



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DALMÁRIO HEITOR MIRANDA DE ABREU

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E IMPLICAÇÕES DO SISTEMA
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

FORTALEZA

2023

DALMÁRIO HEITOR MIRANDA DE ABREU

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E IMPLICAÇÕES DO SISTEMA
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Osterne Nonato Maia Filho.
Coorientador: Waldemarim Coelho Gomes.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A145p Abreu, Dalmário Heitor Miranda de.
Políticas públicas educacionais e implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) para a formação do professor de matemática / Dalmário Heitor Miranda de Abreu. – 2023.
255 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.
Coorientação: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes.

1. Educação. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Avaliação. 4. Formação. 5. Professores de matemática.
I. Título.

CDD 370

DALMÁRIO HEITOR MIRANDA DE ABREU

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES DO SISTEMA
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutorado
em Educação. Área de concentração: Educação
Brasileira.

Aprovada em: 03 / 02 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Waldemarin Coelho Gomes (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. Robson Carlos Loureiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho ao meu pai, Mozart Ramos de Abreu, a minha mãe, Maria Stela Miranda de Abreu e a minha Sogra, Idelzuite Machado Maia, que embora ausentes, se encontram sempre presentes, e cuja sabedoria não deixou de marcar a minha força de vontade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso acadêmico do doutorado.

A cada um dos participantes nesta investigação – docentes de matemática, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, pedagogos e professores formadores – que gentilmente e voluntariamente aceitaram o convite para participar das entrevistas semiestruturadas, como também, grato pela sua disponibilidade e colaboração.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

À instituição de ensino, Universidade Federal do Ceará - FACED, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos.

Aos meus pais, por nunca terem medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar.

Ao meu orientador, Osterne Nonato Maia Filho que conduziu o trabalho de pesquisa com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento.

A minha esposa Fernanda Maria Machado Maia, pelo amor, paciência e sugestões.

As minhas irmãs, Sirlane, Girleive e Regina, por terem substituído a função de mãe na minha vida, e sempre terem me apoiado em todos os momentos delicados da minha vida.

As minhas cunhadas Eneida, Deusa, Edineide, Kátia e Tereza, pelo apoio.

A minha filha Clara Yohana Maia, por ser tão especial na minha vida.

Aos meus sobrinhos Caio Mendes Maia e José Lucas Mendes Maia, por me fazerem entender o real sentido da vida.

Às amigas, Cintia e Delane que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho de pesquisa.

“Esta tese existe porque o ser humano não se vê como ele é, então ele se idealiza buscando produzir as coisas para provar sua existência com essência” (ABREU, 2022).

RESUMO

A avaliação de larga escala, com testes padronizados, propõe se alinhar, em tese, ao projeto político pedagógico das escolas e à formação dos professores como principal objetivo norteador da reforma escolar. Esse alinhamento acendeu mudanças significativas no campo educacional a partir da década de 1990 em muitos países, inclusive no Brasil, através das reformas educacionais marcadas pela necessidade de se elaborar um projeto educacional global para atender à reestruturação produtiva do sistema capitalista. Numa perspectiva de política educacional de cunho neoliberal, elas vêm provocando tensões estruturais na formação dos professores, no trabalho docente, na organização curricular da escola, na forma de avaliar e, na vida dos estudantes, vêm se tornando uma política cada vez mais central. Esse modelo de avaliar tem estreitado o vínculo entre a produtividade, capital humano e a política educacional. Essa lógica faz com que a educação se alie ao crescimento econômico focado no mercado, tendo como seus difusores os organismos econômicos internacionais, que têm desempenhado um papel crucial de transmissão do discurso hegemônico acerca de uma educação quantificável e mensurável, baseada no ensino de competências, pondo em circulação uma política que interfere na forma de condução dos sistemas educacionais pelo mundo, a partir de seu caráter pragmático, fornecendo dados e indicadores que permitem comparações e classificações. O objetivo desse estudo é discutir as Políticas Públicas Educacionais e suas Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) para a Formação do Professor de Matemática do Ensino Fundamental. Desta forma, analisamos e descrevemos, a partir das leituras dos discursos dos professores de matemática da rede de ensino de Fortaleza dos anos finais do ensino fundamental e que exercem a função de formador dos docentes, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores de sala aula, a compreensão acerca dos impactos das reformas educacionais e da avaliação externa em sua prática pedagógica. Na metodologia aplicada, utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas individualizada, de análise de discurso de cunho hermenêutico, imanente e predominantemente qualitativo da fala dos participantes. Todo esse trabalho está ancorado nas bases teóricas e práticas das pesquisas desenvolvidas por um apanhado de muitos autores que dialogam com a temática desta investigação como Ball (2011), Fernandes (2019), Freitas (2007), Lopes (2016), Marx (2001), Pêcheux (1997), Ravitch (2011), Popkewitz (1992), Luckesi (2011), Libâneo (2018), Maia Filho e Jimenez (2004), dentre outros. Diante de muitos depoimentos dos professores acerca do objeto da pesquisa ficou explícito o quanto o efeito da política de implementação do SPAECE pode

redundar numa política educacional “avaliacionista”, uma externalidade que é imposta ao ambiente escolar e que faz com que os docentes e os discentes não se sintam comprometidos com a melhoria da educação, embora assumindo essa política educacional uma centralidade cada vez maior no cotidiano escolar.

Palavras-chave: política pública educacional; neoliberalismo; avaliação em larga escala SPAECE-CE; formação de professores.

ABSTRACT

Large-scale evaluation, with standardized tests, proposes to align, in theory, with the political pedagogical project of schools and with teacher training as the main guiding objective of school reform. This alignment sparked significant changes in the educational field from the 1990s onwards in many countries, including Brazil, through educational reforms marked by the need to develop a global educational project to meet the productive restructuring of the capitalist system. From a neoliberal educational policy perspective, they have been provoking structural tensions in teacher training, in teaching work, in the school's curricular organization, in the way of evaluating and in the life of students, when it points to the external evaluation policy as the cornerstone for improvement of the quality of education in the perspective of a classificatory rationality of an evaluationist character. This evaluation model has strengthened the link between productivity, human capital and educational policy. This logic makes education allied to market-focused economic growth, having as its diffusers the international economic organizations that have played a crucial role in spreading the hegemonic discourse about a quantifiable and measurable education, based on the teaching of competences, which it puts into circulation a policy that interferes in the way education systems are conducted around the world, based on its pragmatic character, providing data and indicators that allow comparisons and classifications. The objective of this study is to investigate and reflect to what extent teacher training, within the scope of current educational reforms, strongly centered on external evaluation policy, may or may not induce teachers to improve evaluation results such as those measured by the Permanent System. Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE), a system of the State's own external evaluation of learning outside the school. In this way, we analyzed and described, based on the readings of the discourses of mathematics teachers from the Fortaleza school system in the final years of elementary school and who exercised the role of teacher trainer, school directors, pedagogical coordinators and classroom teachers. , their understanding of the impacts of educational reforms and external evaluation on their pedagogical practice. In the applied methodology, the technique of individualized semi-structured interviews was used, of discourse analysis of a hermeneutic, immanent and predominantly qualitative nature of the participants' speech. All this work is anchored in the theoretical and practical bases of the research developed by a collection of many authors who dialogue with the theme of this investigation such as Ball (2011), Fernandes (2019), Freitas (2007), Lopes (2016), Marx (2001)), Pêcheux (1997), Ravitch (2011), Popkewitz (1992), Luckesi (2011), Libâneo (2018) among others. In the face

of many testimonies from teachers about the research object, it became clear how much the effect of the SPAECE implementation policy can result in an “evaluationist” educational policy, an externality that is imposed on the school environment and that makes teachers and students do not feel committed to improving education, although this educational policy assumes an increasing centrality in the school routine.

Keywords: educational public policy; neoliberalism; SPAECE-CE large-scale evaluation; teacher training.

RESUMEN

La evaluación a gran escala, con pruebas estandarizadas, propone alinearse, en teoría, con el proyecto político pedagógico de las escuelas y con la formación docente como principal objetivo rector de la reforma escolar. Este alineamiento provocó cambios significativos en el campo educativo a partir de la década de 1990 en muchos países, incluido Brasil, a través de reformas educativas marcadas por la necesidad de desarrollar un proyecto educativo global para enfrentar la reestructuración productiva del sistema capitalista. Desde una perspectiva de política educativa neoliberal, vienen provocando tensiones estructurales en la formación docente, en el trabajo docente, en la organización curricular de la escuela, en la forma de evaluar y en la vida de los estudiantes, cuando apunta a la política de evaluación externa como piedra angular. para el mejoramiento de la calidad de la educación en la perspectiva de una racionalidad clasificatoria de carácter evaluacionista. Este modelo de evaluación ha fortalecido el vínculo entre productividad, capital humano y política educativa. Esta lógica hace que la educación sea aliada del crecimiento económico centrado en el mercado, teniendo como difusores a los organismos económicos internacionales que han jugado un papel crucial en la difusión del discurso hegemónico sobre una educación cuantificable y medible, basada en la enseñanza de competencias, que pone en circulación. una política que interfiere en la forma en que se conducen los sistemas educativos alrededor del mundo, a partir de su carácter pragmático, brindando datos e indicadores que permiten comparaciones y clasificaciones. El objetivo de este estudio es investigar y reflexionar en qué medida la formación docente, en el marco de las reformas educativas vigentes, fuertemente centradas en la política de evaluación externa, puede o no inducir a los docentes a mejorar resultados evaluativos como los que mide el Sistema Permanente. Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE), sistema de evaluación externa propio del Estado de los aprendizajes fuera de la escuela. De esta forma, analizamos y describimos, a partir de las lecturas de los discursos de profesores de matemáticas del sistema escolar de Fortaleza en los últimos años de la enseñanza fundamental y que ejercían el rol de formador de profesores, directores de escuela, coordinadores pedagógicos y profesores de aula. su comprensión de los impactos de las reformas educativas y la evaluación externa en su práctica pedagógica. En la metodología aplicada se utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas individualizadas, de análisis del discurso de carácter hermenéutico, inmanente y predominantemente cualitativo del discurso de los participantes. Todo este trabajo está anclado en las bases teóricas y prácticas de la investigación desarrollada por una colección de muchos autores que dialogan con el tema de esta

investigación como Ball (2011), Fernandes (2019), Freitas (2007), Lopes (2016) , Marx (2001), Pêcheux (1997), Ravitch (2011), Popkewitz (1992), Luckesi (2011), Libâneo (2018) entre otros. Ante múltiples testimonios de docentes sobre el objeto de investigación, quedó claro cuánto el efecto de la política de implementación del SPAECE puede resultar en una política educativa “evaluacionista”, una externalidad que se impone en el ámbito escolar y que hace que docentes y estudiantes no se sienten comprometidos con la mejora de la educación, aunque esta política educativa asuma una centralidad creciente en la rutina escolar.

Palabras llave: política pública educativa; neoliberalismo; evaluación a gran escala de SPAECE-CE; formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa conceitual das categorias e subcategorias de análises.....	47
Figura 2 -	Referencial analítico crítico das políticas públicas (BALL; BOWE, 1992).....	122
Figura 3 -	Diagrama da representação das quatro fases do ciclo básico da investigação da pesquisa em todas as etapas da análise.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultados da consulta ao Banco CAPES de Teses e Mestrados a respeito da quantidade realizadas no período de 2007 a 2022, relativas ao “Estado da Arte”.....	33
Tabela 2	Grupo de estudo e as temáticas.....	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Leis de Diretrizes de Base (LDB) – 1996 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação - PNE.....	37
Quadro 2 -	Blocos de questões norteadoras da pesquisa.....	113
Quadro 3 -	Perfil dos professores entrevistados da pesquisa - 2022.....	115
Quadro 4 -	Matriz das categorias de análise da pesquisa.....	120
Quadro 5 -	Módulos dos seminários da formação do projeto de extensão (encontros 1 a 5).....	197
Quadro 6 -	Módulos dos seminários da formação do projeto de extensão (encontros 1 a 5).....	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDC	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BGE	Boletim do Gestor Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação
CEB	Conselho Nacional de Educação Básica
CBEM	Centro Brasileiro de Ensino de Matemática
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CETPP	Centro de Estudos de Teste e Pesquisa Psicológicos
COEF	Coordenadoria do Ensino Fundamental
COFECUB	Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil).
CONARCFE	Conselho Nacional de Autorregulamentação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRPE	Centros Regionais de Pesquisa Educacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DDM	Didactique des Mathématiques
EAE	Escola de Altos Estudos
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
ECN	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EDURURAL	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural
GEEMPA	Grupo de Estudo sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre
GPEM	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática
GTQ	Gestão da Qualidade Total
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IREM	Instituto de Pesquisa em Educação Matemática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LTUL	Luc Trouche da Universidade de Lyon
MMM	Movimento da Matemática Moderna
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organismos Multilaterais
ONGS	Organização da Sociedade Civil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDAS	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Classic dos Testes
TCO	Teoria Cultura de Objetivação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TSD	Teoria das Situações Didáticas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMS	Universidade de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESP-RC	Universidade Estadual Paulista
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

UNIBAN Universidade Bandeirante de São Paulo
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.2	Contextualização do problema de estudo	30
1.3	Objetivos da pesquisa e questões orientadoras	35
1.4	Passo a passo da investigação.....	47
2	REFORMA EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DE AVALIAÇÃO	50
2.1	A reforma educacional no contexto das políticas neoliberal.....	50
2.2	A formação dos professores e sua relação com a política de avaliação externa....	56
2.3	O pioneirismo na base da reforma educacional no Ceará	60
2.4	O SPAECE no contexto da reforma educacional e da política neoliberal.....	64
2.5	O SPAECE e o discurso da macropolítica educacional.....	68
3	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DILEMAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	76
3.1	A política educacional e o profissionalismo dos anos 1990	79
3.2	A educação matemática e o ecletismo na formação de professores sob a égide da reforma educacional na perspectiva neopositivista.....	90
3.2.1	<i>Um recorde da trajetória da educação matemática no Brasil</i>	91
3.2.2	<i>A influência da reforma educacional na educação matemática</i>	102
4	OUVINDO OS PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA	107
4.1	Perspectiva teórica metodológica	107
4.2	Como estratégia de pesquisa	108
4.2.1	<i>Método de análise</i>	109
4.2.2	<i>Os resultados das análises das entrevistas: categoria e subcategorias</i>	125
4.3	A reforma educacional e a voz dos professores.....	125
4.4	A formação do professor e a avaliação da aprendizagem matemática	149
4.5	A Política do SPAECE na visão da escola.....	157

4.6	Implicações do uso do SPAECE na realidade escolar	163
5	CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO	170
5.1	Indicativos para futuras investigações	177
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A - UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	187
	APÊNDICE B - Entrevista	201
	APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PESQUISA	202
	APÊNDICE D - MÓDULO 1	206
	APÊNDICE E - MÓDULO 2	207
	APÊNDICE F - MÓDULO 3.....	208
	APÊNDICE G - MÓDULO 4.....	209
	APÊNDICE H - MÓDULO 5.....	210
	APÊNDICE I - MÓDULO 6	211
	APÊNDICE J - MÓDULO 7	212
	APÊNDICE K - MÓDULO 7.....	213
	APÊNDICE L - MÓDULO 8	214
	APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA A ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA QUALITATIVA	215

1 INTRODUÇÃO

A presente tese foi construída na tentativa de investigar um desfecho para uma questão relacionada ao trabalho do professor, a sua formação e a implementação das reformas educacionais no campo avaliativo, acentuada pela modernização da economia e a racionalização da produção do sistema educacional, e que não é particularidade da educação do município de Fortaleza do Estado Ceará, mas de diversos países do mundo que fizeram parte da reforma educacional nas últimas décadas. Incentivada por organismos internacionais, teve como mantra ideológico a superação dos complexos problemas educacionais contemporâneos, por meio de reformas educacionais inspirada na agenda da política de globalização neoliberal, subsidiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pela Organização Política e Econômica Mundial (OPEM), e, sobretudo, pelo Banco Mundial (BM). Tais políticas parecem ser uma resposta estratégica do capital para o enfrentamento da sua atual crise sistêmica (MÉSZÁROS, 2004).

Essa nova ordem gerou mudanças significativas no campo educacional, a partir da década de 1980 no Brasil, através das reformas educacionais, marcada pela necessidade de se elaborar um projeto educacional global para atender as necessidades da reestruturação produtiva do sistema capitalista. Segundo Freitas (2019), o chamado de Movimento Global da Reforma Educacional. Com este nome, capta sua expansão mundial da política do capital e elenca as seguintes características: “a) padronização da educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização. Por sua vez, esse conjunto de ações provocou tensões estruturais na formação dos professores, no trabalho docente, na organização curricular da escola, na forma de avaliar e na vida dos estudantes. Aponta, também, a política de avaliação externa como alicerce ideológico da condução das políticas educacionais para melhoria da qualidade da educação na perspectiva de uma racionalidade classificatória, que é característica da política da modernidade de herança

iluminista, a qual coloca a racionalidade como centro das suas operações baseada na racionalidade econômica e empresarial aplicada à escola, na busca da eficiência ao menor custo financeiro, no incentivo à competitividade entre as instituições de ensino, na descentralização da gestão para as escolas e na centralização dos controles pelo Estado Nacional (RAVITCH, 2011).

Assim, partimos dos pressupostos de que tudo que deve ser feito para uma tomada de decisão precisa ser baseada, tão somente, na linguagem dos números, dos cálculos estatísticos, nas evidências dos fatos, nas medidas, nas avaliações e, sobretudo, nas classificações, que se convencionou a denominar de política educacional classificatória, ou por assim dizer, numa nomenclatura mais precisa de “classificacionismo”, no qual a educação avalia para classificar e para regular e não para reproduzir conhecimento no mundo real com existência objetiva, que vai além das aparências imediatas dos dados estatísticos, que não julgam o conhecimento real dos alunos.

Como bem cita Fernandes (2008), o sistema classificatório realizado de forma a não enxergar as diferenças sociais pode humilhar o aluno, destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social. Por isso, precisa ser feita com sentido explicitamente pedagógico, ainda que seja impraticável inventar avaliação que não incomode. Assim, uma coisa é avaliar intempestivamente, desabridamente, deseducadamente.

Segundo Freitas (2008), do ponto de vista pedagógico, estamos retornando ao que Saviani (1983) definiu como “tecnicismo”, no início dos anos 1980:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] [o tecnicismo] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. Falta a página, o ano e o autor. Creio que a citação seja de Saviani, mas não ficou explícito.

Aqui destacamos a centralidade da avaliação como um dos pilares estruturantes dos novos modos de regulação da educação no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo Ravitch (2011). Os modelos de regulação classificatória dos sistemas educativos se evidenciam com o papel do Estado-avaliador ou governança por resultados, com suas atitudes de regulação da administração pública que emerge em consonância a essas reconfigurações o conceito de governança e a constituição de um determinado modelo de Estado Avaliador, o qual enfatiza a política de *accountability*, centra-se no cultivo de um suposto avaliacionismo, dando ênfase aos resultados das avaliações externas inspiradas na Nova Gestão Pública (NGP), que se configura como implementação de gestão que é baseada nos resultados por objetivos de medição e de avaliação dos desempenhos, para

conduzir toda gestão escolar constituindo-se um importante mecanismo de regulação do sistema educativo de prestação de contas como política de responsabilização, dos demais entes federativos pelo poder central.

Suas reconfigurações do Estado-avaliador atenderiam ao interesse de assegurar a continuidade do projeto capitalista no contexto da globalização, tendo a avaliação como “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública (AFONSO, 2013, p. 271)”.

Assim, busca-se a melhoria da qualidade do sistema de ensino por via dos resultados das avaliações externas premiando as melhores escolas pelo seu desempenho de forma classificatória. Essa é uma das formas de governar o sistema educativo alimentando os ambientes escolares com uma política compensatória de competição em busca da premiação.

Nesse entendimento, a nova gestão pública enxerga nos números estatísticos uma expressão de “verdades”, e classifica sujeitos e instituições. Essa racionalidade excessiva passa a coordenar a educação no mundo contemporâneo é de tal modo que, para muitos educadores, o problema da educação é somente a busca de resultados objetivos com finalidades únicas do trabalho escolar de forma tecnocrática de avaliar para classificar. Essa espécie de abordagem é inteiramente classista, pois ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação dos sujeitos pensantes (FREITAS, 2018).

Deste modo, o Estado procura implementar uma concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual, cujo objetivo é manter a grande massa de estudantes em patamares que permaneçam aprisionados em círculos institucionalmente articulados pelos reformistas da educação no domínio global a serviço de uma formação voltada para o mercado (FREITAS 2012).

Segundo Oliveira (2020), esses padrões estão vinculados como formas de ordenar e classificar os estudantes, as escolas e o sistema educacional, impondo critérios de eficácia e eficiência em educação para diferentes partes do mundo e orientando mudanças na organização dos sistemas educativos assentados na lógica competitiva e meritocrática que tem sua origem na teoria do capital humano, no qual protagonizam atualmente um papel crucial na disseminação e fortalecimento de políticas em âmbito nacional e internacional, convergentes com a matriz que sustenta um discurso baseado na educação para o desenvolvimento econômico e social.

Essa forma de classificar os estudantes, pelo viés meritocrático, gera a possibilidade de reforçar os vínculos entre produtividade, às políticas educacionais e o capital humano.

Essa combinação está voltada para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto “capital”, produzindo homens a um simples objeto do processo produtivo na economia de mercado (MENDES SEGUNDO E JIMENEZ, 2015).

Esse princípio faz com que a educação se alie ao crescimento econômico, tendo como seus difusores os organismos econômicos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e como protagonista principal, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem desempenhado um papel crucial de difusão do discurso hegemônico acerca de uma educação quantificável e mensurável, pondo em circulação uma política que interfere na forma de condução dos sistemas educacionais pelo mundo a partir de seu caráter pragmático, fornecendo dados e indicadores e permitindo comparações e classificações, através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) como instrumento de regulação da educação na atualidade, e que tem como finalidade oferecer uma lista classificatória dos países em relação ao seu desempenho educacional, ou seja, seu efeito de comparação é o que mais importa ao promover o *ranking* dos países em relação à qualidade educacional.

Segundo Popkewitz e Nóvoa (1992), as reformas têm concedido uma atenção particular à modernização das economias e à produção de um consenso cultural através do ensino. Na maioria dos casos, as estratégias adaptadas têm como objetivo racionalizar a educação através da classificação dos sistemas educativos, permitindo adaptação aos objetivos nacionais e às estruturas econômicas em mudanças e aumentando a sua capacidade de resposta financeira e às pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais.

Nessa lógica, fica explícito que possa existir uma correlação entre os países bem classificados pela OCDE e o seu sucesso econômico, pois eles partem desse pressuposto para justificar que a educação precisa de indicadores de sistemas escolares através das avaliações externas com viés classificatório. Sendo assim, prepararam os alunos para economia global do conhecimento (OLIVEIRA, 2020).

Para Mendes Segundo (2015), a UNESCO prioriza os países que se encontram mais longe de atingir as metas são os que estão em situação de conflitos e de fragilidade econômica, política e social, apresentando baixo índice de Desenvolvimento de Educação. Desse modo, enfatiza que o alcance dos objetivos para atingir as metas dependerá do

crescimento econômico e dos recursos governamentais destinados à educação básica, principalmente no que diz respeito à formação docente, visto que “ainda existe uma quantidade expressiva de professores sem habilitação formal exigida para o nível que ensinam”.

Nesta mesma linha, no âmbito da educação brasileira, os instrumentos avaliativos de larga escala, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, a cada dois anos fazem uma pesquisa por amostragem do ensino fundamental e médio destinado a acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade do ensino; O Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1996 para avaliar os cursos de graduação, com caráter obrigatório para formadores; O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame facultativo aos que já concluíram e os concludentes do ensino médio; O Sistema Permanente de Avaliação da Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como objeto desta pesquisa, seguem essa mesma dialética, que tem o caráter de ordenamento, de classificação, de competição e de ranqueamento, de acordo com o ideário da economia de mercado, e como tal, promovem exclusão.

