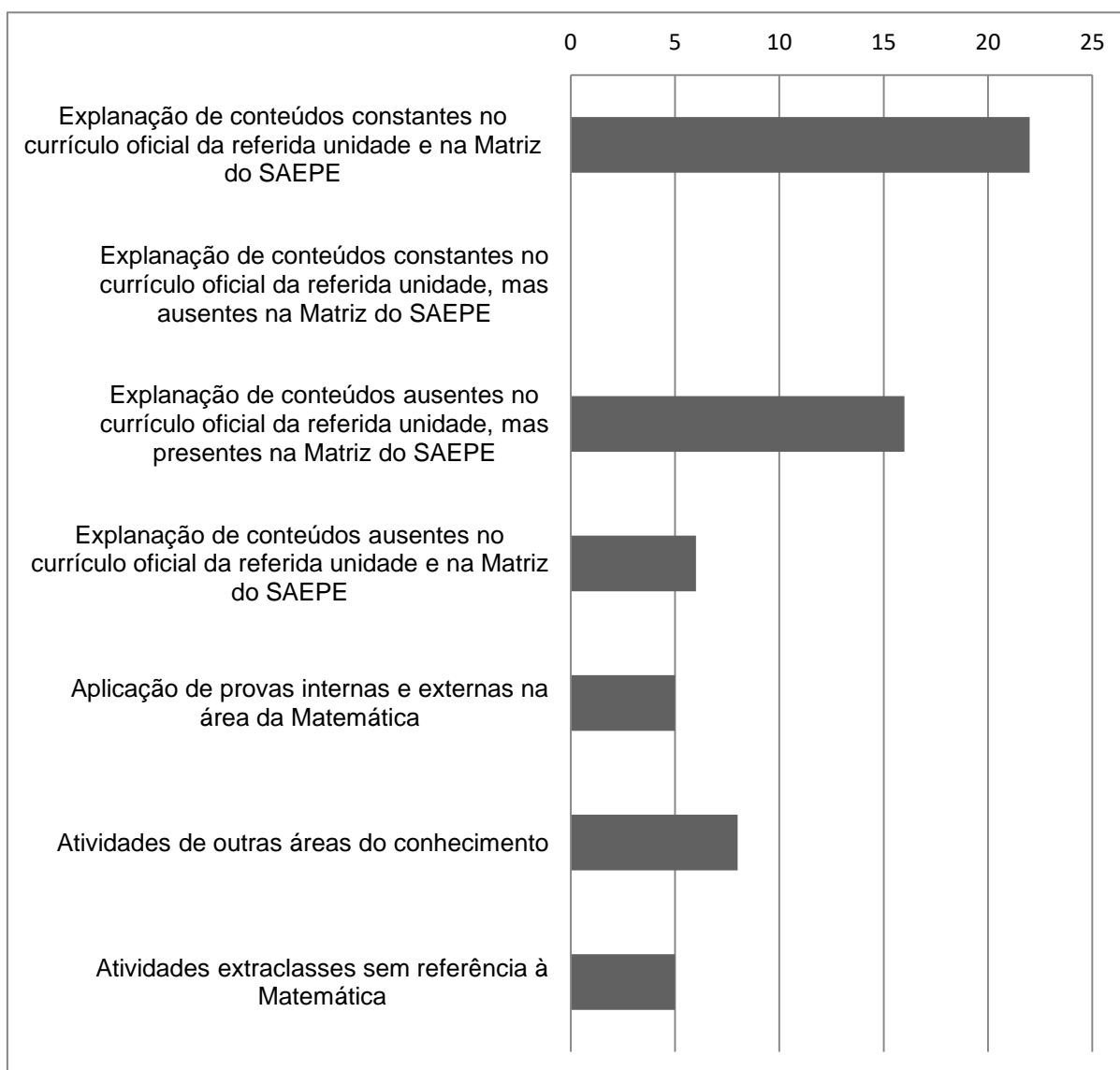
Ao observarmos o gráfico 1, um dos elementos que mais nos chama a atenção é a quantidade de aulas que foi direcionada a atividades cujo objeto de estudo não esteve relacionado à Matemática. Se considerarmos que foram 10 aulas de um universo de 60, poderemos deduzir que o tempo pedagógico para o cumprimento do currículo proposto pode ter ficado comprometido. Consideramos que tal fato não resulta, necessariamente, da escolha docente, mas do processo organizacional da escola, da cultura da comunidade ou de outros fatores.

No que se refere à especificidade do currículo desenvolvido, se considerarmos as quatro barras iniciais que compõem o gráfico 1 e referem-se à explicação dos conteúdos, temos 43 aulas destinadas a esse fim, das quais a

maioria, 33 aulas, destinada ao cumprimento de conteúdos constantes no currículo oficial. As aulas destinadas à categoria *explicação de conteúdos ausentes no currículo oficial da referida unidade, mas presentes na matriz do SAEPE* totalizam dez. Se confrontarmos essa informação com as do quadro 8, no qual estão elencados alguns conteúdos do currículo oficial que não foram vivenciados na unidade didática II, podemos imaginar que essas 10 aulas poderiam ter sido utilizadas para a minimização dessa lacuna. Ao priorizar a explicação de conteúdos da matriz do SAEPE em detrimento do cumprimento de mais conteúdos do currículo oficial, o sujeito 5, embora apresente certa objeção à centralidade dada ao referido sistema avaliativo, acaba privilegiando a preparação dos alunos para os seus testes.

O gráfico 2, apresentado a seguir, ratifica as impressões registradas anteriormente.

Gráfico 2 – Distribuição do número de aulas por atividades – currículo na ação da Unidade III.



Fonte: O autor

O gráfico 2 apresenta algumas similaridades com o gráfico 1, inclusive no que se refere à quantidade de aulas destinadas às categorias *atividades de outras áreas do conhecimento* e *atividades extraclasses sem referência à matemática*, variando um pouco as suas quantidades.

Em relação à explicação dos conteúdos, observamos que no gráfico 1, a categoria *explicação de conteúdos constantes no currículo oficial da referida unidade, mas ausentes na Matriz do SAEPE* aparece com certa representatividade, sugerindo uma maior preocupação do sujeito 5 no cumprimento do currículo oficial. Já no gráfico 2, essa categoria não é observada. Ao invés dela, emerge outra

categoria com participação relevante, *explicação de conteúdos ausentes no currículo oficial da referida unidade e na matriz do SAEPE*. Nesta categoria, destacam-se os conteúdos relacionados à área da Estatística (conceitos introdutórios, frequência, medidas de centralidade e dispersão etc.), cuja explicação aconteceu em forma de seminários, apresentados por grupos de alunos. A inserção desses conteúdos na unidade III pode decorrer das seguintes condições: eles são encontrados nos capítulos iniciais do livro didático e o professor julga-os relevantes no processo formativo dos estudantes, ainda que não tenham sido contemplados nem no currículo oficial para a referida unidade, nem na matriz do SAEPE.

Outro ponto que destacamos no gráfico 2 é a ampliação do número de aulas vinculadas à categoria *explicação de conteúdos ausentes no currículo oficial da referida unidade, mas presentes no SAEPE*, sinalizando para uma possível intensificação na preparação dos estudantes para os testes, talvez, decorrente da aproximação do seu processo de aplicação. Já as categorias que trabalhavam com a explicação de conteúdos constantes no currículo oficial sofreram uma sensível baixa, apontando redução do seu protagonismo no currículo na ação. Do confronto do gráfico 2 com o quadro 9, podemos inferir que conteúdos previstos para a unidade III no currículo oficial, deixaram de ser desenvolvidos em detrimento de uma suposta preparação para o SAEPE, já que a ela foram destinadas, aproximadamente, um quarto das aulas da referida unidade.

As mudanças observadas do gráfico 1 para o gráfico 2 apontam para um maior foco nos conteúdos presentes no SAEPE. No entanto, não é possível realizarmos inferências claras sobre o que as provocaram. Podem ter resultado de uma escolha subjetiva, por parte do sujeito 5 ou por orientação de outros sujeitos que compõem o nosso recorte discursivo. Um detalhe que nos chamou atenção é que mesmo abordando conteúdos do SAEPE, o sujeito 5 não priorizou aqueles descritores que apresentaram os menores percentuais de acertos verificados no diagnóstico (prova aplicada no início do semestre com questões similares às do SAEPE) dos seus alunos. Dentre os cinco mais baixos, apenas um se fez presente.