Nesse raciocínio, o que se pode presumir é que a ideia de avaliar o sistema nessa vertente é paradoxal, pois como se pode pressupor se os preceitos de classificar é julgar e separar quem é o mais competente pode ser realizado sem levar em conta os fatos sociais e econômicos que são determinantes para conduzir os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, governos têm usado os resultados dessas avaliações para promover reformas nos seus sistemas educacionais, usando a classificação para legitimar sua política educacional, e com isso justificar as mudanças a partir dessa nova ordem de enxergar a educação pelo viés de competição e de mercado. E aqui faz jus citar o pensamento de István Mészáros (2008), na abertura da conferência do Fórum Mundial de Educação, realizado em 2004, acerca da educação como mercadoria com viés competitivo, no qual ele afirma que a educação não é negócio, é criação. E ainda, que a educação não se deve qualificar para o mercado, mas para vida. E no sentido mais profundo “a educação não é uma mercadoria”. O autor acrescenta na sua obra “A educação para além do capital” que pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Segundo Freitas (2014), numa sociedade em que a mola propulsora é o individualismo e a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vontade competitiva. Assim, o domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para

que os estudantes possam ser bem-sucedidos. Nesse contexto, a avaliação classificatória tem sido utilizada para legitimar as distribuições desiguais das rotas de sucesso ou fracasso dos estudantes, sob o argumento meritocrático.

Essa ordem funciona assim, o aluno mostra que “sabe matemática” e em troca o professor lhe dá uma nota, nesse sentido o conhecimento perde seu valor de uso e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de “mercadoria”. Esse é o logicismo em que conhecimento vira mais uma mercadoria

Para Pedro Demo (2003), o fenômeno de classificação não é invenção do capitalismo, pois a própria sociedade que classifica de forma histórica e social possui as divisões de tarefas pela sua estrutura. O que o capitalismo acrescenta é seu condimento próprio, ou seja, a classificação é mais odiosa e injusta porque é feita pela inserção de mercado, pela implementação da lógica abstrata da mercadoria, através da qual “coisifica” as relações sociais, reduzindo a todas, inclusive o trabalho, à condição de mera mercadoria (valor de troca).

Dessa forma, o pensar avaliativo se torna engendrado na perspectiva de um processo produtivo. Isto está relacionado às fortes mudanças econômicas, dentro e fora dos países que criaram novas exigências para a profissionalização dos professores da educação, que por sua vez estão relacionadas com as transformações no domínio cultural, social, político e tecnológico.

Conforme Oliveira (2020), os testes padronizados de larga escala têm atuado como tecnologia de poder que vêm colonizando professores e apresentando ideias colonialistas aos estudantes de maneira legítima, impondo uma agenda corporativa global. Visto que, os parâmetros que se tem para definir o que é uma educação de qualidade para sociedade brasileira são estudos comparados com a realidade estrangeira.

Segundo Popkewitz e Pereira (1992), muitas vezes a educação comparada é mais um meio de utilizar a “realidade estrangeira” para construir argumentos que legitimam políticas da agenda da reforma educacionais. Assim, a história da educação comparada sustenta que a “realidade estrangeira” foi usada consciente e sistematicamente pelos políticos e pelos reformadores nos debates sobre a reforma educativa com base para a tomada de decisão. Nesse sentido, o uso dos estudos comparados na educação está também intimamente relacionado com a abordagem política e didática da história da educação, numa lógica de despolitização dos professores, uma vez que o presente é considerado como a evolução natural e instrumental de características definidas estruturalmente.

Isso coloca a forma de avaliar para classificar em um enorme desafio, já que os problemas da educação não estão mais dependentes somente do contexto nacional, ela agora se tornou indissociável da conjuntura do contexto da educação mundial, tornando-se parte de uma educação que é globalizada e globalizante.

Conforme afirma Libâneo (2018), no campo da educação de até alguns anos atrás, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Assim, com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais se voltam para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados e da competitividade.

Essa discussão fez com que fossem levantados alguns questionamentos dessa investigação. Será que os professores têm clareza da direção para onde estão conduzindo suas práticas educativas, ou mesmo, para onde estão conduzindo os educandos? Uma vez que, para alterar, transformar, melhorar, ou mesmo, censurar algo na educação na perspectiva da política das avaliações externas sistêmicas e na política das formações dos professores, necessita-se estar atento às mudanças ocorridas na política, na economia e nas questões sociais, numa perspectiva holística. Ponderando-se que uma implementação de uma política pública no contexto de interesses econômicos, políticos e ideológicos, só são possíveis captar os seus significados se for compreendida a materialidade histórica das políticas educacionais brasileiras e a sua relação com a lógica global executada por meio das diretrizes da reforma educacional a partir de 1990 em consonância com o sistema orgânico educacional e suas aplicações como instrumento ideológico de defesa da manutenção do capital.

Diante disso, este trabalho de pesquisa ganha dimensões que vão para além do seu estudo acerca das avaliações externas e da formação de professores em lócus, ganhando assim, um discurso que possa incorporar extensões nacionais e internacionais dentro dos seus limites para entender a sincronia entre o sistema público educacional das avaliações externas e a formação do professor sob o ângulo da sua prática pedagógica, discutindo seus limites, suas contradições, seus movimentos e a possibilidade de superar seus horizontes.

Nesse sentido, investigar sobre qualquer ação da política educacional implica desvelar os conflitos, as contradições, os interesses e as ideologias que estão por trás da implementação de tais políticas, e assim, esse trabalho parte dos pressupostos que é

necessário que os profissionais da educação tenham um conhecimento bastante significativo do campo da política educacional como domínio de investigação no contexto de quem produz a política e de quem a executa, resgatando os fatos das narrativas dos diversos atores por meio dos seus discursos, para elucidar quais são as principais consequências da implementação dos programas e das políticas, desde a reforma educacional brasileira na década de 1990, para a formação dos educandos e educadores.

1.1 Sobre o pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa

O objeto do nosso trabalho de pesquisa dialoga intensamente com os dois eixos da educação, que é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, a formação de professores e o sistema de avaliação de larga escala da macropolítica educacional, no qual tem se tornado um dos pontos polêmicos da reforma educacional dos últimos trinta anos, e que tem suscitado debates calorosos acerca do chamado reformismo educacional dos anos 1990. Fato esse que deliberou os objetivos e inspirou na escolha do objeto da pesquisa de doutorado. O levantamento do problema, que foi elaborado para esse trabalho não resultou somente do meu percurso acadêmico, mas de toda minha história como professor de matemática de sala de aula e técnico em educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

Nesse sentido, a minha inquietação pertinente ao longo do meu percurso como educador sempre se deu em decorrência dos resultados insatisfatórios revelados pelas avaliações externas na disciplina de matemática. Embora inúmeras pesquisas e trabalhos tenham sido desenvolvidos em torno das possibilidades da melhoria desses indicadores, os números revelados ainda estão em patamares indesejáveis, mostrando que há um longo caminho a ser percorrido. Esses indicadores indesejáveis ficam evidenciados quando se observa a escala de proficiência, em termos de competências e habilidades, dos descritores de matemática dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, números que se repetem por mais de duas décadas na avaliação de larga escala do SPAECE.

A esse interesse de buscar compreender os motivos que poderiam explicar esta realidade surgiu a partir do ano de 2004, quando fui convidado a fazer parte da Coordenadoria do Ensino Fundamental II da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), atualmente denominada Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Ceará. Local onde ainda permaneço na condição de técnico em educação, atuando como membro da Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF) da Secretaria Municipal da

Educação. Nesse percurso, participei como formador das formações para os professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental. Nesse período, trabalhamos no formato de oficina de elaboração de itens, realizada em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com o propósito de subsidiar orientações para uma leitura efetiva dos resultados produzidos pelas avaliações do SPAECE. Durante essa formação, os itens elaborados pelos professores na oficina de matemática passaram a compor o banco de itens das escolas municipais e estaduais, com objetivo de subsidiar um trabalho, não somente com o escopo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, mas também para o desenvolvimento de habilidades que pudessem colaborar para melhoria da aprendizagem dos conceitos Matemáticos. Tais experiências colaboraram para ampliação de uma compreensão com mais propriedade no que se refere aos conceitos da avaliação em larga escala, da avaliação institucional, da análise de dados estatísticos, do uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), e da Matriz Curriculares de Referência da Avaliação. A finalidade das formações era fazer com que os professores se apropriassem da importância das avaliações em larga escala na perspectiva da leitura de gráficos, de tabelas e da escala de proficiência, que se define como uma espécie de régua, ajudando a medir o nível de proficiência dos alunos. Ela é dividida em várias faixas de pontuação, a proficiência do estudante é calculada e posicionada em uma dessas faixas dessa escala, de acordo com sua pontuação. Com isso, é possível definir qual é o padrão de desempenho do aluno, ou seja, se ele tem um nível de proficiência muito crítico, crítico, intermediário ou adequado naquela disciplina. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) intensificou a formação de elaboração dos itens voltada para Português, Matemática e outras disciplinas do conhecimento do Ensino Fundamental.

A ideia central era de propor alternativas didáticas e pedagógicas, além de fortalecer o espírito de pesquisa na busca de novas estratégias pedagógicas para a dinâmica da sala de aula. Procurava, também, proporcionar aos professores a vivência de diferentes formas de atuação nos processos de ensino e de aprendizagem, promovendo a apropriação dos mecanismos de construção e análise dos itens, que compõem as avaliações de larga escala. Embora tenha havido todo um acompanhamento nas formações dos professores de matemática do ensino de Fortaleza, Ceará, a proficiência dos alunos na avaliação de matemática do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, no Sistema de Permanente de Educação Básica do Ceará (SPAECE), permaneceu quase inalterada nesses últimos anos de aplicação, com uma melhoria praticamente insignificante na tentativa de retratar essa realidade.

Partindo desses pressupostos manifestados, em que a melhoria dos resultados das avaliações externas não avançou significativamente na proficiência dos alunos, apesar de todos os esforços aplicados a formação de professores, criou-se a possibilidade de levantar muitas hipóteses, muitos questionamentos e muitas inquietações, que nos levou a refletir e buscar extrair dessa conjuntura problemática uma causa plausível para explicar essa realidade.

Assim, numa síntese, grosso modo, essa pesquisa investigou a compreensão do professor de matemática, formadores e gestores do ensino fundamental acerca das atuais reformas educacionais, a política educacional focada na avaliação externa, os propósitos da formação de professores e suas implicações no campo recontextualização escolar na educação de Fortaleza.

1.2 Contextualização do problema de estudo

A problemática abordada neste nosso trabalho de pesquisa está relacionada a um contexto observado em profundos estudos bibliográficos, apontando um vultoso distanciamento entre a política da avaliação de larga escala, no caso, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), produzida pelo campo oficial do Estado. O objetivo é coletar, produzir e difundir dados e informações, que supostamente possibilitem uma análise sistemática e apurada da realidade educacional e dos problemas que enfrenta a educação escolar, ocupando, muitas vezes, o centro das políticas públicas educacionais - e a formação de professores no seu campo pedagógico de atuação no escopo avaliativo.

Por conseguinte, levantamos a hipótese de que esse distanciamento se dá pela ausência de uma visão crítica fundamentada acerca da atual estrutura da economia, da política e das reformas educacionais ocorridas no Brasil e no mundo, que fazem parte de um processo internacional mais abrangente, abalizado no projeto neoliberal e tutelado pelas agências internacionais para conquista da hegemonia e do controle econômico, político e social, provocando profundas mudanças nos conceitos de qualidade da educação pautada nas avaliações externas.

Desse feito, as estruturas das reformas educacionais no mundo contemporâneo, ganham a uma nova ordem, que está pautada na lógica em substituir o papel centralista e burocrático do Estado por uma função de regulação e de controle através da avaliação de larga escala passando a ser utilizada como mecanismo privilegiado para aferição e a promoção da qualidade da educação e, dessa forma, acarreta a imposição de dispositivo de

regulação, controle e responsabilização pela instituição estatal através de exames externos nas instituições de ensino.

Nessa lógica, vislumbra indícios que o sistema de avaliação de larga escala como produto das reformas educacionais apontam tendências de unificação, centralização e padronização curricular para atender a testagem das avaliações de rede, atestando a capacidade opressora e nociva aos professores daquilo que podemos chamar de um possível pressuposto de uma política educacional direcionada ao “avaliacionismo”.

As características dessa prática de avaliação externa, segundo Fernandes (2009), têm sido bastante debatidas na literatura com relação ao seu papel no sistema educacional, suas vantagens, suas relações com prestação de contas, sua validade e confiabilidade dos resultados, assim como as questões de equidade, de comparabilidade, de transparência e ética. Com isso, esse modelo de avaliação tem gerado críticas incisivas dos educadores acerca das medidas utilizadas para monitorar o desempenho dos alunos.

Dessa forma, para entender as mudanças no processo educacional precisa-se começar a elucidar, primeiramente, em que contexto político e econômico que o ensino se encontra após sofrer uma forte influência com a crise econômica, principalmente, entre a década de 1970 e a década de 1980, conforme uma evolução disputada no plano político e ideológico, que se tornou hegemônica a partir da década de 1980, juntamente com o próprio desenvolvimento e afirmação das concepções de sociedade e educação do liberalismo econômico, frente às crises dos anos 1970 (RAVITCH, 2011).

Tais crises foram marcadas pelas lutas democráticas em todas as áreas, assim como na educação, na qual os educadores lutaram por um ensino mais crítico-reflexivo, provocando mudanças estruturais enraizadas na nova visão de qualidade de vida nas chamadas questões globais de uma nova sociedade definida como “sociedade do conhecimento”, que se define como um fenômeno na reprodução ideológica do capital que protagonizou mudanças no campo educacional de forma aguda quanto ao reducionismo do currículo com experiências retrógradas abrolhadas de teorias e teóricos educacionais de forma ineficaz, influenciando a educação principalmente nos anos 1990 e as reformas educacionais que ali ganharam força, a reforma do ensino fundamental, a reforma do ensino médio, dentre outras.

Nessa perspectiva das bases teóricas, a abordagem da educação neste período vai se apoiar em conceitos positivistas em que enxergam a ciência como neutra, onde o “conhecer” significa observar, descrever, medir, explicar e prever os fatos de livre julgamento numa visão meramente quantitativa, com levantamento de dados numéricos que

possibilitam uma leitura de mundo de modo rigoroso e preciso, fornecida pelos instrumentais avaliativos de rede do sistema de ensino dos indivíduos.

Conforme afirma Fernandes (2019), trata-se de uma concepção da aprendizagem como acumulação de associação de estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a noção de profissionalismo no ensino passou, de uma imagem tradicional do professor que trabalha isolado com os alunos na sala de aula, para a perspectiva de um controle de competências profissionais enquadrados no saber formalizado e de um prévio ajuste curricular sustentado por uma “base comum” de conhecimento, por uma standardização e coordenação da formação de professores e por uma integração e supervisão administrativa.

Para Nóvoa (1992), essa política de avaliação externa nas instituições escolares põe em evidência as competências dos professores no desenvolvimento curricular, na escolha dos métodos pedagógicos e na definição das práticas avaliativas. Partindo dessa premissa, os professores terão que “prestar mais conta” e o seu trabalho torna-se avaliado mais rigorosamente e estará mais exposto aos olhos do público.

Esse espelhamento, feito entre os olhos do público e a escola de forma expositiva no formato de publicidade nos meios de comunicação através dos instrumentos avaliativos externos censitários, tem acarretado uma pressão externa e interna na prática pedagógica dos professores, subtraindo-lhes a autonomia profissional e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos.

Para Freitas (2002), o movimento vivenciado pela escola, hoje, deixa claro que as avaliações externas têm provocado um grande reducionismo nos processos pedagógicos desenvolvidos por ela, a exemplo do alienamento do conteúdo e do currículo, tendo em vista a centralidade do processo avaliativo externo dado no trabalho da escola e o que é medido por testes padronizados.

Desse modo, existe um alinhamento dos progressistas da educação em propor a eliminação das avaliações externas no modelo censitário de larga escala (nacionais e estaduais) que objetivam somente o *ranking* e a política associada à meritocracia (bônus ou punição) para gestores, professores e estudantes. Para progressistas, as avaliações de larga escala deveriam ser sempre amostrais e nunca censitárias. O risco, por sua vez, é que a política de testar e punir pode criar condições para privatizar a educação, através de avaliações

estreitas e de tentativas de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada (RAVITCH 2011).

Nesse sentido, surgem algumas inquietações primárias acerca do objeto dessa pesquisa, tais como: é pertinente avaliar a educação e o professor somente por testes cognitivos de caráter quantitativo de múltipla escolha? É possível criar políticas públicas de melhoria para educação, analisando somente o desempenho dos alunos?

Esses e outros questionamentos foram levantados como parte da pesquisa com os professores participantes numa entrevista semiestruturada individualizada, objetivando colocar o professor numa posição em que ele procurasse expor um pensamento crítico, reflexivo e construtivo, no sentido de fazer uma análise da polarização do discurso dos reformadores na política de implementação da avaliação externa como se fosse a única forma de “salvar a educação”.

No sentido de materializar o escopo da contextualização da problemática da tese, foi feito um levantamento na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco de dissertações e teses acerca da temática da pesquisa e do estado da questão do nosso trabalho com o objetivo de verificar a relevância da nossa investigação para contribuir com o debate e obtivemos os dados a seguir. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave em consonância com os objetivos da investigação e a fala dos professores, formadores e gestores escolares: SPAECE; SPAECE e educação; SPAECE, educação, avaliação, políticas públicas e matemática; SPAECE, educação, formação de professores, política pública e avaliação. O período que foi considerado para o levantamento foi de 2008 a 2021, tendo em vista que a política do SPAECE foi implantada efetivamente na rede de ensino a partir de 2008.

Tabela 1 - Resultados da consulta ao Banco CAPES de Teses e Mestrados a respeito da quantidade realizadas no período de 2007 a 2022, relativas ao “Estado da Arte”.

Nível	Expressão pesquisada			
	Spaece	Spaece e educação	Spaece, educação, avaliação de políticas públicas e matemática.	Spaece, educação, formação de professores, política pública de avaliação e matemática.
Doutorado	3	3	3	0
Mestrado	52	13	8	1
Total	55	16	11	1

Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Observando a tabela (1) do total de trabalhos acadêmicos publicados, entre teses de doutorado e dissertações de mestrados, verificou-se que para o descritor SPAECE isoladamente foram encontrados 55 trabalhos; usando a expressão “SPAECE e educação” foram listados 16 trabalhos; já o descritor “SPAECE, educação, avaliação de políticas públicas e matemática” localizou 11 trabalhos; quando colocamos os descritores combinados e relacionados ao tema da nossa pesquisa de tese: Spaece, educação, formação de professores, política pública de avaliação e matemática, não foi encontrada nenhuma produção acadêmica de tese que tenha feita essa combinação, representando estudos envolvendo diretamente a nossa pesquisa.

Nessa mesma esteira, analisamos publicações de artigos em periódicos e comunicações em anais de congresso e de seminários na Plataforma da CAPES. A leitura dos resumos dos artigos e periódicos revelaram que são majoritariamente extraídos de teses de doutorados ou dissertação de mestrado. Para análises destes trabalhos acadêmicos, usamos os descritores que tinham uma relação próxima àqueles da pesquisa realizada anteriormente no banco de teses e mestrados, no sentido de mapear a produção acadêmica na forma de artigos acadêmicos.

Verificou-se que, para o descritor “SPAECE”, foram encontrados nove mil e trinta resultados (9.030), uma quantidade bastante expressiva para a expressão desse descritor no período de 2007 a 2021, por isso submetemos esse resultado a um segundo filtro: o descritor “SPAECE, reforma educacional e formação de professor”, quando foi observado uma quantidade de nove (9) artigos. Esses nove artigos tratam da formação relacionada à ação pedagógica do professor em sala de aula; trabalha a didática para melhoria dos resultados da avaliação externa; e aborda a gestão como fundamental na definição do plano pedagógica educacional. No entanto, os artigos não abordam a formação dos professores na perspectiva da apropriação das últimas reformas educacionais e sua relação com a formação dos professores, especialmente de matemática. Já na expressão do descritor “SPAECE e política pública educacional” foram encontradas oito (8) artigos. Este material aponta para uma leitura que privilegia o fortalecimento de uma política de *accountability* (responsabilização); fortalecimento do protagonismo da política do SPAECE e o uso da meritocracia para selecionar as escolas. Porém, nesses artigos encontrados, não há estudos acerca do efeito da política no ambiente escolar na perspectiva da gestão das políticas de avaliação. Por fim, usamos o descritor “SPAECE, política pública, formação crítica de professores de matemática”. No entanto, na plataforma da CAPES não foi constatado nenhuma produção acadêmica dessa natureza.

Embora nossa pesquisa não tenha sido exaustiva, obteve um resultado bastante expressivo, o que nos leva a confirmar a possibilidade de que nossa investigação de modo que nossos dados poderiam, em algum grau, contribuir com o debate que fundamenta a elaboração de políticas públicas.

1.3 Objetivos da pesquisa e questões orientadoras

A gênese dessa pesquisa advém das reflexões procedentes dos resultados obtidos da pesquisa em nível de mestrado, intitulada por: “Implicação da Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), nas Práticas Pedagógicas dos Professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental”, defendida no ano de 2018. A partir desse trabalho, percebeu-se que seria importante avançar nas investigações, a fim de esclarecer o antagonismo existente entre o discurso dos educadores e a concepção ideológica da política pública educacional de avaliação de rede e a formação de professores, com a implementação das teorias neoliberais a partir da última década do século XX. E assim, criar possibilidades de soluções exploratórias a partir da ampliação dos discursos dos professores da sala de aula, dos professores formadores, dos diretores das escolas, dos coordenadores pedagógicos e dos pedagogos.

A análise das falas dos professores abordou, dentre muitos tópicos polêmicos levantados acerca das categorias internas e externas da pedagogia da avaliação, a distância entre os objetivos da avaliação externa de rede e avaliação de aprendizagem em sala de aula de responsabilidade do professor.

Essas leituras fizeram surgir uma visão crítica da atual conjuntura da política de educação das últimas décadas na formação dos professores, que se manifestou em uma necessidade de repensar as conexões entre a escola e a política de avaliação de larga escala, no nosso caso o SPAECE, na qual é desenvolvido pela política educacional vigente no Estado Ceará, que de maneira inevitável atinge todos os que compõem o núcleo gestor da escola, inclusive a comunidade que com ela convive.

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa sinalizava a hipótese central que poderia justificar o objetivo da investigação desta pesquisa. Os professores pareciam desconhecer os pressupostos teóricos e práticos da avaliação educacional em larga escala na atual conjuntura da educação para o cotidiano da escola, no que se refere a sua prática pedagógica e da melhoria dos resultados medidos pelas avaliações externas. Esse é um ponto fulcral e bastante significativo da pesquisa, pois visou detectar os impactos que a

política de avaliação externa vem exercendo nos últimos anos sob as escolas públicas que evidenciam não somente problemas na formação dos professores, mas também seu desconhecimento da própria política pública a que estão atualmente submetidos.

Freitas (2014) ajuíza que, embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional pelos professores, este não pode ser tomado como o único nível de excelência de avaliação. Nesse sentido, nos faz refletir que o desconhecimento das avaliações externas junto com a desarticulação existente dos demais níveis, e as desconsiderações entre a avaliação externa e interna no ambiente escolar acaba por dificultar a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações de rede. Considerando que a educação de massa é regulada pelo Estado, este obriga as escolas de forma censitária, ou não, a participar das avaliações externas para o desenvolvimento das suas políticas públicas.

Então, integrar ao papel do professor, na sua perspectiva prática teórica, um olhar sistêmico e estratégico para as diversas avaliações que os alunos são submetidos na sua formação de qualidade, seria no mínimo buscar equalizar os distanciamentos existentes entre o que o professor está avaliando e como pode contribuir para uma educação mais construtiva.

Seguindo esse mesmo raciocínio, a segunda hipótese, conforme o argumento *a priori*, ratifica para o desdobramento dessa alegação, e que se observa no cenário geral das pesquisas educacionais, e que coadunam com a preocupação enquanto pesquisador, é que, atualmente a maioria dos professores da rede pública, e em especial os docentes de matemática, ainda não contextualizaram na sua prática pedagógica o conjunto de reformas e as influências que a política educacional brasileira vivenciou nos últimos 20 anos no currículo e, conseqüentemente, no campo da avaliação educacional.