Conforme já afirmado anteriormente pelo sujeito 5, existem cobranças direcionadas a ele para que o seu trabalho proporcione melhoria nos índices do SAEPE. Ainda que ele se contraponha de alguma forma sobre a demasiada importância do SAEPE como qualificador educacional e apresente uma perceptível postura contra-hegemônica em relação a essa política, percebemos que ela tem se

manifestado na sua prática docente, permeando as suas aulas e influenciando a sua forma de tratar a educação matemática no ensino médio.

8. CONSIDERAÇÕES

A avaliação em larga escala vem ganhando cada vez mais centralidade no âmbito da educação básica. A emergência dessa temática nas reuniões pedagógicas, administrativas e nas formações docentes tem se tornado cada vez mais comum. Tudo com o intuito de melhorar índices que atestem uma pretensa qualidade educacional das instituições escolares.

Este fenômeno tem servido para certificar governos quanto à performatividade dos seus mandatos, que têm recebido destaque midiático por seus feitos. Perante tal protagonismo, uma complexa questão nos inquietou: *Quais as possíveis influências da avaliação em larga escala sobre o currículo na ação praticada na Matemática do ensino médio?*

A avaliação em larga escala é uma política de Estado que tem se constituído como um dos seus instrumentos de controle social, acompanhando e publicando as informações produzidas. É através dos seus atores educacionais que a referida política tem sido veiculada, partindo do âmbito central, onde é idealizada, percorrendo instituições intermediárias, até chegar às instituições escolares, nas quais busca materialização. Apoiados nesse entendimento, optamos por compreender o encadeamento discursivo desses diferentes atores educacionais no processo de difusão ideológica que estabelece vínculos entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional.

A ascensão da política neoliberal na década de 1980, justificada pela necessária recuperação econômica, em países como a Inglaterra e Estados Unidos, deu início a um processo de reestruturação administrativa na esfera pública. Novas tecnologias políticas, inspiradas no campo administrativo das instituições privadas, passaram a ser implantadas em áreas de serviços públicos essenciais, inclusive na educação. Tais mudanças não ficaram circunscritas a tais países. Órgãos multilaterais propuseram medidas de cunho neoliberal a países capitalistas periféricos, dentre eles o Brasil, com a justificativa da necessária adequação à nova ordem econômica, advinda do processo de globalização.

É com FHC, em meados da década de 1990, que se implanta o modelo de Administração Pública Gerencial, no qual o Estado amplia o seu papel intervencionista. O sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB) é fortalecido, inspirando a criação de sistemas similares por outros entes federativos. Em Pernambuco, o SAEPE criado em 2000, consolida-se a partir do ano 2008, quando ganha periodicidade anual, já no governo de Eduardo Campos, que adota o modelo de gestão por resultados em todas as áreas.

Em nome de um pacto pela aprendizagem, o SAEPE passou a se constituir como um instrumento extremamente útil para o desenvolvimento da política de gestão por resultados e monitoramento das instituições escolares idealizada pelo Estado. É a partir dos seus índices que as ações da SEE-PE passaram a ser planejadas, tanto a nível central, quanto a nível escolar, incidindo sobre a prática docente, inclusive da dos professores cujas disciplinas são avaliadas, como é o caso da Matemática. É nesse cenário em que alcançar índices satisfatórios no SAEPE passa a se constituir como sinônimo de acesso à qualidade educacional que os atores educacionais são mobilizados a implementar tal política.

O que percebemos na política de avaliação em larga escala do SAEPE é que a discussão sobre a qualidade educacional não encontra muito espaço para um debate coletivo. A qualidade educacional é definida na instituição central, assim como são definidas as metas desejáveis para cada unidade educacional. Aos atores educacionais cabe persegui-la, montando as estratégias mais eficazes para este fim. Outras perspectivas, como a abordagem social, que considere a qualidade educacional a partir de outras dimensões, que extrapolem o fluxo escolar e a proficiência não têm sido contempladas nos espaços educacionais. Ainda que existam os questionários contextuais como forma de traçar os perfis do aluno, do educador e da unidade escolar, as informações oriundas deles não impedem o ranqueamento dessas unidades, quando os resultados são publicados.

A prática social na qual os atores educacionais estão imersos busca reforçar o caráter hegemônico da política de avaliação em larga escala. A estrutura hierarquizada que monitora, orienta e cobra melhoria nos resultados dos testes do SAEPE favorece a reprodução discursiva do binômio índice-qualidade educacional e pode moldar crenças, relações e identidades sociais. Compreender o encadeamento discursivo que se desenha com esse propósito, ajudou-nos a desvelar o processo de

produção e interpretação do texto da referida política a partir das falas dos nossos sujeitos de pesquisa.