Podem-se citar como exemplo, os documentos oficiais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional Brasileira e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ressaltando alguns artigos, nos quais se reconhece a importância dos instrumentais de avaliação e da formação do profissional da educação, no qual deveria ser de conhecimento de todos os profissionais da educação e, principalmente, do professor de sala de aula, dos formadores dos professores e dos diretores escolares conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 1: Leis de Diretrizes de Base (LDB) – 1996 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação - PNE

Artigos e incisos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Educação (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e leis, metas e estratégias da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação - PNE que vai tratar da obrigatoriedade dos processos avaliativos e da formação do profissional de educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

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;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Metas do PNE e suas estratégias:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos

dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Estratégias:

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Estratégias:

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais

pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do Sistema Nacional de Valiação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor - 2022

Como se pode observar no quadro supracitado, já vem ocorrendo uma série de mudanças na forma de trabalho da escola em relação aos valores e à cultura escolar, com repercussões na organização do currículo, na forma de avaliar as competências dos alunos e na formação dos professores, tudo isso em função das reformas educacionais vigentes dos últimos anos. Pois, é explícito no Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente na meta 7, as diretrizes que tratam especificamente a respeito de “*estimular o debate sobre*

novos instrumentos de avaliação escolar, à luz das realidades locais e dos instrumentos considerados essenciais para qualidade da “educação”.

Fato esse que ainda não foi possível ser realizado na maioria dos ambientes escolares de forma a subsidiar os professores na sua formação contínua e continuada para a melhoria dos resultados de proficiência dos estudantes.

Essa preocupação não é de hoje, pois o que se observou no artigo de Popkewitz e Pereyra (1992), intitulado por *Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática*, onde foi realizado um estudo comparativo e em que foi observado que pouca atenção se tem dado às relações práticas de reforma na formação dos professores. Daí que se tem questionado a intencionalidade das reformas educativas na perspectiva da melhoria da qualidade da educação nos resultados das avaliações externas. Para esses teóricos, a regulação na formação dos professores no que se refere aos conteúdos, à avaliação de larga escala e a organização da formação dos professores é fundamental para a agenda do Estado, no que se refere à modernização das instituições escolares, como por exemplo, as mudanças de estratégias e os critérios de avaliação dos programas de formação de professores. Essas estratégias resolvem uma questão de fundo da educação que é a atualização dos professores quanto à apropriação das inovações ocorridas ao longo dos anos na reforma curricular.

Nesse sentido, este trabalho de pesquisa aponta para a urgência de promover estratégias na formação de professores que possibilitem elevar o domínio de saberes e do padrão conceitual de compreensão dos docentes de matemática acerca das políticas públicas de avaliação educacional, de forma a impactar suas práticas docentes, os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, as suas estratégias de avaliação e sua compreensão das avaliações externas.

Para Demo (2003), o ser humano não modifica realidade sem dela se apropriar. Ocorre que, essa apropriação não se realiza sem atividade humana, tanta aquela de utilização do objeto como o meio de alcançar uma finalidade consciente, como também, e principalmente, enquanto atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social.

Isso significa, no que diz respeito ao instrumento e ao objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior das práticas sociais, que o ser humano passa criar novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque se precisa conhecer a natureza do objeto para poder

adequá-lo às suas finalidades, ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o ser humano dela se aproprie.

Essa ideia está na base do materialismo histórico dialético marxista, quando já afirma que toda atividade teórica e prática converge para história real dos seres humanos em sociedade a partir das suas condições materiais de existência, em que a concepção do fenômeno humano está inserida nas relações sociais e históricas que são determinadas pela forma de produção material.

Assim, compreendemos que é importante para o professor ter um entendimento sobre o instrumental avaliativo externo, de onde vem, e como obtê-lo, e julgar se tem pertinência para melhorar os resultados de proficiência dos alunos. Com certeza essas mudanças reverberam em outras demandas da educação que estão para além da formação, visto que a escola não se separa da realidade social mais ampla.

É fato que a concepção de ensino e a aprendizagem embutida na reforma educacional vai se contrapor à concepção tradicional conteudista, e propor uma concepção alternativa a exemplo da base teórica genética piagetiana cognitivista, com abordagem predominantemente interacionista, tendo em Jean Piaget e Jerone Bruner seus principais representantes, que irá contrapor paulatinamente a visão tradicional, no qual o seu primeiro plano, não é o conteúdo que é o centro do debate da reforma, mas sim o aluno.

Essa formação poderá, por exemplo, colocar em questionamento a distância entre o discurso da política educacional avaliativa no campo da recontextualização oficial capitaneada pelo Estado, onde são produzidas as políticas públicas de avaliação pelos agentes especializados em produzir os discursos pedagógicos oficiais, e o campo da recontextualização pedagógica nos espaços escolares, onde são implementadas, traduzidas e materializadas pelos diretores, equipe pedagógica, professores e equipe administrativa as políticas públicas desenhadas no nível estratégico, pelos diversos governos.

As possibilidades de interação entre o campo recontextualizador oficial dirigido pelo Estado e o campo recontextualizador pedagógico da escola e da sala de aula, fazem parte dessa problemática. Pois, o que se observa no campo educacional é que os professores são chamados para desempenhar o papel de “agentes da reforma”, mas fazem-na numa situação extremamente complexa: por um lado, carregam sobre os ombros o peso dos insucessos dos sistemas educativos e uma suspeição generalizada quanto às suas competências e capacidades; por outro lado, veem-se submetidos a um controle cada vez mais apertado, tanto das instâncias estatais como dois atores locais, mas simultaneamente, detêm uma menor liberdade individual e coletiva.

Nesse sentido, o que precisa ser feito de fato e em caráter de urgência é uma desconstrução em algumas posições dogmáticas exercidas pelos que fazem o gerenciamento da educação no campo oficial, pois muitos dos afazeres pelos reformistas educacionais são implementadas na perspectiva da imposição traduzida em um monólogo. Em vez disso, poderiam ser construídos e estimulados debates e diálogos, para não gerar encorajamento ao individualismo e à competição nos processos educativos no seio das escolas (NÓVOA 1989).

Essa é uma das mudanças significativas da reforma educacional que os professores precisam se apropriar de forma didática, na perspectiva epistemológica para compreender a razão que justifica esse novo paradigma da educação, que tem uma relação direta com as duas avaliações que os alunos se submetem, a institucional interna e a externa de larga escala.

Com base no que foi levantado acerca da necessidade da formação de professores neste contexto, fez com que algumas questões viessem a nos inquietar, como por exemplo: por que boa parte dos professores desconhecem os fundamentos e a finalidade da avaliação externa? As políticas públicas de avaliação educacional impactam na prática pedagógica do professor de matemática? Os professores se consideram os atores que efetivam e respondem pelo processo da implementação, atuação e operacionalização da ação do governo no nível local e no cotidiano da escola? Que análise fazem os professores dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas provas de avaliação externa? Como utilizam? Quais contribuições às avaliações externas trazem para a qualidade da educação pública?

Segundo Fernandes (2009), a análise da leitura sugere que é necessário um esforço sério de formação de professores, mas não uma formação generalista sobre avaliação externa! De acordo com o autor, uma formação que possibilite as escolas preverem mecanismo de análise e discussão de seus resultados e de resultados dos seus alunos, para que a partir daí, possam retirar as devidas consequências para a eventual reformulação de suas políticas de ensino e de avaliação.

A ideia inicial é que há a necessidade de se viabilizar mais investimentos nas políticas públicas locais de formação continuada do professor de matemática no campo das teorias educacionais para que compreendam a política das avaliações externas. Essas políticas, sendo mais bem atuadas nos espaços escolares, criam-se possibilidades maiores dos resultados da educação serem mais positivos.

Mesmo porque, segundo Lopes (2009), no conjunto das reformas do currículo consta uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, que foi intensificada no período de 1999 a 2001, que vinculam toda mudança na melhoria da qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Nesse sentido, não há possibilidade de se discutir a política de formação para melhoria na educação se não houver uma *atuação* junto à formação inicial e continuada dos docentes.

Ball (1994) usa o conceito de *atuação* contrapondo ao conceito de implementação. Para esse autor, a atuação baseia-se nas premissas relacionadas em que as políticas oficiais não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer é estreitado ou alterado ou metas ou resultados particulares são definidos.

Conforme afirma Freitas (2014), a atuação é um processo bilateral de responsabilização que ele chama de “qualidade negociada”, ou seja, tem um caráter negocial, participativo, auto reflexivo, contextual/plural, processual e transformador e não uma transferência de órgão central para o ambiente escolar. Segundo o autor, a atuação deve ser guiada por um projeto político pedagógico da instituição local – considerada as políticas globais demandadas de órgão centrais – que possam configurar as metas e os indicadores do poder público e as condições necessárias a suas realizações.

Atuando dessa forma no relacionamento entre a escola e os órgãos centrais, possibilita-se excluir tanto as formas autoritárias de gestão, baseadas na verticalização das decisões, como excluir igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão, que transferem inadequadamente para as instituições escolares as decisões, unilaterizando-as e se omitindo.

O ganho desse feito é melhorar os resultados dos indicadores de proficiência medidos pelas avaliações externas. Nessa direção, a apropriação do professor, dos novos conhecimentos e de sua perspectiva epistemológica acerca da política avaliativa assumiria, em tese, um papel de relevância na formação do professor, até mesmo para que ele possa compreendê-la e criticá-la.

Afonso (2007) reitera a importância dessa questão quando afirma que é necessária e urgente uma sólida formação de professores em avaliação, já que não é possível a promoção da reflexão e mudança na prática sem sua compreensão. Os saberes e conhecimentos profissionais constituem o professor como um trabalhador intelectual que precisa se posicionar como sujeito educativo e, então, exercer seu senso crítico.

Portanto é razoável considerar que o fortalecimento da formação dos professores poderá proporcionar o desenvolvimento da reflexão científica, metodológica, ética e, principalmente, política, acerca das questões que envolvam as avaliações externas e teorias de educação que as fundamentam.

Nessa mesma esteira de raciocínio, a formação dos professores de matemática, de forma mais específica, poderá levar os docentes a refletirem criticamente acerca de suas práticas profissionais em geral, inclusive avaliativas, e incorporar, se for o caso, tais saberes e habilidades a suas práticas pedagógicas em busca da melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Essa necessidade de formação evidencia que a atual formação inicial do professor de matemática tem sido insuficiente no campo da avaliação educacional, possivelmente em decorrência de outras deficiências na própria formação de base, já que a avaliação é uma consequência do processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, reitera-se que a importância de uma formação poderá viabilizar o acesso aos fundamentos da atual política educacional e sua correspondente ênfase nas avaliações externas, de forma a municiar o professor com contribuições que podem ampliar e dialogar com suas vivências e, assim, poder contribuir com possíveis reformulações de suas práticas pedagógicas de avaliação de aprendizagem em sala de aula. Em mais palavras, é fundamental que os professores tenham acesso aos fundamentos das atuais reformas educacionais e das políticas de avaliação, de modo a compreenderem criticamente estas reformas, condição básica para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva da política educacional e avaliativa no âmbito de toda sua formulação até sua implementação no contexto da prática.

Com base neste contexto, o objetivo principal deste trabalho foi discutir as Políticas Públicas Educacionais e suas Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) para a Formação do Professor de Matemática do Ensino Fundamental, na perspectiva de analisar os discursos dos participantes acerca da formação dos professores com relação aos princípios teóricos metodológicos das práticas avaliativas externas e internas, a partir do embasamento da política neoliberal, das reformas educacionais, da política educacional de avaliação de rede e a formação de professores a partir dos anos 1990, na possibilidade de causar mudanças na postura dos professores, na aceção da melhoria dos resultados dos testes de proficiência para as transformações desejadas na aprendizagem dos alunos e para uma educação de qualidade. Isso porque se vivencia na formação de professores, hoje, um pragmatismo irracional, a-histórico, de tal forma que não é

possível à apreensão da realidade educacional. Como objetivos específicos, analisar as implicações das políticas públicas educacionais de avaliação externa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), na formação do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental a partir da perspectiva da política pública educacional e a reforma educacional nas últimas décadas. Isso pressupõe identificar nos documentos oficiais e legais do SPAECE as determinações e influências sociais e econômicas na produção da política educacional e a construção do seu discurso; compreender o modo como a proposta do SPAECE é atuada e implementada pelos professores de matemática na sua prática em sala de aula; e, por fim, avaliar os fundamentos da recontextualização da política de avaliação do SPAECE e suas possibilidades de melhoria na proficiência da matemática.

Os pressupostos teórico-metodológicos dessa pesquisa de investigação qualitativa se sustentam no escopo do método da análise do discurso de Michel Pêcheux e sua inspiração com o método histórico dialético marxiana, na direção da análise do discurso dos professores e sua relação ideológica com as condições sociais da produção do discurso e da história dos participantes do lócus de onde se fala, nesse caso, o discurso estaria, intrinsecamente, ligado ao contexto sócio-histórico-ideológico do professor. Pois, segundo Marx e Engels (2007), a ideologia deve ser identificada com a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais históricas em que são produzidas. Assim, o indivíduo age, reage e interage através da sua produção discursiva expressando os seus pensamentos considerando o lugar de onde se fala, possibilitando um discurso de si, dos outros e ainda do contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos.

Nesse contexto, essa investigação se estrutura numa abordagem metodológica buscando interpretar a essência da realidade do objeto da pesquisa com base na teoria em Marx, teoria essa que se define, grosso modo, como uma reprodução ideal que expressa algo que está em constante movimento, e que é ontologicamente anterior na construção do plano das ideias, pois no pensamento de Marx, nem as ideias e nem a razão são incapazes de criar qualquer coisa.

Nesse sentido, a realidade não pode ser uma descrição apenas da aparência dos fatos no qual está posta de forma estática, pelo contrário, a análise da realidade vigiada ressalta que tudo está em constante processo de reconstrução, embora esse autor assegure que, a priori, existe no primeiro plano, a factualidade empírica, que é considerada como ponto de partida do conhecimento, assim, não há conhecimento que se inicie senão a partir

da expressão fenomênica. Assim, o ato fenomênico não esgota o processo do que venha ser a essência do conhecimento.

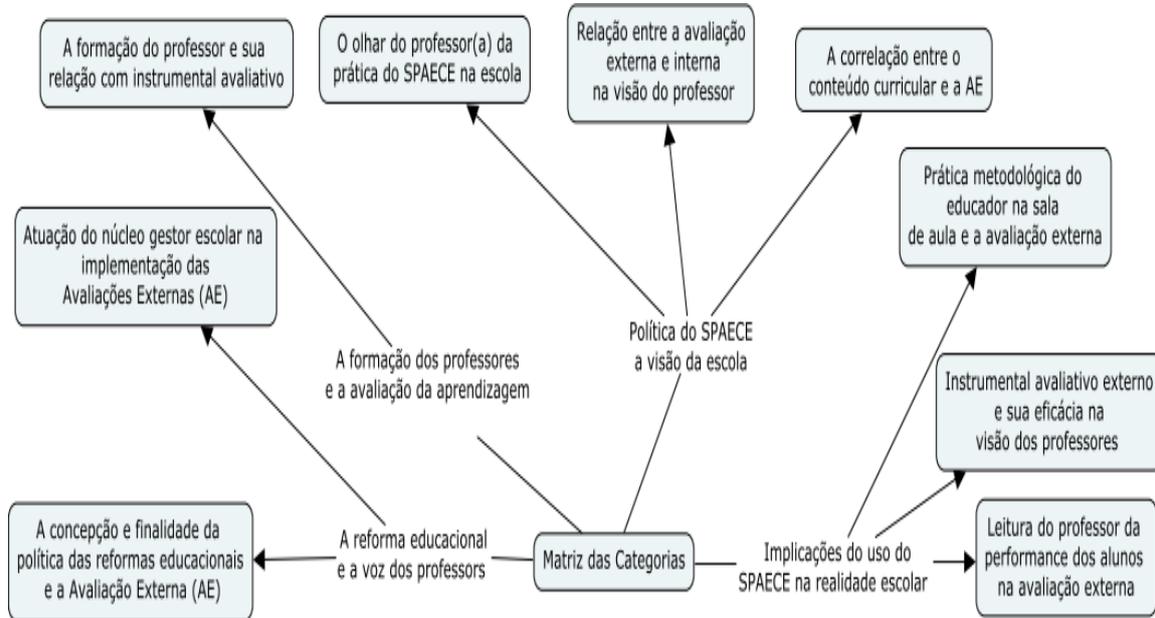
Como base preliminar, o estudo do objeto de pesquisa se espelhou no método do discurso de Michel Pêcheux e na teoria metodológica Marxminiana, na medida em que abordará a implementação das políticas públicas de avaliação externa pela instituição estatal nos espaços escolares que se tornou hegemônica nas últimas décadas na produção do conhecimento, e a proposta da formação dos professores que se constituiu como produto da leitura do objeto desse trabalho de pesquisa.

Assim sendo, com a leitura da interpretação da reprodução ideal com base em Marx e Pêcheux, foi possível analisar os discursos espontâneos de um conjunto de sujeitos que compõem a educação, no qual são os atores que operam na ação do programa de avaliação externa nas escolas, tais como: professores que ministram aulas de matemática; professores formadores dos professores da rede de ensino de matemática; diretores de escolas e professores pedagogos do ensino fundamental. Esses sujeitos são os mediadores dos processos de implementação de todas as políticas públicas educacionais, uma vez que, sem eles fica difícil a melhoria dos resultados da proficiência dos alunos nas avaliações de rede, pois as causas e efeitos da política de avaliação externa nas escolas são bastante complexos frente às políticas públicas educacionais, que têm procedimentos que são convergentes, e ao mesmo tempo, conflitantes e que precisam ser avaliados e estudados.

Levando em consideração essas questões, optou-se pela realização de um estudo aprofundado acerca do objeto da pesquisa realizando entrevistas semiestruturadas como estratégia mais adequada para compreender os processos de desenvolvimento das avaliações externas nas escolas e a formação dos profissionais do ensino de matemática da educação.

No sentido de usufruir de um maior conhecimento sobre diversas perspectivas do objeto da pesquisa, o estudo incide sobre uma matriz que compõe quatro categorias de análise e nove subcategorias, conforme segue o diagrama conceitual:

Figura 1- Mapa conceitual das categorias e subcategorias de análises



Fonte: elaborado pelo autor - 2022

Neste momento, apresenta-se somente uma concisa exposição da orientação metodológica adotada neste estudo. A explicitação e justificativa do uso das metodologias e da configuração da investigação realizada serão desenvolvidas no capítulo VII. O passo seguinte apresenta o modo como foi organizada a composição do presente trabalho.

1.4 Passo a passo da investigação

O presente trabalho está organizado em seis capítulos. Na Introdução, consta uma precisa contextualização da pertinência da problemática em estudo, seguindo-se a definição dos objetivos e das questões de investigação, efetuando igualmente as considerações metodológicas, na perspectiva do método marxiano, acerca das orientações que presidiram à realização da investigação. Em seguida, procede-se a descrição de como os capítulos estão estruturados.

Os capítulos que ora serão expostos nesse trabalho de pesquisa foram inscritos na intencionalidade de serem empregados como textos para subsidiar as leituras dos discursos dos participantes dessa investigação, na busca da possibilidade da consolidação do objeto de pesquisa, no qual abordam os principais eixos de discussão: a formação de professores na

perspectiva da sua profissionalização; a reforma educacional na política neoliberal e a avaliação externa no contexto do SPAECE.

O primeiro capítulo, Reformas educacionais e suas implicações nas políticas públicas de formação do professor e de avaliação, aborda as influências da reforma educacional nas políticas de avaliação de rede e a formação dos professores na perspectiva histórica e social, especialmente a partir dos anos 1980, em que as reformas na educação tiveram fortes mudanças decorrentes do cenário econômico, político e social ocorridos mundialmente. Assim, a atenção se volta para a formação de professores e o domínio da reforma educativa pelo o Estado nas relações de poder, regulação e controle das instituições educacionais.

O segundo capítulo, A formação dos professores dilemas da profissionalização no contexto das políticas neoliberais, discursará acerca das transformações no cenário da política de formação dos professores sucedida a partir da forte reforma no sistema escolar na sociedade contemporânea sobre o efeito da política do neoliberalismo de mercado no campo educacional, que tem estabelecido múltiplas transformações no trabalho pedagógico do professor.

O terceiro capítulo, O SPAECE no contexto da reforma educacional e da política neoliberal, discorre sobre a reforma educacional com ênfase no programa do governo do Estado do Ceará com sua técnica de avaliação externas que têm suas concepções, suas organizações e sua legislação influenciadas pelas macropolíticas do neoliberalismo, no qual vem dominar a mais de duas décadas os sistemas educacionais de muitos países, por meio da ação das estruturas de poder e dos organismos multilaterais.

Já o quarto capítulo, A educação matemática e o ecletismo na formação de professores sob a égide da reforma educacional neoliberal na perspectiva neopositivista, faz uma discussão acerca da atual *Educação Matemática*, que vem influenciando a formação de professores manifestada pelas reformas educacionais dos últimos trintas anos, e que está sendo cultivada pelo neopositivismo com tendência construtivista. Este contexto faz com que a educação matemática contemporânea seja revestida de um pragmatismo factorialista e de um empirismo racionalista, que está na gênese do pensamento do filósofo positivista Augusto Comte.

N quinto capítulo, Avaliacionismo: ouvindo os professores acerca da avaliação no ensino da matemática, serão apresentadas as análises e as discussões das questões centrais da pesquisa à luz dos pressupostos teóricos supracitados *a priori* neste trabalho de investigação, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que se materializaram

com base nas leituras das reformas educacionais, das experiências advindas das práticas em sala de aula acerca da política de avaliação externa e interna, da formação do profissional da educação e das decorrências e implicações acerca da política de avaliação do SPAECE nos espaços escolares, de modo a alcançar um dos objetivos propostos para esse momento da pesquisa. O segundo momento discorrerá acerca da proposta do curso de extensão de formação de professores de matemática. Nesse sentido, as duas questões se unem de maneira a formar uma justaposição entre a análise dos discursos dos professores recolhidos na entrevista semiestruturadas e a possibilidade de produção de um objeto elaborado pelos sujeitos participantes na formação, na qual foi subsidiada pelo o método da pesquisa-ação.

No sexto capítulo, conclusões da investigação, apresentamos as conclusões da investigação objetivando responder algumas questões levantadas pelos pressupostos da nossa pesquisa, através das análises dos discursos dos participantes desta investigação, tendo como referência os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, bem como amparado pelo quadro teórico deste estudo. Deste modo, agrupamos as perguntas com suas respectivas respostas em quatro blocos, correspondendo cada um deles dentro das categorias de análise dos discursos dos professores. Assim sendo, o primeiro bloco foi a dimensão da reforma educacional: Qual é a concepção e finalidade da política das reformas educacionais e a avaliação externa? Como desenvolve a Implementação das Avaliações Externas? Como é a atuação da escola na implementação das Avaliações Externas? No segundo bloco foi à dimensão da formação do professor e o instrumental avaliativo: Como se relaciona a formação do professor e sua relação com instrumental avaliativo? No terceiro bloco a dimensão da Política do SPAECE: Qual o olhar do professor (a) da prática do SPAECE na escola? De que modo se reflete na prática da avaliação externa na escola e sua relação no ambiente escolar? No último bloco Causa e efeito do SPAECE: Como se processa a prática metodológica do educador na sala de aula e a avaliação externa? Como se concebe o instrumental avaliativo externo e sua eficácia na visão dos professores? Qual a leitura do professor da performance dos alunos na avaliação externa? As respostas dos professores a esse conjunto de blocos de perguntas foram suficientes para encontrarmos respostas para o objeto da nossa pesquisa. Mas, ao mesmo tempo possibilitou extrair outras questões que servirão como proposta para uma nova pesquisa.

2 REFORMA EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DE AVALIAÇÃO

Este capítulo abordará as influências das reformas educacionais nas políticas de avaliação de rede e na formação dos professores presente na contemporaneidade da educação, e que estão perpetuando uma nova tendência dos reformadores educativos em reagregar as categorias da economia ao sistema educacional, tipificando-se muitas vezes como uma “reforma empresarial da educação”. Fato esse que se intensificou a partir dos anos 1990 no Brasil em que as reformas na educação repercutiram fortes mudanças decorrentes do cenário de crise econômico, político e social, que se sucederam mundialmente na argumentação da necessidade urgente de melhorar a eficácia das instituições escolares e da qualidade na educação. Elas pouco passaram a ser balizadas por resultados quantitativos através das avaliações de larga escala, constituindo-se estratégias vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação, controle dos professores e dos gestores escolares a partir de um sistema de responsabilização (*accountability*). Para tal, estabeleceu um processo de alinhamento das atividades escolares com os resultados esperados, em uma dinâmica que emite, pelos menos, a lógica de funcionamento empresarial (FREITAS, 2018).

Nesse contexto, segundo Libâneo (2018), a ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal. Desse feito, querem subordinar o sistema educacional à economia já que, no novo paradigma de produção, as novas tecnologias necessitam de trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender a novas demandas do mercado de trabalho e com espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional.

2.1 A reforma educacional no contexto das políticas neoliberal

Um marco histórico das reformas educacionais foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida entre 5 a 9 de março, em Jomtien na Tailândia, em 1990. Ela foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Participaram desse encontro governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional de todo mundo. (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2004).

A conferência desencadeou muitos debates a respeito da realidade educacional de 155 países participantes da discussão acerca das reformas educacionais, que visavam promover a redefinição do papel do Estado na política pública e de induzir políticas de reajuste nos critérios econômicos aplicados à escola no sentido de regular, monitorar e influenciar os países partícipes do seminário.

Assim, as intervenções da política educacional na formação de professores são moldadas à medida que se incorpora a legislação de cada país. De fato, no sentido mais amplo, as reformas educacionais se definem como um movimento global decorrente da expansão mundial do capitalismo, e que teve como princípio o reconhecimento que a educação de *qualidade* é um direito fundamental de todos para a construção de uma sociedade mais justa.

Com esse suposto, embora sob o regime de mercado a desigualdade social lhe seja constitutiva, as agências multilaterais, a exemplo o Banco Mundial, submeteu a educação aos interesses empresariais e neoliberais, estabelecendo espaços políticos de influência para a consolidação de políticas públicas educacionais que iniciou uma profunda transformação “[...] dá início a modificações intensas em variados campos, bem como as primazias educacionais, os modos de contribuição, o currículo e a avaliação educacional”, afirmam Bonamino e Franco (1999, p. 108). Para tanto estabeleceu a padronização da educação, em que o ensino seria regulado pelas políticas do Estado para atingir as metas da aprendizagem com base em resultados predeterminados, confiscando a criatividade e a autonomia dos docentes.

Esse feito impactou a educação diante de uma agenda político-econômica por meio de uma prática educacional mercadológica, com viés capitalista. Neste cenário, segundo Ravitch (2011), cada vez mais o debate educacional está contaminado pela ideologia de mercado. Ou seja, a educação vem sendo administrada pelas grandes fundações do setor privado que promovem reformas nas escolas baseadas em modelo de gestão empresarial.

Por efeito das narrativas das Conferencias vinculadas nos ditames do neoliberalismo, que se desdobrou nas reformas dos anos 1990 no Brasil, Freitas (1995, p. 127) aponta algumas consequências em destaque.

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador” [...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados – a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.

Todo esse contexto favorece a finalidade de alinhar a educação uma visão pedagógica direcionada às necessidades do neoliberalismo, valorizando o desenvolvimento de “competências” e de aptidões individualizadas, com tendências produtivistas. Segundo Viana (2022), a lógica das competências penetra no espaço escolar e contribui para o desenvolvimento de novos perfis de trabalhadores, condizentes com o sistema capitalista vigente, alienados as transformações do processo produtivo, contemplando os interesses do setor empresarial.

A efetivação do paradigma das competências presentes nos documentos das reformas, segundo Perrenoud (2002), carrega a concepção pedagógica do “aprender a aprender”, na intenção de formar sujeitos que desenvolvam autonomia, abertura para o mundo, tolerância, espírito de pesquisa, senso de cooperação e solidariedade.

Freitas (2007) se contrapõe ao pensamento Perrenoud ao afirmar que as atuais reformas educacionais se caracterizam por uma educação voltada para resultados predeterminados, ou seja, para a busca de forma seguras e de baixo risco para atingir metas de aprendizagem, na qual cria a possibilidade de afetar a criatividade das crianças e a autonomia dos professores, a transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional se configura como principal fonte de mudanças, acompanhada de política de responsabilização baseadas em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas, gestores e professores.

Nesse enquadramento, as diretrizes políticas emitidas nas inúmeras conferências mundiais têm um forte caráter ideológico, visto que são calcadas numa visão econômica neoliberal e nas estratégias políticas das democracias administrativas ocidentais. Assim, a melhoria na educação está intimamente associada à aplicação da lógica empresarial e dos negócios aos sistemas educacionais, fenômeno denominado gerencialismo tecnocrático educacional com tendência avaliacionista.

Assim, as prerrogativas das organizações gerenciais baseiam-se em técnicas, na imposição de procedimentos gerenciais por meio de treinamento de pessoas, fazendo com que se desenvolvam padrões para gerir a forma como os professores devem desenvolver seu trabalho pedagógico nas escolas para serem competentes no que fazem, com mecanismo de controle e avaliação de resultados, visando atender os imperativos econômicos e técnicos, o professor vai se tornando um gestor da sala de aula.

Segundo Libâneo (2018, p. 61), entre essas medidas decorrentes dessa concepção organizacional destacam-se,

A hipervalorização dos resultados das avaliações; a classificação das escolas em função dos resultados para estimular a competição entre elas; a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa; as perrecrias com a iniciativa privadas; o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas. Tudo isso decorre de uma concepção economicista, empresarial e pragmática.

Nessa lógica, o currículo, o método e a metodologia praticada na formação dos técnicos em educação, na formação dos professores, na formação do núcleo gestor da escola e, conseqüentemente, dos alunos, ficaram cada vez mais submetidos aos propósitos ideológicos de produção para o mercado, difundidos como noção de qualidade retirada da concepção neoliberal da economia, a *qualidade total*. Com efeito, as escolas se tornaram um espaço empobrecido, configurando um ambiente competitivo, com viés meramente meritocrático, próprio do reducionismo de mercado aplicado à educação.

É com base nessa dialética que se desenvolve a organização, a administração e as aplicações decorrentes de um bom sistema de coleta de dados e de avaliação que proporcione as informações necessárias para incentivar o desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada e adequada para lidar com o novo mundo do trabalho dominado pela área de serviços e pela revolução informacional característica da sociedade da aprendizagem e do conhecimento (POZO, 2002).

Para a análise desse cenário, o estudo de Michael Apple (2017) situa a educação em seu contexto social de múltiplas e dinâmicas dimensões, partindo da premissa da *análise relacional*, na qual a política neoliberal tem uma relação estreita com a cultura da avaliação externa e a formação de professores. Pois há um interesse que enfatiza os aspectos ideológicos de poder e de dominação da educação na perspectiva econômica dessa nova formação que passa a ser exigida dos docentes.

Segundo Freitas (2002), o movimento vivenciado pelas escolas hoje no Brasil deixa claro que as avaliações externas têm provocado um grande reducionismo nos processos pedagógicos desenvolvidos em função dela, dadas à associação provocada por esse processo avaliativo com o trabalho da escola e o que é medido por meio de testes padronizados, fenômeno denominado avaliacionismo, onde o processo avaliativo deixa de ser um meio de valorar o processo educativo e se torna o próprio fim da educação.

Nesse entendimento, os reformadores acreditam que as escolas irão melhorar se elas agirem como empresas privadas buscando “o lucro”. Mas escolas não são negócios; elas são um bem público e um direito básico de todas as pessoas. Assim, o objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas

responsáveis, com mentes bem desenvolvidas, autônomas, com um bom caráter e engajadas socialmente. As escolas não deveriam ter que apresentar “lucros” na forma de escores com valor agregado como se fosse uma mercadoria. O incessante foco nos dados que se tornou lugar comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação.

Para Bernstein (1996, p.?), o vínculo da educação com a economia provocou uma mudança na orientação e nos critérios de seleção do conhecimento. Ele deixa de ser direcionado pelo discurso do próprio campo educativo e passa a ser guiado pelos significados da economia e do mercado produtivo. Com isso, assiste-se atualmente a várias mudanças a serem observadas no cenário educacional, com destaque para.

(I)um currículo por competência que de forma recontextualizada assume um enfoque comportamentalista e paradoxalmente fragmentado, objetivando um maior controle na formação do professor e uma estreita relação entre a educação e mercado; (ii) uma avaliação padronizada e instrumentalizada que não é mais centralizada apenas nos conteúdos, mas nas competências e habilidades e mensurada por desempenho; (iii) uma política educacional na perspectiva meritocrática voltada para melhoria de resultados, mas que acaba por premiar as instituições que priorizam o atingimento de metas, criando uma política de ranqueamento entre as instituições e fomentado o espírito de competição entre elas, que se assemelha à lógica do mercado de trabalho; (iv) o conceito de produtividade na prática pedagógica do professor é introduzido para atingir as metas a serem cumpridas; e, por fim, (v) uma cultura de performatividade em que o contexto da escola deve sofrer uma série de deslocamentos para adequar o professor ao novo ideário profissional.

Nesse sentido, entendemos que os professores ficam reduzidos ao papel de executores de diretrizes produzidas por especialistas que planejam o currículo, a organização do trabalho, o tempo escolar, o espaço e as estruturas, dessa forma, restringindo o campo do conhecimento e de ação do professor, portanto retirando-lhe a autonomia, fundamento de uma prática docente adequada e crítica.

Como afirma Nóvoa (1991), a política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os docentes dos reformadores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas e instrumentais sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais tênue, sobre a profissão docente.

Assim, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição de interesse público, homogeneizando-a na forma de “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos (CHAUÍ, 2018).

Segundo Freitas (2018), a reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das reformas, que vai

tratando da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserido no livre mercado. Nesse sentido, a utopia que move a reforma é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se auto aperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autoregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado.

Para Libâneo (2018), *a qualidade social* opõe-se a *qualidade total*. Para esse autor, a Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* amplos domínios de conhecimento e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, operativa e sociais necessárias aos entendimentos das necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para além de uma formação instrumental para o mercado de trabalho. Em mais palavras, escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação da capacidade cognitiva, operativas e sociais, com alto grau de inclusão de desenvolvimento da autonomia e consciência crítica.

Essa política da “reforma empresarial da educação”, por sua vez, está associada a uma forte crise econômica iniciada nos anos 1970 e que vai se desdobrar em uma urgente necessidade da implementação das reformas educacionais em todo o mundo, visando ajustá-la às demandas da atual fase do capitalismo, conforme a necessidade e a realidade de cada país. Disso resultou, na introdução da educação brasileira, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas “referências nacionais curriculares”, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais recentemente e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ingredientes básicos para um sistema de *accountability*. (FREITAS, 2018).

Com base neste contexto, justificam-se, em tese, as alterações significativas na forma de avaliar o conhecimento e, sobretudo, no fortalecimento das políticas públicas baseadas no uso das avaliações educacionais de larga escala no mundo e suas implicações na formação de professores, que são áreas de investigação importantes das reformas educacionais patrocinado pelo Estado envolvendo as relações de poder, regulação e controle das instituições educacionais.

Para Nóvoa (ano) a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direção das escolas e no controle da profissão docente. Nessa

perspectiva, o espaço educativo assume características muito própria, desempenhando um papel decisivo no processo de regulação social.

Embora conheçamos o quanto é difícil estabelecer critérios de qualidade e igualdade quanto ao atendimento escolar, pois, por um lado, todas as crianças têm direito ao sucesso escolar, no sentido de usufruir plenamente o direito de escolarização; por outro lado é difícil estabelecer para uma determinada população parâmetros de desempenho nas várias dimensões da educação (cognitiva, física, moral etc.). De fato, a pesquisa dos indicadores da melhoria da educação na atualidade ainda não é suficientemente satisfatória quanto às formas de atendimento, por exemplo, dos direitos de alunos portadores de dificuldades escolares gerais ou específicas e portadores de outras necessidades, e seus desempenhos ainda se situam fora dos parâmetros universais desejáveis.

Em suma, a intencionalidade desse nosso trabalho é buscar levantar discussões relacionadas às políticas públicas de avaliação externa e suas implicações na formação do professor, tomando como ponto de partida o contexto da atual política educacional centrada na avaliação externa, e suas implicações especialmente na formação do professor de matemática.

2.2 A formação dos professores e sua relação com a política de avaliação externa

Mediante o que foi exposto acerca das reformas educacionais que ocorreram nos últimos anos, a vinculação da formação de professores e a política de avaliação externa tem se tornado objeto de debate e produção acadêmica em todos os países, que incorporaram agenda das reformas educacionais internacionais.

No Brasil, podemos pontuar diversos estudos que os profissionais da educação receberam como estratégias de formação continuada acerca do campo de avaliação de rendimento escolar. Destaca-se o trabalho da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, que no ano de 1966, criou o Centro de Estudos de Teste e Pesquisa Psicológicos (CETPP). A partir da década de 1970, foram desenvolvidos estudos avaliativos pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtido por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicos. Este programa tinha como finalidade chegar a um instrumento de medidas abrangendo leituras, escritas e matemática, e que pudesse verificar a situação do desempenho dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental. Nos anos de 1980, ocorreu a primeira implementação do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) na

cidade de São Paulo, sendo o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino municipal. A partir desses testes, possibilitou estudos acerca da avaliação de políticas públicas de educação e a formação de professores, que assumiu outra direção com respeito à avaliação de rendimento por testes, passando a ser analisada as competências nas áreas de avaliação envolvendo a questão da medida de rendimento escolar de valor. E por fim, o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural (EDURURAL), que foi um marco na história de desenvolvimento de estudos de programas e de avaliação de políticas públicas desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro, que avaliava o sistema de monitoria dos professores, a formação de professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos e as famílias.

No avanço nos estudos e investigações das avaliações de larga escala no cenário educacional brasileiro para a formação dos profissionais da educação, observamos duas mudanças significativas relacionadas ao instrumental de avaliação. A primeira abrange a forma de avaliar o sistema educacional acerca do aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação de Rede, na qual introduziram a Teoria de Resposta ao Item (TRI), em substituição à Teoria Classic dos Testes (TCT), com a finalidade de permitir a comparação temporal dos resultados; a segunda refere-se à construção da escala de proficiência que ajustasse a evolução dos estudantes ao longo tempo com base nas matrizes de referência para a medição do desempenho dos alunos através de habilidades e competências.

Segundo Fini (2009), as matrizes de referências para a avaliação externa representam um marco seguro para os elaboradores dos instrumentos, itens e provas, pois contêm uma orientação clara do que os alunos devem ser capazes de realizar como tarefa cognitiva mínima para que se possa verificar se houve aprendizagem ou não. No entanto, muitas críticas de pesquisadores da educação têm assolado a forma como as avaliações externas estão sendo implementada nas escolas, afirmando que as avaliações externas estão subtraindo o currículo escolar e ocupando um lugar que não lhe cabe.

Gatti (2019) levanta um problema importante a considerar acerca dessas mudanças: é que os resultados das avaliações, nessa perspectiva, não são disseminados do modo consequente no interior das escolas, nem traduzido de forma a ter sentido claro para gestores e docentes. Esse é uma das dificuldades traduzida pela metodologia adotada da Teoria da Resposta ao Item, que tem satisfeito em parte a aspectos estatísticos, mas pouco tem contribuído com o ensino nas escolas. Nesse sentido, é preciso buscar alternativas de enunciação dos resultados, de modo mais detalhado, na formação dos professores, de forma que faça sentido para educadores, bem como buscar meios para conseguir que as escolas,

diretores, professores se apropriem desses resultados e os discutam, e que haja condições de utilização dos mesmos para a melhoria do ensino.

A avaliação externa, analisada sob o prisma de Libâneo (2018), está atrelada a um viés economicista, ou seja, a critérios econômicos de análise do desempenho da educação escolar e, em muitos casos, bem longe de critérios pedagógicos. Segundo o pesquisador, o que tem acontecido é que as reformas aconteceram num momento em que os recursos públicos destinados à educação tendem a ser submetidos a critérios de competitividade, a médio e longo prazo, e depende da qualidade do sistema educativo, qualidade “por dentro” dos processos de ensino e aprendizagem e não apenas dos resultados. Os problemas identificados pela avaliação externa na educação são razoavelmente bem detectados, diagnosticados, mas a aplicação das reformas não tem levado ao atendimento das condições necessárias à efetivação das mudanças educativas, como é o caso, por exemplo, da formação dos professores e da remuneração dos mesmos.

Nesse sentido, embora tenham ocorrido mudanças significativas no campo da avaliação de larga escala implementada pelas reformas educacionais nos últimos anos, a formação de professores ainda é apresentada como um grande problema da educação, existindo ainda dificuldades em implementar um modelo inovador capaz de responder aos desafios vividos pela educação na atualidade. Pois, a melhoria da educação não pode mudar sem atualizar os professores, portanto esta não pode mudar sem o desenvolvimento profissional dos professores.

Os reformadores e representantes das reformas educacionais precisam reconhecer que a transformação educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da alteração das práticas pedagógicas na sala de aula. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo para viabilizar mudanças de fundamentação teórica e de metodologias utilizadas pelos profissionais da educação. Os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de implementação das políticas de reforma educacionais e as repercussões na sua formação.

Sacristán (1995) assegura que os professores cotidianamente tomam decisões em meio a muitas incertezas e infreqüências nas atividades pedagógicas, o que ocasiona a descontinuação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação contínua dos professores deve ser objeto de investimento na perspectiva da sua transformação qualitativa. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. Isso é muito preocupante, uma vez que pode acarretar prejuízos para a formação dos discentes.

Na atualidade, não é possível ocultar as deficiências estruturais dos programas de formação de professores, nem ignorar que eles estão distantes das mudanças ocorridas decorrentes das reformas educacionais dos últimos anos, que está relacionada às inovações tecnológicas, introduzindo novos produtos tecnológicos educativos, e das políticas educacionais de avaliação como instrumento de medida da qualidade em educação.

Para Freitas (2014), a avaliação externa e interna como estratégia de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico. Ela expressa também relação de poder atuando no seio da sala de aula e da instituição escolar. Nesse sentido, a avaliação termina sendo uma dimensão que modula o próprio acesso aos conteúdos da aprendizagem e interferir no método de ensino escolhido para viabilidade a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, as avaliações externas como sustentação dessas políticas educacionais contemporânea acabam influenciando a formação de professores na educação matemática atualmente vigente no Brasil, se enquadrando em diferentes perspectivas de avaliação.

Vive-se atualmente no remodelamento da formação de professores das escolas para atender às demandas governamentais no campo da política educacional das avaliações externas, que servem de balizadores para medir a eficácia das instituições buscando escolar o gerenciamento do trabalho do professor por meio do comprimento de metas relativas à aprendizagem de seus alunos.

As avaliações externas propostas como orientações para as escolas e a formação de professores sugerem que os docentes e os gestores se preparem para acessar produtos e serviços que incidem sobre diversos aspectos envolvidos no trabalho político pedagógico da escola, tendo o objetivo de implementar modelos de avaliações para os alunos com o escopo de levantar dados para a política de *ranking* das escolas.

Em termos práticos, isso pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados, ou seja, uma perspectiva em que classificar selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência. Dessa forma, os conhecimentos e seus produtos são os únicos objetos de avaliação que privilegiam a quantificação de resultados em busca da objetividade e procura garantir a neutralidade do professor (FERNANDES, 2009).

2.3 O pioneirismo na base da reforma educacional no Ceará

O Ceará foi um dos estados brasileiros que antecederam em sua política educacional o viés da política econômica no final dos anos 1980, chamada à época de mudancismo, que antecedeu as reformas educacionais de base neoliberais mais amplas realizadas no país e implementadas a partir dos anos 1990, na esteira da Conferência Mundial ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Em síntese, esta reforma estabeleceria uma agenda sintonizada com outros países em via de desenvolvimento, decretando as necessidades básicas de aprendizagem; procurando promover a equidade, fortalecer alianças, mobilizar recursos no contexto das políticas proclamados na Declaração Mundial de Educação para Todos daquela conferência.

Os governos cearenses, conhecidos como governos mudacionistas, adotaram como estratégia de mudança, na prática, o “ciclo de política” (Valdevino, 2008) que tinha como base a reforma gerencial na lógica da administração pública. Ela foi iniciada no final da década de 1980 e teve sua introdução no governo de Tasso Jereissati nos anos de 1987 a 2002, e tinha a intencionalidade, em tese, de se contrapor ao *coronelismo* (1968 – 1986).

O propósito da antecipação realizada na reforma cearense na política pública de educação não difere das mudanças educacionais propostas mundialmente, pois na sua estrutura já se configurava a implementação de uma política baseada no *gerencialismo* e na lógica capitalista de mercado que antecederam as políticas de *accountability* ou prestação de contas. Segundo Valdevino (2018), essa política reformista cearense era conduzida pelo setor industrial da burguesia local, e foi dividida entre três fases da governabilidade do Estado do Ceará, correspondendo a dois ciclos políticos: *Era Tasso* (1987 – 2002), *Ciclo Político dos Ferreiras Gomes* (2007 – 2014) e o período de transição entre ciclos, que compreende o mandato de Lúcio Alcântara (PSDB – CE), entre 2003 e 2006.

Dois aspectos importantes caracterizam essas políticas de ciclos cearenses com a reforma educacional vigente. O primeiro seria a introdução dos testes padronizados de larga escala no Estado do Ceará, que preconizavam no início uma cobrança moderada dos resultados por meio de premiações que já envolvia uma suposta política de responsabilização. Assim, se configurava em estratégia centrada na avaliação e uma possível consolidação do modelo gerencialista nas redes municipais de ensino. O segundo seria uma forte mudança no cenário da economia cearense no tocante ao saneamento das finanças como elemento central na relação entre o Estado e os municípios, baseada numa proposta de *descentralização e democratização* objetivando a municipalização do ensino público, consubstanciada pela

criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Esse fato está diretamente relacionado a um regime que constituiria uma colaboração em conformidade com a condicionalidade. Nessa condicionalidade ficou acertada uma contrapartida acerca da obrigatoriedade do apoio técnico e pedagógico do governo estadual às redes de ensino municipais. Tal processo ocorreu por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do repasse da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviço (ICMS) e do prêmio Escola Nota Dez, entre outros. Desse modo, as orientações gerenciais começaram a se tornar hegemônicas no âmbito das escolas públicas de ensino fundamental no Ceará (VALDEVINO 2008).

Dessarte, segundo Valdevino e Silva (2018), é possível afirmar que esse período se caracteriza por uma forte apelação aos princípios gerenciais na implementação das políticas educacionais do Ceará, como também se verifica a influência de organismos internacionais, como foi o caso do Banco Mundial que, mediante financiamento externo, concedeu 90 milhões de dólares ao Estado para a implementação do Projeto de Qualificação da Educação Básica (PQEB) (LIMA, 2007).

Na gestão do secretário de educação do Ceará Antenor Napolini (2005 - 2002), a educação básica na reforma cearense adotou um tipo de reformismo que é baseado em um modelo no formato de espiral, em que são combinados os fluxos verticais hierárquicos e horizontais na forma de garantir a educação de qualidade para todos. Nesse modelo, as decisões transitam tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (como as secretarias municipais e estaduais de educação), como também levando em conta o campo recontextualizador no conjunto das estruturas escolares. Essa estratégia fez com que, segundo Napolini, se mostrasse mais resistente às pressões políticas e econômicas, o que demonstra a sua capacidade de garantir a sustentabilidade e adaptabilidade às mudanças.

No entanto, segundo Freitas (2016), esse procedimento se configura como na concepção que o neoliberalismo do serviço público e do magistério expressa o desejo de tornar o professor e a escola os únicos responsáveis pela aprendizagem, pois uma vez tendo identificado o responsável promove política de “responsabilização essencialmente verticalizada” como forma de pressioná-lo.

Nesse sentido, essas mudanças na educação cearense estão imbricadas com a reforma educacional globalizada. Assim, este movimento da reforma da educação concebe a mudança como fenômeno que, uma vez adotada pelo nível hierárquico superior, se difunde e se revela

via programa da Nova Gestão Pública, que não implica uma retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão dos serviços públicos para todos os níveis do sistema de ensino escolar.

Freitas (2018) vai mais além, afirmando que essa não é a proposta dos neoliberais que está na origem do movimento da reforma educacional mundial. Eles não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na educação. Seu propósito é destruir a “educação pública de gestão pública” e não apenas redefini-la. Os neoliberais querem o Estado como provedor de recursos públicos, não como gestor.

Assim, se confirma que essa postura da reforma cearense se espelha na reforma educacional neoliberal quando tem como objetivo “garantir a educação de qualidade para todos” com a proposta “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, se associando à declaração Mundial de Educação para Todos, enquadrada nas conferências mundiais da reforma educacional globalizada.

A contribuição da educação cearense com a política educacional de inovação da gestão pública educativa e o desenvolvimento técnico pedagógico foi bastante significativa com relação aos 15 anos dos governos dos coronéis formados por César Cals, Adalto Bezerra e Virgílio Távora entre (1963-1978), sob a unção do Regime Militar, que governaram o Estado e a sociedade com bases na tradição oligárquica, fisiológica e paternalista.