Por meio da forma como agem e dos textos que proferem, os atores educacionais deixam suas impressões profissionais e pessoais em relação ao SAEPE. Os seus posicionamentos, expressos nas entrevistas ou noutra forma de registro, forneceram-nos indícios suficientes para identificarmos a tendência discursiva predominante. Alguns mais inclinados à consolidação hegemônica da política, outros capazes de rechaçar alguns dos seus aspectos.

Os discursos analisados foram permeados de posicionamentos ideológicos construídos ao longo do percurso profissional de cada sujeito e das possíveis influências exercidas pelas funções que ocupam. Os atores educacionais (sujeito 1 e 2) que assumiram funções com maior proximidade à instância central da educação, cujas atribuições estão mais relacionadas à mobilização de outros sujeitos e instâncias para a concretização da política do SAEPE são mais assertivos às suas diretrizes. Esses sujeitos mantêm uma relação discursiva mais próxima com os diversos textos que versam sobre a política avaliativa (textos oficiais, comentários técnicos, pronunciamentos de outros agentes políticos etc.), noutras palavras, encontram-se mais imersos nas suas fundamentações e mais comprometidos com o seu sucesso, contribuindo de forma mais incisiva para a hegemonia política.

Os atores educacionais (3 e 4) que se encontram um pouco mais afastados da instância central, porém mais próximos dos professores e dos contextos escolares, ao mesmo tempo que reconhecem a importância do SAEPE, também identificam as suas limitações enquanto qualificador educacional. São discursos amalgamados, construídos pela mescla do comprometimento enquanto agentes estatais para efetivação da política com as suas experiências enquanto professores de Matemática. Desejam estar bem avaliados, mas reconhecem que os resultados não dependem exclusivamente da ação do professor.

A postura de quem lida diretamente com o ensino e sente sobre si múltiplas cobranças referentes à produção de resultados é mais firme. O sujeito 5 até reconhece o SAEPE como uma possibilidade de aferir parte da aprendizagem dos alunos, mas destaca que quando as unidades escolares o tomam como foco das suas ações, acaba por comprometer algumas das suas outras funções, dentre elas a preparação para o ingresso no ensino superior. Para ele, essa busca excessiva por resultados tem descaracterizado a identidade escolar e até frustrado algumas

expectativas que o aluno pode ter sobre a escola. Por estar no cotidiano da sala de aula, o sujeito 5 tende a conhecer melhor o reflexo da perseguição por resultados sobre o processo formativo dos seus estudantes do ensino médio.

O Ensino Médio no Brasil apresenta um percurso que retrata um país historicamente desigual, inclusive no que se refere ao acesso à educação. Durante longo período foi uma etapa de ensino destinada a poucos. Quando pela lei nº 9.394/96 ganha o atributo de terminalidade da educação básica, parece, na prática, não conseguir cumprir as finalidades a ele atribuído.

No que se refere à Matemática ministrada no Ensino Médio, uma breve revisão histórica apresenta o seu caráter predominantemente propedêutico. Porém, tal proposta de ensino já não é mais suficiente para cumprir aquilo que a atual LDB propõe para o Ensino Médio. Além do ingresso no ensino superior, o ensino da Matemática, como a das demais disciplinas, deve contribuir também na preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, além do aprimoramento da pessoa humana, propiciando-lhe autonomia intelectual e pensamento crítico, por exemplo.

Pensar num Ensino Médio, no qual um dos seus principais objetivos seja cumprir metas numéricas de um sistema de avaliação externa é restringir a formação dos jovens, é descumprir o que está preceituado como propósitos para a fase conclusiva da educação básica. Ainda que a mesma legislação que aborda as finalidades do ensino médio também faça menção a uma necessária avaliação do rendimento escolar, esta pode ser tomada como referência para definição de prioridades, no entanto não pode se constituir no único instrumento a qualificar os processos educacionais, cuja complexidade é muito ampla.