Acerca das melhorias na educação no regime do *mudancismo* podemos citar no âmbito da Gestão Educacional os principais avanços, conforme (VALDEVINO E SILVA 2018). Embora extensa é importante citá-las na íntegra.

Universalização do acesso de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos ao ensino fundamental (98%); promoção do acesso de 92% da população de 15 a 17 anos à escola, sendo que 27% no ensino médio no ano de 2000; redução do índice de abandono escolar no ensino fundamental de 13,2% em 1995 para 10,5% em 1999; implantação do maior programa de regularização do fluxo escolar de educação básica no Brasil com a metodologia do Telecurso 2000 (Projeto Tempo de Avançar) atingindo 100.604 no ensino fundamental e 39.983 no ensino médio no ano 2000; expansão da Educação de Jovens e Adultos, cuja matrícula cresceu 232,69% entre 1996 e 2000; promoção da inclusão social de crianças com necessidades especiais, através da implantação do atendimento integrado em escolas públicas e regularização das escolas indígenas; municipalização de 82,9% do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 53,5% de 5ª a 8ª série (ano 2001); estadualização de 99% da matrícula pública no ensino médio (2001); democratização da escola pública, com a implantação dos Conselhos Escolares em todas as escolas estaduais e com realização de eleição de diretores em toda a rede estadual de ensino nos anos de 1995 e 1998; implantação e consolidação de três sistemas de Gestão Escolar: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE, 1992), Sistema Integrado de Gestão

Educacional (SIGE, 1997) e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996); descentralização da gestão, planejamento e acompanhamento educacional com a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação; escolarização da merenda em toda a rede estadual, e da política de estímulo à organização dos grêmios estudantis; promoção da educação infantil municipal, com a criação de Comissões Regionais e Municipais de Educação Infantil. (Evolução do SPAECE; 1992 a 2002).

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve todas essas mudanças e melhoria da educação, existe um descompasso no discurso e na forma como são exercidas no processo de implementação da educação na perspectiva da modernidade e a defesa da educação básica de qualidade pela ação dos governos *mudacionistas*, usando a prática do *gerencialismo* no contexto da classe dominante e a política de *accountability*.

Nesse sentido, a crítica que se faz dessa política educacional é que ela trabalha todas essas mudanças no discurso ideológico neoliberal que restringe o campo social e político, obrigando os professores a viverem num ambiente habitado por competitividade e individualismo na perspectiva do darwinismo social. Fato esse que está relacionado diretamente com a criação da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE) desenvolvida em 1992, que torna os ambientes escolares em um campo de competição para a sobrevivência do núcleo gestor escolar.

O SPAECE, enquanto avaliação de sistema, é, na verdade, uma obra do pioneirismo cearense no contexto dessas reformas e que inspirou a criação mais tarde do SAEB nacional, assim como o Fundo de Educação cearense foi o embrião do FUNDEF.

Nessa direção, o sistema educacional cearense, através da evolução histórica das avaliações externas, se apropriou do SPAECE estadual e do SAEB nacional. Assim possibilitou criar uma cultura que insere as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*), alimentando a competição entre escolas e professores. Nesse processo evolutivo das avaliações externas, as escolas passam a ser cobradas não mais pela quantidade de alunos aprovados nas séries/ano, na medida em que a escola ao aprovar os alunos indicava que ela estaria satisfeita com seu desempenho, mas pelas metas preestabelecidas pelo órgão regulador hierárquico verticalizado. Essa cobrança de metas estabelecida através de indicadores de desempenho escolar é utilizada para definir um novo padrão de qualidade em educação.

Nesse contexto, fica claro que as políticas de avaliação externas cearenses padronizadas são fundamentadas no ideário neoliberal de resultados, que se iniciou na era dos

governos mudancistas no ano de 1991, e que hoje passam a guiar a vida da escola, dos professores e dos alunos atrelada às políticas de *accountability*. Essa forma de conduzir a educação coloca pressão sobre os alunos, professores, diretores, distritos educacionais para que obtenham metas cada vez mais altas. Esse tipo de pressão pode levar educadores e diretores a trair seu dever ético, alterando resultados dos testes padronizados, conforme ocorreu no Texas. Segundo Ravitch (2011), os pesquisadores que criticaram os testes padronizados descobriram que as pontuações nos testes padronizados de larga escala do Texas aumentaram em curto prazo, mas as pontuações do SAT - Scholastic Aptitude Test - (Teste de Aptidão Escolar) para os futuros estudantes universitários diminuíram. Assim, os estudantes do Texas em geral perderam vagas para o resto do país. No Brasil, a cidade de Sobral, no Ceará, tem sido o nosso "milagre do Texas" (FREITAS, 2013).

2.4 O SPAECE no contexto da reforma educacional e da política neoliberal

O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará se define como um programa do governo do Estado que vem sendo implementado, desde 1992, pela Secretaria de Educação (SEDUC). A vertente principal do sistema é a Avaliação por Desempenho Acadêmico das unidades escolares, mimetizando os Sistemas Nacionais de Avaliação (SNA). Esse programa se caracteriza como uma avaliação externa em larga escala das competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em língua portuguesa e matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos da rede escolar do Estado do Ceará. Ele é realizado de forma censitária e abrange as escolas estaduais e municipais e tem como eixo de orientação as Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de caráter nacional.

Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, ela possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. Em sentido mais amplo, o SPAECE, conforme os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB), tem por objetivo fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro diagnóstico da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino.

De acordo com a história desse sistema interno de avaliação de larga escala do Ceará, ele foi institucionalizado no ano 2000 pela portaria N° 101/2000, contemplando tanto a

sistemática de avaliação de rendimento escolar como a avaliação institucional. Com essas duas vertentes do sistema avaliativo, o SPAECE visava criar a possibilidade de superar as limitações existentes em ambas as vertentes (LIMA; COELHO; SOARES 2005).

Nas duas vertentes, o propósito maior é oferecer à escola uma visão multifacetária, externa e interna, sobre o seu desempenho; ao sistema e à sociedade uma visão mais abrangente sobre a escola, com vistas a verificar os impactos das políticas educacionais adotadas, tendo sua preocupação focada no sistema e na melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

Em tese, as avaliações de larga escala como o SPAECE contribuem positivamente para a educação. Bauer, Alvares e Oliveira (2015) apontam algumas vantagens tais como definir padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas; servir para guiar o planejamento dos professores, dando-lhe pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos, apoiado no gerenciamento de sala de aula e evitando, assim, perda de tempo didático; produzir para a comunidade, informações sobre a qualidade do ensino nas escolas, em relação aos componentes curriculares avaliados, auxiliando também os pais a tomar decisões bem fundamentadas sobre onde desejam que seus filhos estudem.

No entanto, esses mesmos autores advertem que as críticas aos efeitos das avaliações externas nas escolas e nas redes de ensino superam os argumentos favoráveis, especialmente pela observação de que se concentra excessivamente no uso dos resultados associados às políticas de alto impacto.

As críticas mais enfáticas acerca da política de avaliação externa é a forte influência das avaliações no reducionismo do currículo representando tanto pelo desempenho nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados; como no trabalho realizado pela escola e na abordagem metodológica adotada pelos professores em sala de aula, inclusive sobre avaliação da aprendizagem que o professor realiza no seu cotidiano escolar.

Para responder a essa desaprovação do uso do sistema avaliativo de larga escala é preciso, segundo Gatti (2014), discutir o sentido das provas; os fundamentos e matrizes curriculares em que se apoiam a escola do tipo de itens e seus conteúdos; as formas como os resultados são expressos e as formas de disseminação de seus resultados nos sistemas educacionais. Acrescenta a pesquisadora, que é preciso considerar que a prática desses processos deveriam incluir a premissa de que em seu planejamento e implementação houve uma concepção anterior, uma expectativa de valor em relação ao trabalho desenvolvido, e não apenas a busca de resultados pontuais, com medidas pré-definida e com efeitos obscuros.

Nessa lógica, fica dúvida o caráter e objetividade da avaliação de larga escala que ao mesmo tempo pode se colocar no processo como alavancador da competitividade para as escolas, os professores, os alunos e os gestores, ou como um processo que alimenta a cooperação e busca de soluções coletivas. Em outras palavras, pode ser um processo para comparações humilhantes ou descabidas que servem apenas para alimentar competição e concorrência exacerbadas.

Nesse contexto, o que se observa é que a política de avaliação do SPAECE segue uma leitura da agenda e dos princípios norteadores das reformas educacionais vigentes atualmente como política que dominam o campo da educação cearense. Em linhas gerais, O SPAECE é um sistema de avaliação externa que responde ao ementário das reformas educacionais ocorridas em diversos países que participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que, nomeadamente, as conclusões da Conferência resultaram no conjunto de inovações e mudanças, afetando o sistema educacional de diversas nações.

Nesse entendimento, com relação ao processo avaliativo de larga escala no Brasil, foram desenvolvidas atividades de supervisão e monitoramento da qualidade do ensino, através da modernização da produção de estatísticas educacionais. Desse feito, foi implantado o sistema nacional de avaliação educacional, articulados a partir da institucionalização do Sistema de Informações e Avaliação Educacional e do fortalecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Com isso, gerou-se uma curva histórica no sistema educacional brasileira, tanto no aspecto político, social e econômico voltado para a perspectiva do neoliberalismo capitalista.

Nessa vertente afirma Freitas (2018), que o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurado a ineficiência através da concorrência. Assim, se o mundo é pautado na concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nesse sentido, nenhuma perspectiva de humanização ampla ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador, pois naturaliza como a-histórica o capitalismo e a sociedade de mercado.

Uma das justificativas para a implementação da reforma educacional, na visão dos neoliberais e dos reformadores empresariais, é que as escolas tradicionais, escolanovistas e tecnicistas das instituições estatais não eram capazes de implementar uma educação que conduzisse nossos jovens a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida hodierna e da dita nova sociedade do conhecimento. Eles consideram que o setor público era responsável

pela crise e pela ineficiência da educação e estava cheio de privilégios. A proposta da educação não visava o desenvolvimento integral do educando, de modo que lhes permitissem o desenvolvimento dos instrumentos necessários para se adaptarem à sociedade digital que se avizinhava.

Nesse contexto, as políticas neoliberais evidenciam, ideologicamente, o discurso de crise e de fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado em gerir uma educação de qualidade.

Uma das medidas importantes do compromisso da agenda da nova reforma educacional foi a implementação sistemática das políticas públicas educacionais de avaliações externas nas escolas, como também o processo de responsabilização das escolas como forma de alavancar o aumento da média de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais, estaduais e nos exames internacionais.

Nesse contexto, o Ceará elaborou o seu sistema de avaliação próprio, o SPAECE, pela necessidade de modernização da gestão pública, com o propósito de dinamizar e legitimar as reformas do Estado implantadas a partir dos anos 1990.

Na interpretação de Bauer, Alvares e Oliveira (2015), as avaliações padronizadas usadas nas políticas públicas educacionais ganham um papel de destaque em vista da necessidade de mudanças nas concepções de gestão na educação, *pari passu* a outras mudanças na organização educacional. A gestão escolar sai do controle burocrático e hierárquico no modo de execução para o controle do produto na escola; as testagens revelaram-se instrumentos bastante adequados para implementar esta estratégia em educação.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), como as demais avaliações de larga escala, são fortemente alinhadas e influenciadas pelas reformas educacionais e pelo modelo político-econômico neoliberal apoiado pelo Banco Mundial, que enxergam a educação a partir de seu entendimento de sociedade baseada em livre mercado com o uso do mecanismo de gerencialismo e performatividade no desempenho do setor público.

Parafraseando a concepção de Stephen Ball (2005), o gerencialismo introduz, na educação, inovações nas estruturas de poder, na medida em que institui uma lógica de administração diferente em relação aos modelos conservadores anteriores. Nesta perspectiva gerencial, a cultura da performatividade passa a nortear as relações pedagógicas, tendo como propósito incutir uma atitude na qual os professores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização e pela performance dos alunos. Em outras palavras, as instituições escolares e

todo o núcleo gestor passam a ser responsáveis unicamente pelo sucesso ou fracasso dos resultados obtidos pelos alunos e pelas alunas nas avaliações a que as escolas são submetidas. Nesse sentido, a escola passa a ter uma pseudo autonomia, mas para muitos educadores mais parece com uma política de culpabilização.

Conforme Freitas (2008), a política de responsabilização torna a educação isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo.

Em outros termos, essa política acarreta grandes mudanças na estrutura educacional, causando alterações significativas na profissionalização do professor, no currículo, no ensino, na prática pedagógica do professor e na gestão. Na prática, um sistema de avaliação como o SPAECE assume a postura de controle no processo da educação, podendo criar, assim, uma hegemonia na produção do discurso pedagógico desde o campo da macropolítica do Estado até o campo recontextualizador pedagógico da micropolítica da sala de aula.

2.5 O SPAECE e o discurso da macropolítica educacional

Fazendo uma relação entre controle do discurso pedagógico pelo sistema de avaliação do SPAECE com aquilo que Bernstein (1994) chama de dispositivo pedagógico - conjunto de regras que regulam internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola - fica visível que o campo da macropolítica produz o discurso pedagógico para a política de avaliação e o campo recontextualizador reproduz o que a escola deve avaliar.

É importante destacar que os discursos do campo da produção das avaliações externas não chegam às escolas de forma neutra. Eles chegam focados na pretensão de obter mudanças discursivas na gestão escolar, e que possam causar transformações nas práticas da gestão escolar e nas suas formas de pensar dos diretores escolares. Esses discursos são produzidos no contexto da crise do sistema econômico, político e social dos anos 1990, como já foi citado

por Maia Filho e Jimenez (2004). Isso leva a crer que existe uma forte influência ideológica que envolve o discurso da macropolítica que, por sua vez, impulsiona mudanças no papel do Estado, nas escutas de suas prioridades e nos discursos políticos partidários.

Para Bernstein (1994), o discurso não é uma categoria abstrata, mas o resultado de uma construção e de uma produção objetiva. Dessa forma, o discurso não pode ser reduzido a uma simples realização de linguagem. Cada processo discursivo pode ser considerado como um produto de uma rede complexa e articulada de poder e controle.

Como se pode observar, o SPAECE apresenta-se como um ideal de poder e controle do campo conceitual a partir da leitura dos elementos básicos da reforma educacional vigente, tais como: a política de mercado, a política de gestão e a performatividade. Para Ball (2002), estes elementos, ou tecnologias políticas, assumem diferentes graus de ênfase em variadas situações, mas estão intimamente inter-relacionados e são interdependentes nos processos da reforma.

Segundo Levi (1998), a reforma educacional se alastra no mundo como uma “epidemia política”. Esta epidemia é sustentada por instituições e organizações poderosas, tais como o Banco Mundial e a OCDE que atraem políticos de diversas tendências, além de implantar-se nos “mundos assumidos” de vários educadores acadêmicos. Cada um deles se apresenta como arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992).

É nesse contexto que Ball e Bowe (1992) analisam as políticas públicas com sua metodologia do “ciclo de política”. Merece destaque para a presente discussão a etapa do ciclo denominada contexto de influência, onde ocorre a produção e disputas de discursos de diversos grupos de interesse visando influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do significado da educação. Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso com base política.

Nessa circunstância, a proposta para o campo da educação se encontra sob forte pressão de intervenção nacional e internacional de grandes corporações externas, inclusive financeiras, e o apoio de empresários e reformadores. O Estado costuma definir, previamente, o modo como serão implementadas as mudanças, procurando legitimá-las junto à comunidade através de medidas legais. Estas estratégias são, atualmente, articuladas e contextualizadas ao interesse ideológico e dogmático da política neoliberal a serviço do capital, com o aval da política de governo.

Essa política de implementação se caracteriza por aquilo que Hill (1997) vai definir como modelo *top down*, de cima para baixo, e parte do princípio de que a implementação das políticas pelos agentes implementadores deve ser fiel ao que foi definido na etapa de formulação.

Nessa esteira, Oliveira (2014) afirma que a política pública passa pela atuação de uma diversidade de atores ao longo do processo de formulações e implementação, em uma cadeia repleta de transformações e adaptações, criando novas características e transformando as políticas centralmente definidas.

Com relação às avaliações em larga escala, como o SPAECE, os organismos internacionais propõem um conjunto de ações que consideram imprescindíveis para a execução das estratégias avaliativas em educação dos países envolvidos. Três medidas significativas foram implementadas pelas reformas educacionais que beneficiaram práticas da avaliação como o SPAECE: a centralização dos sistemas de avaliação, que passam a ser utilizadas como instrumento de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários e avaliação externa; a descentralização dos processos de gestão e financiamento, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola, numa perspectiva de melhoria de resultados, o que inclui a autonomia financeira para buscar novas fontes de recursos; e a ampliação das possibilidades de escolha, estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade.

Medidas como essas estão mais para concessões e se configuram como uma abertura para a política de privatização da educação pública, pois elas têm potencial de desgastarem a imagem das escolas, dos professores e da gestão.

Para Freitas (2014), fica explícita a intenção das elites ao proporem a reforma educacional na perspectiva da política neoliberal, pois ao longo de décadas o empresário conviveu muito bem com analfabetismo e com baixa qualidade da educação. Porém, a complexidade das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e capacidade de autogestão da força de trabalho. Em muitos contextos, a mão de obra barata ficou mais difícil de encontrar, derrubando as taxas de acumulação de riqueza e exploração do trabalho.

A lógica dos empresários e reformadores é ter o poder do discurso da macropolítica, e com isso, o controle ideológico sobre a estrutura educacional que forma milhões de jovens. Nesse sentido, é imprescindível o domínio do processo em pelo menos dois aspectos: o primeiro, a centralidade da avaliação externa nas escolas, que já está garantida pela avaliação externa censitária que vem sendo fortalecido há décadas pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação, uma agência nacional de avaliação; o segundo é o domínio sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e dos objetivos da avaliação sobre as metas de ensino. Este processo foi padronizado na cultura da escola através das matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais e, com isso, impedindo o avanço das práticas pedagógicas na escola em direção a uma matriz formativa mais alargada e integral da juventude até mesmo, a matriz escolar clássica, centrada na dimensão do conhecimento, é questionada.

Isso está diretamente relacionado com o domínio do discurso ideológico do gestor e dos professores da escola como forma de um controle interno, isto é, uma articulação específica da macropolítica que se caracteriza como modo de poder e forma de processo organizacional, revestindo-se sistematicamente como prestação de serviço, através de princípios regulatórios do uso de categoria administrativa na educação.

Isso se configura, segundo Ball (2011), como a imposição e o cultivo da performatividade na educação e, principalmente, no setor público, somados à importação do gerencialismo, requerendo e encorajando maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais que aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantemente na visão do setor privado e à lógica do mercado.

Assim, fica claro e notório o domínio da avaliação de larga escala, no caso o SPAECE no discurso, que vem substituindo de forma gradativa os objetivos, os conteúdos e o método de ensino das avaliações internas das escolas, especialmente nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências. A partir da sua matriz de referência, trabalha-se uma narrativa de que a maioria das escolas trabalham com a concepção de ensino tradicional conteudística, caracterizada pela ênfase no objeto, no conhecimento, pela transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade através de uma prática educativa centrada no papel do professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas, em que estes são adquiridos a partir de transmissão e imitação, não proporcionando ao estudante uma reflexão crítica devido ao acúmulo de conteúdo a ser estudado e assimilado pelo estudante, visão que precisa ser superada.

No entanto, esses argumentos são uma falácia epistemológica da macropolítica, pois as avaliações de larga escala elaboram as suas avaliações a partir da matriz de referência de competências e habilidades, fato que na prática significa a minimização dos conteúdos do currículo. A consequência mais grave, porém, é que esta estratégia está forçando a escola a dedicar atenção excessiva a esse instrumento avaliativo externo e, com isso, fazendo com que os professores passem a maior parte do seu tempo resolvendo provas simuladas das avaliações

externas, esvaziando o cotidiano escolar. Tal política no extremo pode ser denominada como avaliacionismo (ABREU, 2018).

De acordo com Maia Filho e colaboradores (2018), o ato político externo de selecionar conteúdos, estabelecer diretrizes e estruturar determinações não terá efetividade se não forem construídos mecanismos simbólicos de legitimação dessas políticas, estabelecendo pontes com o saber produzido dentro da escola e por ele já aceito.

A avaliação tradicional, mesmo sendo aplicada de forma descontextualizada da realidade do aluno, de modo linear, fortemente focada em conteúdos e sua memorização e fixação, verifica, de forma ampla ou mesmo parcial, os conteúdos do currículo propostos pelo livro didático. No entanto, a avaliação de larga escala do SPAECE, com sua política avaliacionista de perspectiva neoliberal, assume paradoxalmente uma nova lógica tecnocrática, que esvazia até mesmo a reprodução de conteúdos típica da escola tradicional ao se focar num currículo mínimo, conteúdos mínimos, competência e habilidades mínimas e uma formação superficial de professores.

Torre (2012) alerta para o fato de que as necessidades básicas de aprendizagem se transformaram no conjunto limitado de diretrizes para a pessoa lidar com o mundo cotidiano e suas demandas imediatas. Nesse novo contexto, o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizável na vida prática. Uma visão instrumental compatível com a nova sociedade digital, mas desprovida de um caráter cognitivo mais profundo e desvinculada do acesso a formas mais críticas e fundamentais de pensamento capaz de interpretar a realidade social atual de modo crítico e suas possíveis transformações.

A proposta desse nosso trabalho não tenciona defender a avaliação tradicional interna da escola, nem a avaliação de larga escala do SPAECE, mas uma possibilidade de dialogar com a avaliação do tipo *formativa alternativa*, como propõe Fernandes (2008), pois a sua intenção não é fazer uma crítica retórica à reforma educacional, nem aos instrumentos de avaliação externa e sua política de implementação. O objetivo é tentar fazer com que os professores reconheçam, de forma mais aprofundada, as influências da macropolítica educacional, no nosso caso o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) a que são submetidos, de modo a contribuir com sua formação como educador no sentido de colaborar para sua análise crítica e reflexiva acerca da sua prática pedagógica avaliativa a partir do marco histórico da Declaração de Jomtien, que selou o destino das escolas públicas e privadas. Essa demanda se torna mais relevante de todos os países, inclusive das escolas brasileiras, que atenderam a agenda das reformas educacionais dos anos 1990, em razão da sua dependência econômica do Banco Mundial, forçando os países a

submissão dos sistemas de ensino e das escolas às orientações técnicas, emanadas daquela conferência.

Desse feito, muitos dos educadores progressistas, por sua vez, principalmente os interessados no bom funcionamento da escola (uma escola democrática, emancipadora etc.) tendem a ficarem perdidos com os programas introduzidos pelos Estados, hoje praticamente atrelados àquelas orientações do Banco Mundial (LIBÂNEO 2018).

A partir daí o professor, que é figura central do processo de formação dos estudantes, passou a ser somente um ator coadjuvante da reforma educacional, participando dela de modo meramente empírico e reativo.

Ao considerar o SPAECE como política pública de avaliação educacional, Mainardes (2006) e Oliveira (2014) enfatizam a natureza complexa e controversa da política educacional, destacando os processos micropolíticos, da macropolítica e a ação dos profissionais que lidam com a política em nível local, indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

Por sua vez, Pagnan (2016), reforça essa posição ao constatar que os agentes de base nas escolas demonstram certa preocupação com os resultados obtidos, apesar de nem sempre esses sujeitos ocuparem o papel central no planejamento anual, no nível institucional. É importante destacar que as decisões que norteiam as ações das Secretárias de Educação não necessariamente reflitam a percepção dos professores, pois eles reconhecem que os docentes definem suas próprias estratégias de atuação, modificando, muitas vezes, as iniciativas formuladas pelos órgãos responsáveis pela política, no nível estratégico.

De fato, muito do sucesso que as escolas adquirem com seus alunos são frutos dos esforços individuais dos professores que, ao se sentirem abandonados na escola pelos órgãos governamentais, agem como base na sua experiência profissional e empírica para responder ao papel e a identidade que cultivam como educadores. Esse é um aspecto importante, na medida em que essa pesquisa constatou a importância da análise do discurso do professor como respostas às implicações das aplicações externas sobre a escola, a exemplo do SPAECE.

Frente a essa realidade, coloca-se como imperativa a busca de um processo mais amplo de avaliação de escolas e redes, para além da utilização de provas padronizadas, mas que tenha presente também o caráter político da educação escolar. Constatar este caráter implica em reconhecer profissionais e a comunidade escolar como sujeitos que precisam ser considerados fundamentais para a efetivação dos processos avaliativos, pois são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa (SACRISTÃ, 1998).