Examinar o que é proposto como currículo a partir de uma relação de conteúdos a serem abordados ou a partir de registros escritos em diários pode dar-nos um norte sobre a organização de uma disciplina, mas não é suficiente para nos apropriarmos do que se vivencia na prática. Para tanto, acompanhar os conteúdos que são priorizados e a forma como são abordados, reconhecer as limitações de diversas ordens que permeiam as atividades escolares, inteirar-se sobre as orientações que guiam o trabalho do profissional e desvelar as escolhas do professor são formas de se aproximar da multiplicidade de variáveis que tecem a dinâmica teia do seu fazer pedagógico. É não se contentar com as prescrições

curriculares. É estudar o currículo na ação, enxergando o fazer docente para além do imediatismo a que um índice pode nos remeter.

Ainda que alguns sujeitos sejam reticentes e resistentes a uma dada política educacional, ela encontra formas sutis de buscar a sua hegemonia, persistindo em se constituir como senso comum.

Como vimos na análise dos discursos dos sujeitos que compuseram o recorte do encadeamento discursivo adotado, ainda que de diferentes formas, o SAEPE, enquanto política avaliativa de Estado, tem mobilizado diferentes atores educacionais para o cumprimento dos seus propósitos e, mesmo diante de algumas objeções, tem influenciado o ensino da matemática no Ensino Médio.

Vimos que apesar de uma postura menos alinhada à ideia de atrelar a qualidade educacional aos resultados do SAEPE, o sujeito 5, consciente ou não, permitiu que conteúdos da sua matriz curricular fossem abordados mesmo sem estarem presentes nas orientações curriculares oficiais para aquela determinada unidade didática, ocupando espaço, inclusive, de conteúdos do currículo oficial que não foram vivenciados. Nesse sentido, podemos admitir que ao priorizar descritores do SAEPE já vivenciados noutros anos letivos, em detrimento de alguns tópicos do currículo oficialmente proposto, ocasiona-lhe um dado estreitamento.

Dentre as estratégias propostas por alguns sujeitos entrevistados, encontra-se a de focar nos descritores mais críticos. Compreendemos a importância de se oportunizar aos estudantes momentos de revisão de conteúdos, porém quando esse processo não acontece no tempo e espaço adequados, corre-se o risco de comprometer o interesse de outros alunos pela Matemática. Por outro lado, a exemplo do que foi sugerido nas listas de exercício disponibilizadas pelo sujeito 3, o excessivo foco nos descritores, inclusive abordando-os nos mesmos moldes como eles são avaliados, na intenção de preparar os alunos para melhor responder os futuros testes, acaba por comprometer abordagens mais significativas dos conteúdos matemáticos.

A abordagem de elementos da Educação Matemática Crítica, por exemplo, pode contribuir para situar o estudante dentro das múltiplas possibilidades do uso desse conhecimento, possibilitando-lhe o entendimento de que o conhecimento matemático não é necessariamente neutro e que este pode estar a serviço da manutenção de determinados modelos de organização social. Questionar a máxima de que “os números não mentem” é uma possibilidade para concretizar uma das

finalidades elencadas pela LDB para o Ensino Médio, na qual se vislumbra a construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Os números podem até não mentir, mas podem ser manipulados a favor de interesses escusos, inclusive a favor da manutenção das desigualdades sociais.

Na leva de novos conceitos trazidos pela política de avaliação em larga escala, “habilidade”, “competência”, “qualidade educacional” são termos recorrentes. No entanto, nos processos de formação docente, pouco se explora seus sentidos, suas origens, seus propósitos. De uma maneira geral, esses encontros que versam sobre o SAEPE são voltados à discussão dos seus resultados. Neles, são apresentadas experiências exitosas de algumas unidades escolares e discutidos os descritores que apresentaram baixa proficiência, sugerindo proposições didáticas para contornar tal problema. Dizer onde o professor está e instruí-lo como agir não lhe é apropriado de aporte teórico suficiente para pensar a questão da avaliação em larga escala para além da superficialidade com a qual é tratada.

Nesse sentido, momentos formativos dessa natureza não têm contribuído de forma efetiva para uma compreensão docente mais alargada do seu fazer pedagógico, nem fomentado abordagens do conhecimento matemático numa perspectiva crítica. Talvez se assim ocorresse, os professores poderiam munir-se de embasamento teórico suficiente para questionar as “certezas matemáticas” dos próprios índices que qualificam a educação proposta pelas instituições nas quais desenvolvem o seu trabalho.

Muitas das constatações apresentadas na seção de análise dos resultados só se tornaram possíveis porque não nos contentamos em analisar o currículo abordado apenas por seus registros oficiais. Cientes das limitações de uma abordagem analítica capaz de abarcar a multiplicidade de aspectos que permeiam a prática curricular, tomamos as contribuições de alguns autores (SACRISTÁN, 2000; ZABALA, 1998; APPLE, 2006) e construímos a mandala (figura 6), que foi circundada pela interlocução dos três importantes aspectos da vida escolar e situada dentro das instâncias sob as quais sofre influência político-ideológica. Ainda que não tenhamos conseguido capturar todos os aspectos do currículo na ação, demo-nos por satisfeitos com os resultados advindos desse recurso metodológico.

Consideramos bastante satisfatórias as abordagens complementares realizadas no nosso estudo - da análise do discurso dos sujeitos estratégicos na implementação da política do SAEPE à sua repercussão sobre o currículo na ação.

Elas nos fizeram compreender o quanto o discurso dos atores educacionais remete às interdiscursividades e como estabelecem uma relação próxima com o papel exercido pelos sujeitos. Também nos levaram a relativizar nossas crenças quanto a possíveis posicionamentos de certos atores, pois ainda que o seu papel no encadeamento discursivo exerça influência sobre o que eles dizem, a subjetividade construída ao longo do seu percurso profissional também se faz presente. Por outro lado, nos surpreendemos com a firmeza do posicionamento de quem lida com a docência da Matemática, pois embora na “ponta” do processo educacional, submetido a discursos de diferente natureza, é convicto das suas concepções.

Conforme já salientou Ball (2016), as políticas educacionais não são simplesmente implementadas. Elas são encenadas por seus diferentes atores. Os papéis que lhes são atribuídos são reinterpretados nos seus campos de atuação e trazem em si a marca da subjetividade de cada profissional. Portanto, por mais que criemos hipóteses ao iniciarmos uma pesquisa na área da política educacional, necessitamos estar abertos e atentos aos fatos que não condizem com a nossa expectativa inicial, buscando desvelar as suas razões.

Diante da limitação temporal que um estudo desse porte imprime, percebemos algumas lacunas que podem ser sanadas. Consideramos que o estudo de apenas duas unidades didáticas não foi suficiente para um confronto mais preciso entre o currículo na ação e o currículo oficial, visto que tivemos registro de conteúdos de uma unidade que acabaram sendo ministrados em outra. Também consideramos necessária uma pós-apreciação do professor regente dos quadros comparativos entre o currículo registrado e o vivenciado e dos gráficos que apontaram a distribuição do número de aulas por atividades. Acreditamos que o seu posicionamento poderia ter contribuído para um maior entendimento do fenômeno observado.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 13, p.13-29, jul. 2009b.
- ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Avaliação, Estado e sociedade: problematizando a avaliação como estratégia de gestão educacional. *In*: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; ABRAMOWICZ, Mere; CARVALHO, Maria Helena da Costa. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária - textos e contextos. Recife: Centro Paulo Freire, Bagaço, 2006. p.
- ALCOFORADO, Fernando. **Globalização**. São Paulo: Nobel, 1997.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.
- ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. *In*: ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012, p. 1-12. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>. Aceso em: 25 abril. 2019.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education**: Explorations in Policy Sociology. London: Routledge. 1990.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126. p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p.10-32, Jul.dez. 2006.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 37-55. mai./ago. 2010.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In* BALL, Setphen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BELONI, Isaura. Educação. *in*: BITTAR, Jorge (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 230-246.
- BENTO, Leonardo Valles. **Governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização**. Barueri, SP: Manole, 2003.
- BORBA, Marcelo C.; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. *in*: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP. Papirus, 2001. p. 127-160.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1942.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares (Ensino Médio) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologia**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, mai./ago. 2009.

CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 149-157, jan./abr. 2016.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. *et al.* Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000.

CASASSUS, Juan. Las reformas basadas En estándares: Un camino equivocado. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, PR, v.5, n.9, 85-107, jan./jun. 2010.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. *in*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Líber Livro, 2012. p.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

DA SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 7., 2013, Cuiabá, MT. Anais [...]. Cuiabá, MT: SBHE, 2013. p. 1-16. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação em larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DELBEM, Henrique Yung; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Análise Reflexiva Sobre as Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. Simpósio Avaliação da Educação Superior, 2., 2016, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, RS:UFRGS. 2016. n.p. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156559.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 225-234, mai./ago. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FASHEH, Munir. Matemática, cultura e poder. **CEPEM**, [Campinas], v. 6, n. 9, Jan./Jun. 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2004.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Qualidade na aprendizagem, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. p. 1-18. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em: 13 jan. 2019.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. *in*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Currículo e Política Educacional**.

Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. p.

GANDIN, Luís Armando. LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-654, jul./set. 2016.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GATTI, Bernardete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, SP, v. 2, n. 1, p. 08-26. mai. 2014.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais. *in*: BROKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (orgs). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão educacional no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.

GODOY, Elenilton Vieira. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-234, mar./abr. 2006.

GOMES, Maria Laura Magalhães. **História do Ensino da Matemática: uma introdução**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, jul./set. 2015.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *In*: BROKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p.

HOUSE, Ernest R. Trends in evaluation. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 24-28, 1990.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Daniele Cruz da Silva Figueredo. **Educação Corporativa**: a proposta empresarial no discurso e na prática. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69. jan./abr. 2006.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2017.

MELO, Danila Vieira de. “**Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus**”, as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. CE. 2015.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo?. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Forum educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, set./nov. 1989.

MOTTA, Luiz Eduardo. **A favor de Althusser**: revolução e ruptura na teoria marxista. 1. ed. Rio de Janeiro: Grama: FAPERJ, 2014.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 2. ed. ver. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEDROSA, C. E. F. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 9., 2005, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.252, de 8 de julho de 2002**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Recife: Alepe, 2002.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 30.362, de 17 de abril de 2007**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2007.

PERNAMBUCO(a). **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de matemática para o ensino fundamental e médio. Caed: UFMG, 2012.

PERNAMBUCO(b). **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares (concepções). Caed: UFMG, 2012.

PERNAMBUCO9(c). **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional / Secretaria de Educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 41.896, de 06 de julho de 2015**. Institui processo de seleção para provimento do cargo comissionado de Gestor da Gerência Regional de Educação – GRE, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE-2013**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE-2017**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Modernização de Gestão**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 03 maio. 2018.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PONTES, Elisabeth; FARIAS, Nathália. **Módulo de Gestão Pública**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

PPP – **Projeto Político-Pedagógico**. Feira Nova (PE): EREM Marilene Chaves, 2018.

REGO, Lúcia Lins Browne. O papel do sistema de avaliação educacional na secretaria de educação de Pernambuco. *in*: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p.

RIBEIRO, Denise. O uso pragmático da primeira e da segunda pessoa do discurso em textos de opinião e de publicidade da imprensa escrita atual. **Revista de Educação**. v. 12, n. 14, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo?. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SAMPAIO, Wilson Correia. **Gramsci**: política e educação. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTOS, Leila Borges Dias; SANTOS NETO, Arnaldo Bastos. Reflexões em torno à crise do Estado de Bem-Estar Social. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, [Goiás], v. 32, n. 1, p. 61-75, jan./jun. 2008.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Janssen Felipe. **Modelos de Formação de Pedagogos(as)-professores(as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior**: Limites e Possibilidades no Chão das IES. Recife: Editora Universitária UFPE. Recife, 2007.

SILVA, Filipe Carreira. **O futuro do estado social**. Lisboa: FFMS, 2016.

SILVA, Helenice Rodrigues da. A gênese da sociologia crítica de Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], ano. 10, n. 112, p. 114-120, set. 2010.

SILVA, Everton Rodrigues da; GONÇALVES, Carlos Alberto. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio./ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *in*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015. p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, [S. l.], n. 1, p. 50-66, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, SP. Papirus: 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP. Papirus: 2014.

SOARES, Flávia dos Santos; DASSIE, Bruno Alves; ROCHA, José Lourenço da. Ensino de matemática no século XX - da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. **Horizontes, Bragança Paulista**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2004.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação superior, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 53-61, dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/948/945>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SORDI, Maria Regina Lemes de *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Sandra Zákia L.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

TAYLOR-GOOB Y, P. Welfare, hierarquia e a “nova direita” na era Thatcher. **Revista Lua Nova**. São Paulo, n. 24, p. 165-187, set. 1991.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *In*: BROKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. **A avaliação da educação básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *in*: WERLE, F.O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp. p. 223-243, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos da R. **Gestão da qualidade total nas escolas**: um novo modelo gerencial para a educação. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 1991. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0234.pdf. Acesso em: 02 maio. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.