Assim, tanto a avaliação da instituição escolar quanto a avaliação de larga escala de rede do Estado, precisam ser discutidas pelos especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e professor, no sentido de aprimorar o projeto político pedagógico para dar qualidade ao ensino e aprendizagem da escola.

Segundo Libâneo (2018), nas últimas décadas, houve pouco interesse dos pesquisadores em programas de avaliação da escola, da direção, do projeto pedagógico e dos professores.

Para explicar esse fato existem várias razões que levaram, e ainda estão levando, as escolas a se preocuparem mais com as avaliações externas decorrentes da macropolítica educacional, que se caracteriza como avaliação padronizada e que analisa a produtividade dos alunos. Uma das razões é que as avaliações de larga escala passaram a ter a centralidade da governança, assumindo um protagonismo sem precedentes como instrumento que legitima a regulação da educação pública, tendo em vista uma política educativa supostamente mais eficaz, equitativa, democrática, potencializadora de melhoria e aumento da qualidade da educação, e que prepararia as crianças para um mundo cada vez mais competitivo. Em referência a esse mesmo contexto, a segunda questão a ser discutida é o fato de que as escolas são cobradas de forma muito ríspida quanto aos resultados da avaliação externa nas suas unidades. O dilema é que essa política pode atuar como uma ferramenta chave do progresso da educação, mas pode também ter efeitos contrários, instituindo uma prática punitiva, cujas consequências desmotivam e imobilizam os sujeitos das instituições escolares.

Nessa situação, o ato de educar se converte em uma obsessão para o cumprimento de resultados das avaliações externas estabelecidas como metas pela macropolítica educacional, que são a base para definição dos *rankings* escolares, constituindo fatores preponderantes para tomada de decisão sobre os alunos, os docentes e as instituições escolares.

Nessa lógica, segundo Fernandes (2018), vive-se um excesso e uma fixação avaliativa em todas as esferas do estado, caracterizando não mais como do bem-estar social, provedor e fornecedor de bem e serviços educativos (estado educador), mas, agora, como *estado avaliador* da qualidade dos serviços oferecidos pelo ente público e privado, inaugurando uma nova forma de governança, de regulação dos sistemas de administração pública e do modo de fazer política educacional.

Muitas destas políticas são frutos de avaliação protagonizados por organismo internacionais de escala global, como as desenvolvidas, por exemplo, pela OCDE que monitora o desenvolvimento dos sistemas educacionais através de um ciclo de avaliações regulares nas disciplinas que são objetos de avaliação, para que possa haver uma série de

dados que indiquem as tendências de evolução dos sistemas. Assim, desenvolve-se um trabalho em diversos países do mundo avaliando as macropolítica educacionais utilizando o modelo específico de *accountability*.

Nesse raciocínio, as políticas avaliativas educacionais, em curso no Brasil, acabam por submeter o sistema educativo, a escolas, os professores e os alunos ao juízo e escrutínio com base nesses instrumentos avaliativos público, visto que seus resultados passam a circular em toda a sociedade, por força dos meios de comunicação, provocando tensões e reações na gestão escolar.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DILEMAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

O objetivo da abordagem desse capítulo é discutir as mudanças no direcionamento da política de formação dos professores ocorrida a partir da profunda reforma no sistema escolar, sucedida na sociedade contemporânea, sob o efeito da política do *neoliberalismo de mercado* aplicado ao campo educacional, que tem estabelecido múltiplas transformações no trabalho pedagógico do professor.

O neoliberalismo de mercado é uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo baseado no modelo econômico keynesiano e retoma e radicalizada algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, com base na lógica econômica de plena liberação das forças de mercado e da liberdade de iniciativa na economia.

O neoliberalismo surgiu nas décadas de 1930/1940, no contexto da recessão iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e é muitas vezes associado a alguns teóricos do Círculo de Viena, Fridman e Hayaek, e da segunda guerra mundial (1939-1945). Ele reapareceu como programa de governo em meados da década de 1970, na Inglaterra do governo Thatcher, e no início da década de 1980, nos Estados Unidos com governo Reagan. Seu ressurgimento deveu-se a crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar-social ou Estado de serviços. Tal modelo torna-se hegemônico a partir do término da segunda guerra mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça, social, igualdade de oportunidades e construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos de Thatcher e Reagan, as ideias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (LIBÂNEO, et al., 2012).

Nesse sentido, faremos uma análise crítica, reflexiva e histórica do que foi proposto pela reforma educacional a partir dos anos 1990, que tem uma forte afinidade com a política neoliberal, e suas implicações no mundo do trabalho, nas políticas públicas, na formação do profissional da educação e nas políticas educacionais avaliativas de larga escala com sua modelagem do novo profissional para atuar na sala de aula. A reforma ainda é mal compreendida pela maioria dos gestores e professores, e que pode ser um forte indício do

fracasso dos resultados escolares nessa nova sociedade hodierna, que atrela a educação a princípios mercadológicos globalizantes sobre a ordem do capital, no viés do neoliberalismo.

Antes mesmo de se adentrar no escopo do capítulo, faz-se necessário historicizar, o fio condutor que levou ao surgimento da “grande reforma educacional dos anos 1990”, para compreendermos o que se está vivenciando na formação dos professores e sua profissionalização, na atualidade. No entanto, não se fará aqui um levantamento de todas as mudanças ocorridas pós-regime militar acerca da formação dos professores no Brasil. Por outro lado, é importante ressaltar quais foram os fatores preponderantes que se relacionam com essa pesquisa, sobre o conhecimento que importa nesse momento.

Após o fim do regime militar no final dos anos 1980, que durou longos vinte e cinco anos no Brasil, em que as reformas educacionais da época ainda estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana-industrial, iniciou-se um movimento reivindicatório por parte dos intelectuais, associações científicas, entidade sindicais, educadores e estudantes para debater acerca da forma como as legislações educacionais vigentes na época amparavam um currículo que fragmentava a formação dos professores e a construção do conhecimento.

Esse movimento nacional dos educadores brasileiros foi amparado pela Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), que é uma entidade científica civil sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político partidário e independente em relação ao Estado. Ela agrega pessoas e instituições interessadas nas questões da formação dos profissionais da educação e uma das propostas era reformular os cursos de formação profissional na educação. Ela tinha como pretensão contextualizar as políticas educacionais numa concepção de diretrizes, mediante a indicação de uma Base Nacional Comum, cujo objetivo era que todas as formações dos professores voltados para a – escola normal (ensino médio), licenciaturas, curso de pedagogia (ensino superior), partissem dos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, desde que atendessem às peculiaridades locais e regionais.

O que se observa na militância da proposta da ANFOPE, que visava reformulação do papel da formação do professor, é uma luta contínua contra a formação do especialista; a desvalorização social da profissão do professor; o atrofiamento dos fundamentos teóricos na formação do professor, essas proposições caracterizavam um currículo que atendia ao ideário racionalista de um modelo econômico tecnocrata-militar desenvolvimentista, exigência do mercado de trabalho que foi imposto pelo projeto neoliberal vigente à época.

Os movimentos dos anos 1980 representaram rupturas de vários paradigmas da educação em tempo de transição do país. Como exemplo, tem-se o pensamento tecnicista de educação, que foi a tônica combatida com veemência como concepção na formação dos professores da época, em que contrastava com o escopo da implementação da formação do educador como uma concepção de ensino que tivesse um caráter sócio-histórico que representaria um alargamento na compreensão do que está em volta da escola, da sociedade, no sentido de transformar a realidade dos alunos.

Com essa concepção emancipatória de educação e formação, segundo Freitas (2002), houve um avanço no sentido de se buscar superar as dicotomias entre *professor e especialista*, *pedagogia e licenciatura*, *especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica, a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu-se a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade específica.

Com os primeiros passos da abertura democrática no país, foi possível implementar mudanças significativas na política educacional, segundo a ANFOPE, tais como:

- (i) uma concepção de educador com base científica, técnica e política viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudança na sociedade brasileira; (ii) uma concepção de Base Nacional Comum; o termo “Base” foi entendido como “núcleo essencial da formação do profissional da educação” que se refere à fundamentação das áreas do conhecimento que subsidiaram a educação como: sociologia, psicologia, filosofia, história, economia, fundamentos epistemológicos/educação. O segundo termo “Comum” foi concebido como ponto de partida, referência e articulação curricular de formação Comum para todos os profissionais da educação e “intra e inter instância de formação” (V ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE/ANFOPE, 1990, p. 5); e por último, (iii) uma proposta de eixos curriculares que oportunizasse a execução teórico-prático-teórica da Base Nacional Comum.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum torna-se o instrumento nuclear da formação do profissional da educação que foi assumida pelas universidades públicas federais e estaduais de educação de todo país. Dessa forma, se define o suporte basilar em três dimensões dos eixos curriculares que estão intrinsecamente relacionadas e que foi definido no II Encontro Nacional da CONARCFE, em 1986:

- (i) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão; (ii). Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido

com a superação das desigualdades existentes; (iii) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado (V ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE/ANFOPE, 1990, p. 7-8).

Os educadores vêm buscando aplicar a teoria e prática a concepção de uma **base comum nacional**, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, 1992), e que hoje se manifesta como poderoso referencial para garantir a *igualdade de condição de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidade* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas atuais (FREITAS, 2002).

As fortes mudanças ocorridas durante todo o período da década de 1980 que se engendrou com a constituição de 1988 marcaria um novo conceito de participação na formulação das políticas públicas educacionais, que passou a representar a pluralidade das vozes articuladas por meio das entidades da sociedade civil que antes não eram ouvidas, em que poderíamos assegurar que a educação neste período prosperou com base nas concepções mais progressistas na história, rompendo com o pensamento tecnicista dos anos de 1960 e 1970, tempos do forte regime militar onde se predominava o autoritarismo nas academias, nas escolas e no meio social.

3.1 A política educacional e o profissionalismo dos anos 1990

O rumo que se apresentava a educação no Brasil pós-regime militar era que se estava caminhando para a construção de uma inovação na educação na história desse país que, paradoxalmente, há quem diga que nunca se ganhou tantos direitos em pleno regime pós-ditatorial em que passou a viver o povo brasileiro.

Como é dito nos movimentos de reivindicação, *a luta continua*, pois se esperava dos anos vindouros a continuidade de uma política pública educacional libertadora baseada nos princípios democráticos no ideário progressista dos movimentos dos anos de 1980.

No entanto, o que ocorreu na prática foi um retrocesso marcado pela centralidade dos conteúdos falseados como a aprendizagem de habilidades e competências, que resultou na minimização do currículo escolar, numa educação baseada na instrução de conteúdo, causando mudança significativa na formação do profissional de educação que reverberou no seu exercício da prática em sala de aula (MAIA FILHO 2004).

Em tese, isso se explica pelo êxito da política neoliberal no Brasil nos anos 1990 que foi extremamente vigorosa, constituída por uma série estratégias políticas, econômicas e jurídicas que sintetizaram um ambicioso projeto de reforma ideológica para construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre mercado e sem a intervenção estatal, impulsionada pelo bloco dos países dominantes do cenário econômico. Política essa que ressurgiu no final dos anos 1960 com objetivo de conter a crise do sistema capitalista teve seu apogeu claramente nos anos de 1970, e que hoje se transformou no verdadeiro projeto hegemônico nos países em vias de desenvolvimento.

Os efeitos dessa política neoliberal na profissionalização do trabalhador da educação da sala de aula, nos últimos vinte cinco anos, são debatidos no cenário nacional e internacional, sob a égide de pesquisadores renomados como: Freitas (2018), Gentili, (1996), Freitas (1999), Zeichner (2013), Ravitch (2011), Ortigão (2008), Kuenzer (1999), Fiorentini (2008), Apple (2006), Ball (2012), entre outros, que vêm descortinando, através dos seus trabalhos de pesquisa, uma linha tênue entre as reformas educacionais e cada etapa de desenvolvimento social e econômico e os correspondentes projetos pedagógicos, os quais obedecem aos perfis diferenciados na profissionalização dos professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante.

De fato, a profissionalização dos professores está relacionada diretamente com as reformas educacionais subsidiadas pelas mudanças econômicas, políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial, impulsionadas pelo ideário dominante do neoliberalismo, em que se busca recontextualizar os princípios do discurso reprodutivista econômicos na educação, que é retirar um conjunto de categorias produzidas em um determinado lugar ou contexto e aplicá-las à outra realidade, sobrepondo a esta um caráter educacional teoricamente científica.

Esse discurso da reforma educacional pleiteada pelo neoliberalismo tem se instalado em vários países da América Latina de forma híbrida, ou seja, amolda-se a qualquer regime político que os países estão vivenciando, como exemplo, no Chile em 1973, em plena ditadura do general Pinochet em que os resultados foram um cenário trágico em nível mundial. Um dos motivos foi a política de descentralização que culminava em entregar a administração das escolas nas mãos da iniciativa privada, dando-lhe o controle orçamentário, o poder de contratar e demitir professores, determinar os salários dos mesmos, e exercer certa influência sobre o currículo. Já no Brasil, essa política reformista do neoliberalismo se estabeleceu no momento em que o país estava saindo de um processo do regime militar e que se vivencia até os dias atuais com essa política de reformas.

Como ratifica Gentili (1996), durante os anos 1980, e no contexto das incipientes democracias pós-ditatoriais, o neoliberalismo chegou ao poder, na maioria das nações, pela via do voto popular. Algumas experiências, inclusive, transcendem as fronteiras como modelo dito *exitoso* capazes de iluminar, de forma quase universal, o caminho de uma verdadeira e profunda reforma econômica, a partir da qual se garantiu a estabilidade monetária e política, avalizando assim, uma governabilidade democrática. Embora se saiba que democracia e capital são duas vertentes delicadas entre seus limites de aproximação. Capitalismo, portanto, não é sinônimo de democracia.

Nesse contexto, as mudanças, os impactos na educação e suas implicações ocorridas na formação do profissional de educação, mediante o uso da política neoliberal que se estabeleceu em nosso país há mais de duas décadas, transformou os professores em profissionais essenciais na preparação dos alunos para os processos de mudança para o mercado de trabalho no contexto das transformações decorrente do impacto da revolução tecnológica e da globalização no campo da educação. Esses processos têm a sua gênese na Conferência Mundial em Jomtien na Tailândia 1990, e as demais conferências ocorridas em outros países, como Salamanca, Nova Délhi, Dakar etc., cujo tema era sobre Educação para Todos, em que os inúmeros países participantes se comprometiam em atender as orientações para as novas reformas educacionais, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), através de seus principais organismo – UNESCO, UNICEF, PNUD e o organizador e financiador, Banco Mundial.

Foi a partir dessas conferências que o Brasil elaborou o primeiro documento oficial definido como *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993 – 2003), elaborado no Governo Itamar Franco, e que teve forte influência na orientação das políticas e diretrizes para a educação no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998; 1999 – 2002), e no governo Lula da Silva (2003 – 2006; 2007 – 2010).

Para atender o compromisso estabelecido em Jomtien de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar em estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos, na tese de que a redução da desigualdade social deveria ser buscada a partir da expansão da educação, fato que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminho para a sua sobrevivência a partir de uma melhor qualificação profissional (OLIVEIRA, 2004).

Nessa lógica, a educação se torna o meio principal que possibilita o sujeito ter ascensão a patamares melhores na divisão das classes sociais, como fica muito claro nas palavras do consultor da ONU, Jacques Delors (1998, p.?):

A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio.

Nesse contexto, os países teriam que fazer uma grande reforma em diversos segmentos da educação, entre elas, nas escolas e na formação dos seus profissionais de sala de aula para produzir o que é um dos princípios e preceitos do Banco Mundial firmado nos seus objetivos, a necessidade de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional, condição necessária para garantir a competitividade no mercado de trabalho e a empregabilidade.

Nessa lógica, segundo Shiroma (2011), tratava-se não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também de formar um *trabalhador de novo tipo*, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada *sociedade do conhecimento* articulada com a pedagogia das competências.

Conforme a ONU, a sociedade do conhecimento seria a decorrência direta das importantes mudanças ocorridas na forma de produção das riquezas, no desenvolvimento atual da ciência e das relações sociais e políticas, aí incluindo o papel do Estado, das instituições e dos sujeitos na organização dessa sociedade (MAIA FILHO; JIMENEZ 2013).

Nessa perspectiva, é importante abrir um parêntese para explicar o que levou a reforma educacional a mudar os parâmetros da formação dos professores que hoje é constituído pela pedagogia das competências.

Ainda segundo Maia Filho e Jimenez (2013), as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial fazem parte do contexto que justifica, em tese, essa nova pedagogia e as reformas educacionais a ela inerentes, segundo os dois problemas centrais que marcariam globalmente os processos educativos: a hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos do saber em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano, o apego a um modelo de formação ultrapassada, baseado no aprendizado de conteúdos e habilidades mais ou menos estáveis, vinculado a uma determinada qualificação ou profissão. Em outras palavras, a educação enfatizaria excessivamente a teoria, o conteúdo, a informação (aprender a conhecer) e/ou a prática, ou seja, as habilidades e os saberes necessários à operacionalização de tarefas (o aprender a fazer). O plano das relações que os

homens estabeleceram entre si (o aprender a conviver) dos valores e das atitudes (o aprender a ser) seria sonoramente ignorado pela educação tradicional e *científica* de hoje.

Em sintonia com as modernas teorias de aprendizagem, o modelo de competência apontaria não apenas para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para aprender a aprender: mais do que apreensão de informação ou aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de afetos e desejos.

Nesse sentido, para habilitar o trabalhador, nesse novo cenário, elegeu-se o modelo das competências, tido como mais dinâmico, abrangente e complexo que os esquemas até então vigentes. Assim sendo, o processo de aprendizagem passa a ter como objetivo dotar o aluno de estrutura de pensamento que deverá emergir para substituir o acúmulo quantitativo de informações. Caberá ao sujeito desenvolver-se como totalidade sistemática e como um leitor crítico do real, a única forma de ajustar-se ao mundo globalizado em que as informações são cada vez mais padronizadas e efêmeras.

No trabalho de Maúes (2003), ela (Oglaíses Maués) cita um artigo da revista *L'École Democratique* (HIRTT, 2001a), revelando algumas críticas recebidas pela formação dos professores com base na pedagogia das competências que deveria estar voltada para a predominância do saber fazer, desde que não haja diminuição dos conhecimentos (PERRENOUD, 2002). Conforme o artigo: *Temos necessidades de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?*, essa questão vem no sentido de que uma das razões para adoção desse aporte é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto, a introdução da noção de competências constitui-se uma mudança no sentido ideológico, ou seja, de diminuir certos conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outras formas os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E, essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isso é, o conhecimento deixa de ser importante, para ser maior destaque ao *sovoir-éxcuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação, mas agora ações mais para atividades mais cognitivas como as áreas de serviços da economia.

Nessa lógica, a formação dos professores por competência se define como um reducionismo pragmático que contribui para a subordinação da educação ao raciocínio utilitarista mercadológico, exigindo assim, um novo tipo de trabalhador mais flexível e

polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais. Compatíveis com essa nova lógica do mercado.

Conforme Freitas (2002), a temática das competências e sua incorporação às políticas educativas têm sido tratadas com bastante propriedade por vários estudiosos tais como Machado (1998), Ramos (2001), Manfrediespe (1998), Dias (2001), Macedo (2000). Este modelo incorporado, acriticamente, pela área educacional ou de modo recontextualizado. Na concepção de Dias (2001), com base nas reformas educativas em cursos de diferentes países, (re) aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, relação abandonada pela produção teórica na área educacional na década de 1990; realiza esta aproximação, no entanto, no ponto de vista perverso do capital.

A primeira medida de política nessa direção se dá com o parecer nº 115/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta os institutos superiores de educação, instituição de caráter técnico profissional, fato que permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a “pedagogia oficial”, uma vez que ela se materializa não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores das reformas educativas nos diferentes países, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (FREITAS. 2002).

Define-se assim, o projeto de formação do professor, não mais visto como qualificado para uma função, mas como mobilizador de competências, algumas delas muito especializadas - vinculadas a determinadas funções transitórias – estratégias que facilita a articulação entre demandas construtivistas e demandas instrumentais.

As demandas construtivistas voltadas para competências complexas, centrada no processo de aprendizagem do aluno e com o foco na construção do conhecimento, tornam-se, agora, compatíveis com as demandas instrumentais, voltadas para competências centradas no desempenho laboral e para o controle do processo de ensino e aprendizagem voltados a esse fim (LOPES, 2008).

Com efeito, o que ocorre na educação atual é que foi agregado ao currículo para a formação dos alunos, inovações que envolvem competências e habilidades que antes não se ensinavam na formação escolar. Com isso, os professores sentiram-se obrigados a participar de formações contínuas e continuadas para atender às novas demandas sugeridas pelas reformas nos últimos vinte e cinco anos e exigidas por avaliação de aprendizagem sistemática promovida pelo estado. Nesse contexto, a educação e o trabalho docente, face a sua função

social, passaram a ser consideradas peças-chaves na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado.

O que se tem registrado é que a reforma educacional acarreta mudanças significativas, com quebras de paradigmas da própria formação inicial acadêmica dos professores, principalmente, das licenciaturas, ao ponto de criar uma dicotomia entre o que os professores aprendem na academia e como eles devem atuar no campo do trabalho. Em outras palavras, essa dualidade emerge quando os professores ao assumirem a sua função nas instituições públicas ou privadas têm que ressignificar toda a sua formação inicial na prática.

Em uma análise específica da formação de professores de matemática realizada por Fiorentini et al. (2002, p. 154), em que eles avaliaram o *estado da arte* em 112 pesquisas brasileiras identificaram que:

Os problemas detectados na formação ainda continuam presentes nos programas de licenciatura de matemática, tais como: desarticulação entre a teoria e a prática, entre a formação específica e pedagógica e entre a formação e a realidade escolar; menos prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudo histórico e epistemológico do saber matemático; predominância de uma abordagem técnica formal das disciplinas específicas, falta de formação teórica e prática em educação matemática dos formadores de professores.

Esses problemas sustentam a tese dos neoliberalistas para justificar que a educação está sofrendo uma profunda crise de eficiência, eficácia, produtividade e identidade, afirmando que não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam universidades, falta política de gerenciamento nas universidades; e, com isso, responsabilizam os professores e as instituições públicas de formação pelo *fracasso* da educação.

Em tese, isso se configura nas orientações das políticas educacionais do neoliberalismo de mercado no tocante à educação em que evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado.

Assim sendo, a formação desses profissionais passa a ser vista como *retórica* desvinculada de uma prática eficaz e distanciada das demandas das escolas e das necessidades da sociedade do século XXI.

Essa é a grande preocupação dos financiadores internacionais e nacionais das reformas educacionais a partir da Jomtien em 1990, com aval da UNESCO, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o do Banco Mundial (BM).

Nesse sentido, a alternativa encontrada por essa comissão é promover uma mudança substancial nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes, com maior flexibilização nas instituições de formação, implementando uma nova reforma curricular, um maior controle sobre o processo educativo e colocando a escola sob a lógica da administração empresarial. Assim, a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política e social para a esfera do mercado, questionando seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade de serviço e bem de consumo. Em outras palavras, a educação é vista como produto que deve ter sua qualidade mediante a análise feita por critério performativo e controlado pelo sistema avaliativo.

Em uma pequena síntese, Stephen Ball (2011) define muito bem o que é essa reforma educacional como uma política de privatização do setor público orientada pela *economia do conhecimento*, e que causa efeito em três tecnologias: 1) “a forma de mercado” cria oportunidade para a escolha e para competição, seja no interior dos serviços público já estabelecido ou introduzindo a concorrência de fornecedores privados de serviço público; 2) “O gerencialismo” fortalecimento do poder de gestão para fazer a instituição ser eficaz e eficiente na perspectiva da competição, 3) e por final, a “performatividade”, desenvolvimento de medidas de indicadores baseados em sinais de mercado, que funcionam também como meio para o Estado controlar e definir metas para o gerenciamento e monitoramento do setor público.

Com relação à performatividade, existe uma exigência que é extrapolada para as implementações da política de metas de proficiência dos alunos a serem atingidas por meio de aplicação de avaliação externa. Tais metas são vistas como um produto, pois para a política pública avaliacionista, as escolas serão um sucesso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentro quatro afirmações em teste de múltipla escolha. Essa política tem gerado nos professores e gestores certa apreensão, pois tem como objetividade expor a escola e seus problemas para uma possível política pública de melhoria. Mas, por outro lado, os resultados das avaliações podem categorizar os professores e os gestores escolares como os únicos culpados da péssima aprendizagem dos alunos. Isso tem gerado nas escolas certa resistência com relação as avaliações de medições externas.

Ao mesmo tempo, não existe na maioria das instituições escolares uma contraproposta que possa justificar que a própria instituição escolar possa se auto avaliar no sentido de buscar resolver suas demandas e seus problemas. Então, a falta dessa iniciativa faz com que a resposta da escola seja tecer fortes críticas aos instrumentais avaliativos externos pela sua

forma tradicional de avaliar, pelo seu distanciamento das práticas pedagógicas dos professores e de suas metodologias de ensino e aprendizagem em forma de mercadoria.

No entanto, as críticas dos professores não têm consistência em base fundamentada, pois a própria reforma educacional não tem investido na formação dos professores na perspectiva do que seja a política das avaliações externas de resistência e, nesse sentido, o discurso dos professores fica no campo ideológico sem consistência, e a não aceitação. Agem por questões individualizadas e de entendimento puramente pelo seu campo de formação precário estritamente empírico, diante essas questões. Com essa postura dos professores, o sistema de avaliação externa imposta de forma compulsória, implementando de forma autoritária sua política de forma performativa e gerencialista de mercado, transforma o professor em mercadoria e o aluno em produto.

Pedro Demo (2003) levanta três pontos importantes que deveriam ser questionados pelo núcleo gestor escolares com relação às avaliações de larga escala: a primeira seria coerente que os professores questionassem sobre quais parâmetros teóricos e políticos as instituições escolares estão sendo avaliadas; a segunda, se as avaliações externas forem para a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem dos professores, teria que ir além do domínio das competências e habilidades prescrito nos descritores das matrizes de referências; e a terceira, os estudos das avaliações externas não estariam muito distantes dos objetivos, dos conteúdos, do método e da avaliação interna da sala de aula.

Nesse entendimento, para Ravitch (2013), o que está ocorrendo no mundo todo não é uma reforma educacional, mas uma reforma empresarial. Ela acrescenta que a “reforma” não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia.

Alguns preferem chamar esse movimento de “nova gestão pública” que é comandada pelos neoliberais e que tem como objetivo, segundo Freitas (2008), não reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a “educação pública de gestão pública” e não a reformar. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos, não como gestor.

Esse modelo de reforma educacional, que se está vivenciando nas últimas décadas no Brasil, já ocorreu em outros países como Inglaterra, Novos Zelândia, Estados Unidos, dentre outros. Neste último, suas experiências fracassaram nos seus objetivos declarados de trazer melhoria à educação e combater a desigualdades sociais, no entanto foram bem-sucedidos na indução da privatização da educação (FREITAS 2018).

Como é histórico em nosso país implementar na íntegra projetos políticos pedagógicos de outros países desenvolvidos, copia-se a forma de controle de gestão seguindo os *pari passos* do modelo americano de gestão via privatização e terceirização, complementado com o controle do processo pedagógico por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inserida em política de responsabilização. Somam-se a isso: a) o controle das agências de formação dos formadores do magistério, via base nacional de formação de professores; e b) o controle da própria organização da instituição, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas.

Essas medidas não fogem ao que já foi discutido nesta pesquisa, que era o objetivo maior da ANFOPE na implementação da base nacional comum na formação dos profissionais da educação, como bandeira de luta.

Nesse entendimento, do ponto de vista pedagógico das reformas educacionais atuais, está-se retomando ao tecnicismo dos anos do regime militar, mas de forma totalmente reformulada, ainda que conceitualmente seja o mesmo, o que Freitas (1992), vai chamá-lo de neotecnismo.

No entanto, quais são os impactos na formação do professor mediante essa política neotecnista proposto pelos neoliberalistas? Esse é o ponto fulcral dessa discussão em que esse texto buscou descrever.

Para Freitas (2018), a nova formatação do tecnicismo tem impactos diretos no trabalho do docente, com o maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio da vinculação com as bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação em bases nacionais que regulam a própria formação do magistério e, nesse sentido, aparece à possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores¹, através de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação de magistério, através processos de credenciamentos destas. Esse processo padroniza a formação e elimina a diversidade de projeto formativo pelas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo em que permite uma formação aligeirada e em agência formativa improvisada, já que o controle é feito pelo credenciamento, em exames posteriores à formação inicial, o que define o exercício da profissão.

Fica claro que a reforma busca fazer um alinhamento da formação dos professores frente a uma homogeneização neotecnista de padronização de ensino, na busca de uma

1 Tramita no Congresso Nacional um projeto de lei para instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb) e uma avaliação de professores encontra-se paralisada no Inep sob o nome de Exame Nacional Docente. Há também o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Estas iniciativas poderão transformar-se em credenciamento – tanto de professores como de instituições formadoras.

suposta educação de qualidade, no sentido de atender uma demanda, *a priori*, sugerida pela classe empresarial para atender ao mercado do trabalho. No entanto, é importante destacar que o fato de os neoliberais desejarem que a educação seja subordinada ao mercado de trabalho está se referindo a uma questão muito específica: a necessidade de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos ao mercado de trabalho. Isso não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade.

Nesse entendimento, a educação apenas fornece as ferramentas necessárias para o sujeito competir no mercado de trabalho, e não direciona para um emprego que depende disso. O sucesso ou o fracasso dependerá do seu esforço próprio, decerto que alguns triunfarão e outros muitos estarão condenados ao fracasso.

Enfim, algumas lições aprendidas por Diana Ravitch podem ser referências àquelas citadas no seu livro “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, em que ela retrata a falência da educação americana no contexto de uma educação de mercado com o propósito avaliacionista:

Para Ravitch (2011), (i) as escolas não melhorarão se valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que se tem hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo que importa pode ser quantificável. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente. Se não se valorizar os individualismos, será perdido o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso da sociedade em muitos diferentes campos. (ii) As escolas não irão melhorar se for esperado que elas ajam como empresa privada buscando o lucro. Escolas não são negócios; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter.

Essas lições são bastante pertinentes para essa pesquisa, embora tenham ocorrido em outro país. Mas, independentemente do regime de cada país, a política neoliberal de mercado molda-se as suas intervenções à medida que se comportam os aspectos intrínsecos de cada Estado, impondo assim, de forma irredutível a natureza de suas sanções políticas e econômicas. De acordo com Popkewitz e Pereyra (1992), a Austrália, a Espanha, os Estados Unidos da América, a Finlândia, Portugal, Reino Unido e Suécia fizeram a reforma educativa na formação de professores. No entanto, estes países diferem nas suas histórias políticas e sociais, nos seus elementos jurídicos e administrativos, nos seus níveis de industrialização,

nos seus modelos de prática educacional, na sua concepção de ensino e aprendizagem e na sua visão epistemológica da ciência. Como se pode observar segundo os autores, os estudos finlandeses, portugueses e espanhóis defendem a ciência inserida na tradição europeia de interpretação que contem dimensões filosóficas, sociais, históricas e empíricas de investigação. Já os Estados Unidos da América descrevem a formação de forma diferente, com uma visão positivista da ciência numa leitura utilitarista, individualista, cientificista e a-histórica, negando assim as interpretações dos pesquisadores europeus.

De toda forma, são aspectos da organização da política de estado, pois a Finlândia, a Suécia, a Islândia e a Espanha possuem uma forte tradição de centralização estatal, introduzida por medidas com vistas ao controle de suas decisões orçamentárias, constituindo um mecanismo que estabelece limites nos vários níveis da prática na formação de professores. Já os Estados Unidos da América, trabalham com as estratégias de organização estatal primada pela descentralização nas instituições públicas, com o viés privatizante da política educacional transferindo todas as formações do profissional da educação à iniciativa privada.

Como se pode notar, esses países possuem contrapontos do movimento de descentralização de poder e de centralização em seu controle de estado acerca das suas políticas públicas de educação, o que irá reverberar de forma díspares no desenvolvimento de sistema de formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, sua leitura nos faz refletir a partir dessas experiências para identificar caminhos já percorridos, que poderão projetar essa investigação numa perspectiva comparativa.

3.2 A educação matemática e o ecletismo na formação de professores sob a égide da reforma educacional na perspectiva neopositivista

A evolução histórica do pensamento positivista, sua relação com a educação matemática no Brasil e o ecletismo na formação de professores fazem parte de uma discussão, que tem como objetivo gerar reflexões acerca da atual *Educação Matemática*, influenciando a formação de professores manifestada pelas reformas educacionais dos últimos trinta anos, e que está sendo cultivada pelo neopositivismo com tendência neoconstrutivista. Este contexto faz com que a educação matemática contemporânea seja revestida de um pragmatismo fatorialista e de um empirismo racionalista, que está na gênese do pensamento do filósofo positivista Augusto Comte, que se inspirou nos iluministas dos séculos XI, XII e XIII como

Bacon, Hobbes e Hume, defensores do antidogmatismo, do progresso científico-social e da transparência epistêmica.

3.2.1 Um recorde da trajetória da educação matemática no Brasil

Conforme citado anteriormente, a essência da educação matemática não se trata de um fato novo, pois a sua prática na perspectiva positivista comtiana teve seu início no ensino superior no Brasil com a criação da Academia Militar do Rio de Janeiro em 1810, estruturada pela Reforma Benjamin Constant, instituída pelo decreto de 8 de novembro de 1890 e forjada pela visão positivista que, segundo Triviños (1987), possui três momentos de evolução. A primeira fase chamada de *positivismo clássico*, na qual, além do fundador Comte, sobressaem os nomes de Littré, Spenser e Mil. Na segunda fase, já no final do século XIX e princípio do século XX, tem como inspiração o empiriocriticismo de Avenarius (1843-1896) e Mach (1838-1916). A terceira fase denomina-se, em geral, de *neopositivismo* e compreende uma série de matizes entre os quais se podem anotar o positivismo lógico, o empirismo lógico, estreitamente vinculado ao círculo de Viena (Carnap, Schlick, Frank, Neurath); o atomismo lógico (Russel e Wittgenstein); a filosofia analítica (Wiygenstein e Ayer) que acham que a filosofia deve ter por tarefa elucidar as formas da linguagem em busca da essência dos problemas; o behaviorismo (Watson) e o neobehaviorismo (Hull e Skinner). Essas concepções positivistas e neopositivistas influenciaram a educação matemática, tornando as escolas militares entusiastas e defensoras do pensamento positivista científico. Foi com base nessas correntes positivistas e neopositivistas que a educação matemática no Brasil se tornou um sinônimo de “comtismo”.

Assim, para melhor compreender o percurso da educação matemática no Brasil, faz-se necessário resgatar alguns recortes do processo da construção da sua história no país. Conforme o pesquisador Fiorentini e Lorenzato (2007), a trajetória da educação matemática se estruturou em quatro grandes períodos no Brasil.

O primeiro período definido como *Gestação da educação matemática como campo profissional*, surgiu no início do século XX e se estendeu até o final dos anos de 1960. No período de 1920, a educação matemática ganhou grande força com o movimento *escolanovista* - ideário que se contrapunha ao que era considerado tradicional, em que os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas apriorísticas e ligadas ao humanismo filosófico-religiosos predominantes à época. Deste movimento vão surgir os primeiros educadores matemáticos, como Everardo Backheuser, responsável pelo ensino de

matemática na escola elementar, e Euclides Roxo, que coordenou a reforma pedagógica no Colégio Pedro II, em 1929.

Segundo Euclides Roxo, a nova proposta para o ensino da Matemática (decretada, em 1929, pela Lei 18.564, de 15 janeiro) tentava reunir as tendências internacionais dos movimentos reformistas em matemática relacionadas à metodologia, a seleção da doutrina e à finalidade do ensino. Com esses educadores surgem os primeiros manuais de orientação didático-pedagógicos de matemática.

Neste período, vale lembrar que as reformas empreendidas pelo governo provisório de 1930, se, por um lado, não alcançaram a totalidade dos ramos do ensino, por outro puderam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Segundo Shiroma (2004), pela primeira vez na história do país uma mudança educacional efetivada por decreto atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo território nacional. Tratava-se, em verdade, de um fato novo, na medida em que o país estava em processo ainda de instalação de um incipiente sistema de educação.

Uma série de decretos efetivou as chamadas Reformas Francisco Campos, de inspiração claramente escolanovista na educação, inspirada no pensamento de John Dewey. Citaremos algumas principais:

- i. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- ii. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;
- iii. Decreto 19.852, de 02 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- iv. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.

Neste período, o Brasil enfrentava o efeito decorrente da crise mundial do capitalismo, a grande depressão de 1929, cujos efeitos se tornaram evidentes na década seguinte, sob o governo Prestes. Em sua singularidade, o país atravessava uma grave crise social decorrente da rápida urbanização e acirramento da luta de classes, acelerada pela imigração fortemente incentivada nas primeiras décadas do século XX. Era de fato um estado novo, mas sua configuração como um estado autoritário a se tornar presente logo depois não era, de fato, surpreendente para o contexto da época (ROMANELLI, 1996).

Não é o caso de estender, neste momento da discussão, tal leitura à realidade mais ampla do país à época, visto que o objeto é a introdução da educação matemática no Brasil, que ainda era uma tênue manifestação no período. No entanto, é preciso considerar que tal

questão estava em jogo, visto que ela demarca a suposta necessidade de modernização do país e da introdução de uma nova leitura acerca do lugar da ciência matemática neste contexto e a perspectiva de cientificidade no país à época.

Um contexto que merece ser citado na época no Brasil frente à crise econômica mundial, é a implementação da discussão sobre os decretos das Reformas Francisco Campos. O Decreto 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro e, segundo Shiroma (2004), tinha 328 artigos que regulamentavam: a escolha do reitor, dos diretores, dos membros do conselho técnico-consultivo e suas contribuições; a definição do programa, ano a ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades; as regras de escolaridade; os critérios de nomeação dos professores e os seus salários e, muitas outras que colaboraram com a melhoria do ensino no país. Desse feito, parece que a educação, no que se refere ao âmbito da legislação do sistema educacional, teve um ganho significativo na perspectiva da contribuição da obrigatoriedade do ensino estabelecida pela lei.

Entre 1940 e 1950, o movimento da educação matemática recebeu várias adesões de importantes teóricos brasileiros como Júlio César de Melo de Souza, popularizado com o heterônimo Malba Tahan, Ary Quintela, Munhoz Maheder, Irene Albuquerque e Manoel Jairo Bezerra, que tinham, entre seus propósitos, compendiar livros e textos para os alunos prescreverem orientações didáticas metodológicas e curriculares aos professores.

Já no final dessa primeira fase, em torno de 1955, segundo Fiorentini e Lorenzato (2007), a educação matemática adquire novo impulso com o Congresso Brasileiro de Ensino de Matemática (CBEM) e a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacionais (CRPE). Mesmo com o grande volume de trabalhos apresentados nesses congressos, não foi possível levar os brasileiros a se engajarem no movimento internacional de reformulação e modernização do currículo escolar conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM). Esse movimento reformista tinha como objetivo analisar a trajetória histórica da modernização da matemática escolar no Brasil e as primeiras ações voltadas à formação dos professores para o ensino da Matemática Moderna.

Essas ações que possibilitavam fazer uma abordagem mais estruturada da área de pesquisa da educação matemática, por meio de um olhar sistêmico, com ênfase na teoria dos números, nas propriedades algébricas em uma linguagem tipológica para o ensino da geometria. Os principais motivos que levaram os brasileiros a não participarem daquela reforma, em termos de educação matemática, foram a baixa qualidade dos trabalhos de pesquisa com relação ao ensino e aprendizagem da matemática e a falta de sistematização das pesquisas educacionais. No entanto, não se pode esquecer que nesta fase surgiram as

licenciaturas em matemática na década de 1930, os ginásios de aplicação nos anos 1940, e a obrigatoriedade da disciplina de prática de ensino e do estágio supervisionado, firmados nos anos de 1960. Desse feito, abriu-se um campo profissional de pesquisa, nas universidades, de especialistas em didática e metodologia do ensino de matemática.

Nesse contexto surgiu o segundo período, intitulado de *nascimento da educação matemática no Brasil*, segundo Fiorentini e Lorenzato (2007), se inicia na década de 1970 e vai até aos primeiros anos da década de 1980. É nessa fase que a educação matemática se define como campo profissional de especialista em didática e metodologia do ensino da matemática. Nessa fase embrionária, a educação matemática no Brasil tinha como base a concepção metodológica de tendência tecnicista, que tinha *a priori* a filosofia positivista de Comte (1798-1857) e a psicologia comportamental de Skinner (1904-1990).

Essa perspectiva, na época, foi chamada de *tecnicismo educacional* e era fortemente inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino que delineavam uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, transformando a docência em uma atividade mecânica, inserida em uma proposta educacional rígida e passível de ser programada em detalhes. Essa prática pedagógica supervalorizava as tecnologias, de tal forma, que foi criado um estereótipo na escola de que ela seria autossuficiente. Em outros termos, foi criada a falsa ideia de que aprender não seria também uma atividade natural e espontânea do ser humano, mas que dependia essencialmente do professor.

Nesse sentido, o professor passou a ser, exclusivamente, um aplicador de técnicas e instruções obtidas em manuais previamente elaborados, e o papel do aluno foi reduzido a um indivíduo que reage a estímulos, de forma a corresponder à resposta esperada pela a escola, para ter êxito e avançar. Essa corrente pedagógica teve na época, uma forte influência dos Estados Unidos, especialmente na década de 1970. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firmou-se no meio educacional a presença da *pedagogia libertadora* e da *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, assumida por educadores de orientação marxista (PCN 2001). Em decorrência desse fato, houve uma melhor valorização na educação da dimensão de cunho mais epistemológico do conhecimento da matemática, a chamada corrente progressista. Ela surge,

por exemplo, nos estudos de mestrado em psicologia cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a orientação de David Carraher, Terezinha Carraher, e Analúcia Schilemam, os quais procuraram investigar aspectos cognitivos relativos à formação de conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, a educação matemática vai apropriar-se de outras correntes pedagógicas relacionadas à dimensão psicológica, uma vez que no mesmo período foi introduzida no Brasil a *didática da matemática francesa*, com a criação do Grupo de Estudo sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), pela professora Esther Pilar Grossi. Esse grupo de estudo é uma organização não governamental que continua desenvolvendo estudos relacionados à educação matemática, sobre uma forte influência do campo teórico metodológico de pesquisa da *Didactique des Mathématiques* (DDM). Por volta de 1976, foi criado o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GPEM), na cidade do Rio de Janeiro, sob a liderança de Maria Laura Mousinho Leite Lopes, que desenvolveu sua pesquisa no Instituto de Pesquisa em Educação Matemática (IREM) em Estrasburgo, na França. Esses dois grupos têm contribuído com a evolução da educação matemática no Brasil, bem como, são responsáveis por manterem, no país, uma forte relação com a linha de pesquisa da educação matemática francesa.

Com a redemocratização do país na década de 1980 e com a abertura política, amplia-se o investimento no campo da educação nas universidades e, com isso emerge o primeiro programa brasileiro regular de mestrado na área da educação matemática na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro). Por volta de 1983, começam a surgir comunidades da educação matemática. Vão ser criadas pesquisas com área de concentração, tais como tendências atuais em educação matemática; fundamentos matemáticos e filosóficos da educação matemática e ensino e aprendizagem da matemática. Tal movimento Lorenzato (2007) vai nomear de *emergência de uma comunidade de educadores matemáticos*.

Deve-se lembrar que, para esse teórico, existe uma dicotomia entre o *matemático* e o *educador matemático*. O *matemático*, segundo ele, tende a conceber a matemática como um fim em si mesmo e, quando solicitado a atuar na formação de professores de matemática tende a promover uma educação para matemática, priorizando os conteúdos formais e uma prática voltada à formação de novos pesquisadores em matemática. Já o *educador matemático*, em contrapartida, tende a conceber a matemática como meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e, também do professor de matemática do ensino fundamental e médio, promovendo assim, uma educação pela matemática. O que Lorenzato quis destacar foi que embora os dois profissionais tenham a

matemática com o mesmo objeto de estudo, eles se diferem nas questões das vertentes epistemológicas da sua formação e da prática profissional. Essa é a essência da existência da educação matemática, ou para melhor dizer, a pedra angular dessa linha de pesquisa.

No término dos anos 1980, a educação matemática vai sofrer influência de outras correntes pedagógicas e metodológicas tais como a modelagem matemática, métodos de resolução de problemas, bem como estudos etnomatemáticos desenvolvidos, por exemplo, por D'Ambrósio (1990), estudos histórico-metodológicos e estudos com enfoque no método clínico piagetiano. Desse feito, o ensino de matemática que era totalmente pautado no método da filosofia positivista e da psicologia comportamental de Skinner (1904-1990), passa a ser questionado no âmbito das discussões políticas, sociais e ideológicas, na perspectiva de que não é mais suficiente apenas a preocupação com o uso do método e a técnica de como ensinar, mas também é fundamental o questionamento acerca dos motivos pelo quais se ensina e aprende.

Para que ensinar? E para quem ensinar? Dessa forma, será preciso considerar os limites de certas concepções e estratégias didáticas que valorizavam somente a objetividade das ciências, não enxergando a parte subjetiva do fenômeno cognitivo, ontológica e social do sujeito. Esse fato ocorre porque as estruturas matemáticas ainda estão ancoradas em uma forte tradição positivista, que se tornou uma influência considerável na forma como as práticas pedagógicas de ensino são conduzidas pelos professores no seu ambiente escolar. Para Pais (2006), essa influência se tornou uma espécie de crença inabalável na necessidade de priorizar as características próprias do saber matemático, tais como a formalização, objetividade, generalização e a abstração, como se esses aspectos fossem os parâmetros dominantes para produzir os primeiros passos da aprendizagem.

No início da década de 1990, a educação brasileira recebeu diversas comunidades científicas internacionais, com objetivo de realizar pesquisa e trocar experiências com educadores do país. Nesse momento, muitos brasileiros retornaram à nação com seus cursos de doutoramentos em diversas áreas da educação tais como didática da matemática; história, filosofia, epistemologia e psicologia da educação matemática; e vários outros cursos e linhas de pesquisa. Todos esses profissionais formaram o que Lorenzato chamou de *emergência de uma comunidade científica da educação matemática, ou, didática da matemática*.

A *priori*, é relevante enfatizar que a educação matemática como um campo acadêmico, segundo Kilpatrick (1996), citado por Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 12), tem uma curta história que difere de país para país, tendo em cada um deles uma história própria e certo grau de desenvolvimento nos aspectos históricos, social, econômico e cultural. Em alguns países,

como a França e a Alemanha, tais estudos são chamados simplesmente de “didática da matemática”. Em outros, como a Holanda, é denominada “metodologia de ensino da matemática”. No Brasil e nos Estados Unidos, assim como na grande maioria de países, ela é denominada *educação matemática*.

Já Pais (2011) é categórico em diferenciar *a educação matemática e didática da matemática*. Para ele, não se trata apenas de um problema de tradução, uma vez que na França esta última expressão é usada para representar a própria área de pesquisa educacional da matemática. Dessa forma, Pais (2011), definirá *didática da matemática* como uma tendência da grande área de educação matemática, cujo objeto de estudo é a elaboração de conceitos e teorias que sejam compatíveis com especificidade educacional do saber escolar matemático, procurando manter fortes vínculos com a formação matemática, tanto em nível experimental da prática pedagógica, como no território teórico da pesquisa acadêmica.

Por essa definição, fica explícito que não é possível descrever conceitos matemáticos sem a compreensão das teorias pedagógicas. Com efeito, será que uma definição matemática comporta o sentido pleno de um conceito? O ensino da matemática pode se resumir à apresentação de uma sequência de axiomas, definições e teoremas? É nesse entendimento que se percebe a importância de uma articulação, no momento da aprendizagem, entre matemática, pedagogia, psicologia e sociologia. Tal interdisciplinaridade permitiria garantir a objetividade das noções didáticas como esteio para a formalização conceitual prática e teórica. Assim sendo, compreende-se que a psicopedagogia daria à luz das teorias psicológicas da educação; a matemática usaria suas lentes para construção do conceito e raciocínio matemático e a sociologia viabilizaria o suporte e contexto histórico e cultural. É nessa tríade que o campo de pesquisa da *didática da matemática* francesa se faz ser compreendida na perspectiva planetária da construção do saber matemático.

É inspirada nesse pensamento epistemológico, reflexivo e dialético que a *didática da matemática* francesa é constituída por educadores matemáticos que são considerados não só como teóricos neopiagetianos da contemporaneidade, mas pesquisadores com luz própria. Eles pesquisam uma grande área educacional, cujo objetivo de estudo é a compreensão, a interpretação e a descrição de fenômenos referentes ao ensino e a aprendizagem da matemática nos diversos níveis da educação, segundo Pais (2001). Em particular, cita-se uma síntese das principais tendências do campo teórico dessa linha pesquisa da didática da matemática que estão organizadas em forma de um sistema de rede, no qual, se interligam na medida em que se curvam para se reconectar.

Nesse sentido, a Teoria das Situações Didáticas (TSD), segundo Freitas (2010), faz referência ao processo de ensino e aprendizagem matemática em sala de aula, visando realizar uma educação mais significativa para o aluno, de forma que o conhecimento esteja realmente vinculado a sua promoção existencial. Esta teoria reflete sobre a forma com que se pode conceber e apresentar ao aluno o conteúdo matemático, considerando um desafio, tendo em vista a especificidade do saber matemático. Deste modo, uma das questões primordiais do vínculo da apresentação do conteúdo com a realidade do aluno é a forma de apresentação do conhecimento num contexto que proporcione ao aluno um verdadeiro sentido, pois, quando este conteúdo é apresentado isoladamente, torna-se desprovido da verdadeira expressão educativa.

Já a Teoria dos Campos Conceituais, no entendimento de Franchi (2010), indica uma consistente proposta didática para o problema da construção do significado do saber escolar, com a participação efetiva do aluno no processo cognitivo. Uma das propostas da teoria de Vergnaud é repensar as condições da aprendizagem conceitual, tornando-a mais acessível ao aluno. Essa teoria foi criada tendo em vista respeitar uma estrutura progressiva de elaboração de conceitos, tendo assim, pertinência sua aplicação à matemática. Trata-se de buscar as possíveis filiações e rupturas entre as ideias iniciais da matemática, levando em consideração as ações realizadas pelo aluno.

Por sua vez, a Transposição Didática, para Pais (2010), é uma teoria que estuda as transformações pela qual passam os conteúdos da educação matemática. O próprio termo transposição tem este sentido de modificação, evolução, numa lógica, a princípio, mais metonímica. Para esse teórico, na produção de um saber, tanto no contexto geral quanto no plano pessoal, reconhece-se a existência de um processo evolutivo, que é fundamental para a ideia de transposição.

A Transposição Didática pode ser analisada, primeiramente, como um caso especial da transposição dos saberes que é entendida no sentido da evolução das ideias, num contexto geral da evolução do saber. Já no plano da elaboração pessoal e subjetiva, pode-se falar da transposição do conhecimento. Esta noção pode ser analisada no domínio da aprendizagem para caracterizar o fluxo cognitivo relativo à evolução do conhecimento, estando associada à necessária aplicação de conhecimentos anteriores para a aprendizagem de um novo conceito. Assim, na produção de um conhecimento, existe um processo que caracteriza a ideia de transposição.

Desse modo, vale ressaltar a diferença, para a Transposição Didática, entre saber e conhecimento. Na linguagem científica, o saber pode ser entendido, quase sempre, como

relativamente descontextualizado, despersonalizado e mais associado a um contexto científico, histórico e cultural. Já o conhecimento, refere-se ao contexto individual e subjetivo de um aspecto com o qual o aprendente tem uma experiência direta e pessoal, logo, tendo um caráter mais experiencial.

Por fim, a Teoria da Engenharia Didática segundo Machado (2010) é uma metodologia de pesquisa que se formou com a finalidade de analisar situações didáticas que são objeto de estudo da Didática da Matemática, fazendo parte, deste modo, do seu quadro teórico. Essa metodologia tem sido utilizada na orientação de pesquisas que têm como referencial a teoria educacional da didática da matemática que, por sua vez, são fundamentadas, em parte, nos conceitos descritos brevemente nesta exposição.

As sínteses aqui desenvolvidas correspondem a uma parte representativa das teorias que sustentam a linha de pesquisa da *didática da matemática francesa*, a qual tem sido utilizada como referência para realização de um grande número de pesquisas por vários estudiosos brasileiros tais como Machado (2010), Pais (2011), Almouloud (2010), D'Ambrósio (1990), Borges Neto (2013), que adotam diversas versões dessa tendência ao trabalhar com as concepções dos alunos e com formação de professores, entre outros objetos de pesquisa na área.

Quando se considera a América Latina, verifica-se que essa tendência educacional chegou por volta do final da década de sessenta em países como Chile e México (CAMPOS; TRGALOVÁ, 2016). No Brasil, precisamente em setembro de 1970, foi iniciado um longo acordo de colaboração entre Brasil e França que durou mais de 30 anos. Essa relação se deu através de cooperação franco-brasileira apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e pelo *Comité Français d'Evolution de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil* (COFECUB). Esse acordo bilateral entre franceses e brasileiros foi fortalecida com a visita ao Brasil, na década 1990, dos principais teóricos da didática da matemática francesa como Guy Brousseau, Gérard Vegnaud, Mechèle Artigue, Régina Douady e Colette Laborde. O objetivo das visitas e trocas bilaterais era o de aprofundar os estudos sobre *Didática da Matemática*.

Esse processo resultou na primeira cooperação internacional CAPES-COFECUB, coordenado no Brasil por Tânia Maria Mendonça Campos, com a colaboração de Paulo Figueiredo Lima e João Bosco Pitombeira. Essa parceria gerou várias ações: formação de recursos humanos para trabalhar em todos os três níveis de ensino, bem como na pós-graduação; realização de pesquisas com o foco na sala de aula, com o objetivo de apoiar as políticas educacionais; criação, consolidação e articulação de centros de excelência no

domínio da *Didática da Matemática*; desenvolvimento da produção científica naquele domínio. Entre os objetivos do projeto de colaboração merecem destaque: fortalecimento do Mestrado em Educação Matemática no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC de São Paulo; criação de curso de Mestrado em Ciências e Matemática na UFPE. O resultado dessa parceria durante o período de 1990 e 1996 gerou diversos pós-doutoramentos, teses e dissertações acerca da educação matemática defendidas na França e no Brasil ou em colaboração franco-brasileira. Centenas de documentos foram apresentados em congresso; dezenas de artigos em revistas de notória qualidade científica; livros completos e dezenas de capítulos de livros, além de centenas de seminários e reuniões.

O projeto CAPES-COFECUB viabilizou diversos intercâmbios que permitiram várias visitas de pesquisadores franceses às universidades brasileiras, bem como a participação de pesquisadores brasileiros em universidades francesas. Essa coparticipação favoreceu o desenvolvimento de diversos projetos de pesquisa, que foi de fundamental importância para estreitar as relações entre as Universidades que produzem pesquisa em Educação Matemática (CAMPOS; TRGALOVÁ, 2016). Merece destaque o segundo projeto CAPES-COFECUB internacional, ocorrido em 1999, sobre o domínio da Educação Matemática (ED) e liderado no Brasil por Jorge Falcão da (UFPE) e pelo francês Marc Rogalski da Universidade Paris. Em 2000, ocorreu o terceiro projeto CAPES-COFECUB internacional sobre Educação Matemática (ED) no Brasil liderado por Regina Dann, da Universidade Federal da Santa Catarina, com a participação do francês François Pluinage da Universidade de Estrasburgo. Teve-se ainda em 2004 o quarto projeto CAPES-COFECUB internacional, liderado por Jean-François Nicaud (*Grenoble University*) representante francês e Marcelo Câmara dos Santos da (UFPE) e Marilena Bittar, Jana Trgalová e Hamid Chaachoua da Universidade de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo deste último projeto era viabilizar o interesse dos alunos pelo APLUXIS, um ambiente baseado em computador para aprender álgebra. Em 2008, foi realizada a quinta edição do projeto CAPES-COFECUB com representante francês Luc Trouche da Universidade de Lyon e INRP e no Brasil por Lícia Maia da (UFPE), com a participação da Universidade de Paris Diderot, representada por Michèle Artigue, Aline Robert e Fabrice Vandebrouck e no Brasil pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), que foi representada por Ana Paula Jahn, Marlene Alves Dias, Tânia Maria Mendonça Campos. A proposta do projeto era centrada nas práticas educacionais dos professores.

A forte influência do ensino francês no Brasil em Didática da Matemática a partir dos anos 2000 levou o então presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, através do decreto

5.801 e publicado no Diário Oficial em agosto de 2006, à criação da Escola de Altos Estudos (EAE). Foi uma iniciativa para fomentar a cooperação acadêmica e o intercâmbio internacional em cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de Educação Matemática.

O projeto funciona sob a gestão da CAPES e seu maior objetivo é trazer professores e pesquisadores estrangeiros de elevados conceitos internacionais para a realização de cursos monográficos no país. A ideia é era fortalecer, ampliar e qualificar os programas de pós-graduação de instituições brasileiras. Essa escola *Advanced* foi concebida pelo Ministro da Educação, da época, Fernando Haddad, em 2006. Essa escola acolheu estudiosos franceses do campo da didática da matemática que ministraram cursos e divulgaram essa linha de pesquisa para diversos programas de pós-graduação do país. Podem ser destacados alguns cursos ministrados pelos especialistas franceses: “Estudos experimentais e teóricos didática”, de outubro de 2009, pelo professor doutor Guy Brousseau (*University de situação de Bordeaux*); “A teoria dos campos conceituais”, em agosto de 2010, pelo professor doutor Gérard Vegnaud (*University 10 Paris*); “O *design* e engenharia didática da matemática”, em setembro de 2010, pela professora doutora Michèle Artigue (*Paris 7 University*); “Introdução à teoria antropológica da didática”, em março de 2011, ministrado pelo professor Doutor Yves Chevallard (*University de Aix-Marseille*).

A análise que se pode fazer do exposto recorte da história da educação matemática que influenciaram a educação brasileira, fica perceptível que toda sua tendência se estrutura no pensamento iluminista. Nessa perspectiva, Skovsmose (2007, p.?) esclarece em quatro grupos de ideias o entendimento do pensamento iluminista na educação matemática na contemporaneidade.

Primeiro, o iluminismo é associado com antidogmatismo, o qual se refere à recusa em aceitar ideias e crenças com base em que elas são propostas por “escrituras” ou por certas autoridades. Em vez disso, o conhecimento deve encontrar a sua base em julgamentos pessoais - tais julgamentos têm que incluir, se não uma dúvida universal, pelo menos um ceticismo sólido. O segundo, o iluminismo sugere que a ciência leva ao progresso e, particularmente, à revolução científica – incluindo os trabalhos e perspectivas de Copérnico, Kepler, Galileu, Descartes e Newton – que esse progresso e sua ligação íntima com o desenvolvimento das ideias matemáticas. Terceiro, o iluminismo propõe que o desenvolvimento social pode ser progressivo, significando que podemos trabalhar nosso caminho por meio de uma utopia, como sugerido por Comte, tentar identificar as leis do progresso. Quarto, o espírito do iluminismo é definido por uma suposição a respeito de uma transparência epistêmica, significando que é possível especificar, de modo simples e claro, o que conta como conhecimento e como o conhecimento pode ser perseguido.

Essas ideias iluministas estão na base das reformas educacionais vigentes atuais, na perspectiva do neopositivismo, estimulando o progresso científico, o progresso social, político

e cultural. Nesse sentido, a matemática é tratada como propriedade de um sistema formal, claramente separada de qualquer “realidade”.

3.2.2 A influência da reforma educacional na educação matemática

O panorama relatado, sob uma breve leitura da educação matemática no Brasil, mostra uma visão que é extremamente redutora do ponto de vista educacional, político e social, e de forma progressista. Segundo Libâneo (1990), a pedagogia progressista designa as tendências que a história da educação matemática no Brasil se inicia com uma aguda tendência tradicional, ou em termos mais precisos “tendência liberal” que tem sua origem da metodologia aristotélica da escolástica, na qual se manifestou posteriormente como metodologia educacional neopositivista, e que foi empregado como instrumento de manutenção da sociedade moderna.

Essa tendência neopositivista filosófica tem um impacto significativo no campo do conhecimento científico como divisor de águas para o desenvolvimento dos métodos das ciências, pois colocam de um lado as correntes teóricas idealistas positivistas da metafísica que são fundantes da ideologia funcionalista, cientificista e determinista experimental, enraizado pelo método positivista durkheimiana, e do outro lado, a teoria geral do ser (*o materialismo dialético*) e sua especificação em face da sociedade (*o materialismo histórico*) representada pelo método da teoria do conhecimento em Marx, no qual faz a transposição do conhecimento humano para outras bases (NETTO, 2011). Esse constructo possibilitou desenvolver as tendências pedagógicas progressistas libertadoras, que vão além das bases materialistas (histórico e dialético), quando se desenvolve a partir de movimentos populares.

Partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, na qual se ramifica em três correntes: a tendência *progressista libertadora* - aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade -; a *tendência libertária* - parte da conjectura de que somente o que é vivenciado pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático -; e a *tendência crítico-social dos conteúdos* - acentua a prioridade dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Nesse sentido, o desempenho da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de

conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

No entendimento desta dualidade filosófica, a educação matemática está sujeita a determinadas tendências dos fundamentos do conhecimento humano para a educação, que ficam subordinadas à concepção de governo e das medidas de regulação das reformas educacionais, pois qualquer determinação dessa natureza se reverterá em uma tomada ideológica de poder, exercida pela aplicação de modelo de educação que interage com certos interesses políticos e prioridades econômicas. Segundo Perrenoud (2002), o que se coloca em prática na educação depende muito da luta política e dos recursos econômicos.

Embora não exista a intenção de se aprofundar nesse capítulo os princípios filosóficos do pensamento humano, é importante destacar a existência da dicotomia entre as concepções acerca da forma como se descreve a realidade da educação, pois dependendo da escolha de um desses paradigmas educacionais divergentes para formação dos professores, a educação matemática se desdobrará em bases opostas à formação do pensamento humano quanto a sua natureza. Nesse sentido, os objetivos da educação, o processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor na concepção de mundo serão distintos.

O que se observa na hodierna política educacional do século XXI, é que existe uma forte tendência liberal na educação matemática, na qual se subverte de uma ideologia pedagógica que fundamenta o conhecimento humano para formação de professores, norteando práticas pedagógicas em função das reformas educacionais. Assim, a tendência do pensamento positivista na educação matemática ao longo do tempo vem se firmando como ensino de tendências liberais que emanam uma hibridização com o passar dos anos com as seguintes correntes: a tradicional, que se acentua no humanismo de cultura geral; a renovada progressista ou pragmática no “aprender fazendo”; a renovada não diretiva com ênfase no psicológico e menos no pedagógico e social; e a tecnicista, articulada com o sistema produtivo que é útil aos defensores do projeto político educacional e econômico neoliberal. Nesse sentido, fica evidente que o neopositivismo pretende fundamentar a educação construindo um ecletismo de concepções.

Todas essas tendências do construto do ecletismo, quanto ao pensamento neopositivista, valorizam as ideias psicológicas tradicionais e as construtivistas na formação do pensamento humano para aprendizagem baseada na ilusão de que tudo depende do indivíduo seguindo um viés linear, lógico e a-histórico, isentando o processo da formação do pensamento do contexto social, que dialoga com o informe da UNESCO presidido por J. Delors, em “Educação ou utopia necessária” (1996), “a educação tem como missão permitir a

todos, sem exceção, a frutificação dos talentos e da capacidade de criação, o que implica a responsabilização individual por si mesmo e a realização de seu próprio projeto pessoal”. Em mais palavras, trata-se de uma definição de caráter estrutural que o *saber fazer* é individualizado para realizar determinadas ações.

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho do progresso científico-social, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual.

Nessa perspectiva, as ideias construtivistas vêm se relacionando com o ideário neopositivista liberal quanto à ação educacional como forma da construção do conhecimento individualizado no sujeito. Segundo Radford (2018), o construtivismo, que se inspira em Piaget, adota a posição da produção de saber enquanto produção privada, assim o conhecimento é aquilo que o sujeito produz.

Com base nesse princípio segundo Von Glasersfeld (1998), Piaget revela a separação radical entre a ontologia e a epistemologia. Deste modo, o construtivismo não formula declaração ontológica, ou seja, não nos diz como é o mundo, só sugere uma maneira de pensá-lo e fornece uma análise das operações que geram uma análise a partir da experiência. Essa condição afirma que o conhecimento só tem que ser viável, adequando-se a nosso propósito.

Nesse entendimento, e de acordo com a ideologia liberal, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Nesse sentido, se aluno não cumpre com determinados deveres, a responsabilidade é dele, do mesmo modo que, se o estudante não tem um desempenho satisfatório, a responsabilidade é exclusivamente sua.

Todas essas concepções fazem com que o ensino tradicional positivista se aproprie dos princípios do aprendizado individual quanto à abordagem do ensino e da aprendizagem na perspectiva da teoria do conhecimento em Piaget.

Essa tendência se fortalece ainda mais quando os neopositivistas se ancoram nos autores que explicitam o ideário construtivista piagetiano ao pensamento iluminista e ao positivismo. Segundo Duarte (2000), em uma pesquisa metódica na obra do pensador suíço foi levantada uma hipótese de que a epistemologia piagetiana seria toda ela perpassada por uma ambiguidade entre elas, por um lado, uma tendência a um cientificismo positivista, e, por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista. Segundo o autor, isso faz com que a razão e a ciência advoguem na perspectiva de uma neutralidade positivista. Essa tendência foi

constatada justamente na oposição que Piaget estabelece entre a filosofia e a ciência no citado livro “Sabedoria e ilusões” da filosofia (PIAGET, 1969). Assim, conforme Duarte, Piaget se mostra positivista por identificar objetividade com neutralidade.

Essa forma de recontextualizar a teoria do conhecimento de Piaget ao positivismo, seria como retirar um conjunto de suas categorias, que foram produzidas em uma determinada realidade e contexto, e aplicá-las diretamente a outra realidade, fato esse que pode ser questionado, pois essas afirmações acerca da teoria do conhecimento de Piaget e sua relação com o ideário positivista deixam transparecer que a concepção construtivista está sendo capturada para a uma tendência do pensamento neopositivista no formato hibridizado, e que está influenciando a educação matemática contemporânea como ato pedagógico de ensinar e de transmitir o conhecimento na sua formação.

Assim, o que está sendo mapeado pelos positivistas é a incorporação de um conjunto de categorias relacionadas ao trabalho de Piaget, juntamente com toda uma rede de outras teorias, práticas e discursos, buscando aproximar as abordagens subjetivistas da aprendizagem (como o empirismo, o construtivismo e o interacionismo) e as epistemologias sujeito-objeto tradicionais.

Com base nesses pressupostos, a leitura acerca da educação matemática contemporânea e suas concepções educacionais nas atuais inferências neopositivista na égide das reformas educacionais, possibilitou a implementação da política educacional globalizada em quase todos os países do mundo pela política neoliberal, no contexto de uma “sociedade do conhecimento”, que segundo Maia Filho e Chaves (2019), a define como um alicerce que o pensamento ocidental fornece ao Estado moderno de direito, além de impactar no indivíduo e na sua organização societária, sobretudo no que diz respeito à construção do conhecimento, que servirá de base para alterar o modo como a matéria será transformada pelo trabalho.

Este argumento se reverbera na educação tornando útil à classe dominante do capitalismo contemporâneo que são defensores da reforma do projeto político educacional e da economia neoliberal na qual enxergam a educação matemática como aparato tecnicista articulada com o sistema produtivo, embasado nas aprendizagens por competências no campo profissional e educacional, projetado para melhoria da proficiência dos alunos nos testes padronizados de habilidades básicas de matemática no contexto da resolução de problemas.

A intenção de esclarecer o rumo que a concepção e a metodologia de ensino da educação matemática na formação de professores estão tomando dar para deduzir que o ensino da matemática, na perspectiva do neopositivismo, nos faz levantar uma questão: para quem este conhecimento é importante? Para responder esta indagação faz-se necessário

repensar numa educação matemática na perspectiva crítica que pode levar em consideração o viés econômico, político e social na influência da produção do conhecimento, pois, se não existe uma relação intrínseca entre a educação matemática e o desenvolvimento sociopolítico do aprendiz, não há uma aprendizagem com consciência.

Segundo Skovsmose (2008), a educação matemática crítica não é para ser entendida como um ramo especial da educação matemática; não pode ser identificada com certa metodologia da sala de aula; não pode ser constituída por currículo específico. Ao contrário, a educação matemática crítica deve ser definida em termos de algumas preocupações emergentes da natureza crítica da educação matemática, sua relação com o desenvolvimento sociopolítico e as crises circunstanciais do sistema econômico capitalista.

Por exemplo, ter a metodologia freiriana, pois a sua tarefa não foi simplesmente ensinar as pessoas lerem, escreverem e se alfabetizarem. Freire foi para além disso, ampliou o programa de alfabetização como um suporte para o desenvolvimento dos cidadãos críticos, implicando que as pessoas não necessitam ver a si mesmas como afetadas pelo processo político, mas, também, como possíveis participantes nesse processo.

Assim, a educação matemática como meio de educar, deve se considerar não somente de uma perspectiva educacional, mas também de uma perspectiva filosófica, sociológica de politização.

4 OUVINDO OS PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

4.1 Perspectiva teórica metodológica

Com este trabalho de pesquisa, ambiciona-se investigar em que medida a formação do professor, no escopo da reforma educacional e da política da avaliação externa, pode induzir os professores para uma melhoria dos resultados da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Com esse propósito, foi definido o objetivo central: discutir as Políticas Públicas Educacionais e suas Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) para a Formação do Professor de Matemática do Ensino Fundamental, a partir das leituras dos discursos dos professores de matemática participantes desse estudo, o seu entendimento acerca das reformas educacionais e seus impactos na sua prática pedagógica.

A partir do objetivo geral dessa pesquisa, foram incluídos objetivos específicos para a compreensão das diversas particularidades da investigação, na qual se destacam:

- I. Pesquisar as reformas educacionais a partir dos anos 1990;
- II. Investigar a política de formação de professores, partindo das últimas reformas educacionais;
- III. Estudar os pressupostos teóricos e metodológicos das avaliações externas e seus documentos referenciais prescritivos norteadores: PCNs, BNCC, DCRC;
- IV. Analisar a política do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a conjuntura e suas implicações na formação e práticas docentes.

A partir da premissa desses objetivos de sua formação e aplicação, almejou-se dar resposta à seguinte questão: de que maneira o modelo da política pública de avaliação externa, no caso, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) implementado desde 1992, contribui para o desenvolvimento prático e teórico na formação de professores de matemática na, perspectiva crítica em uma visão histórica da economia, da política e das reformas das educacionais?

Para melhor compreender as políticas de avaliações externas, suas implicações nas formações dos professores e suas práticas docentes, foram elaboradas algumas subquestões de investigação que nortearam o objetivo da pesquisa empírica:

- Os professores de Matemática conhecem e se apropriam das reformas educacionais dos últimos 25 anos, ocorridas no Brasil?
- Você conhece alguma proposta por parte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza que possibilite uma interação entre a avaliação de institucional de sala aula e a avaliação do sistema de rede na sua formação?
- Como os professores, diretores, coordenadores e os demais envolvidos no espaço escolar interpretam o SPAECE?
- É pertinente avaliar a educação e o professor somente por testes cognitivos de caráter quantitativistas de múltipla escolha?
- As políticas públicas de avaliação educacional impactam na prática pedagógica do professor de matemática?
- Que análise se pode fazer dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas avaliações externas?
- Que análise fazem os professores dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas provas de avaliação externa? Quais contribuições às avaliações externas trazem para a qualidade da educação pública?
- Existe uma aproximação no campo teórico e metodológico entre os três níveis das avaliações atuantes na escola, hoje?
- Até que ponto as dinâmicas e práticas da avaliação externas existentes podem potencializar a construção de uma “cultura de avaliação”?

Estas questões de investigação e estes objetivos permitiram balizar e focalizar o campo do estudo na perspectiva teórica e prática dessa pesquisa, especificamente, no que refere ao processo de decisão acerca do acolhimento e da análise de dados a partir dos discursos dos participantes.

4.2 Como estratégia de pesquisa

A investigação entrevistou um grupo distinto de professores de matemática da rede Municipal de Ensino de Fortaleza que ministram aulas no ensino fundamental do segundo segmento e que, também, exercessem outras funções em diferentes departamentos e espaços do sistema de ensino educacional, tais como: Célula de Formação do Ensino Fundamental (COEF) dos anos iniciais e finais como formadores de professores de matemática da rede de ensino de Fortaleza; coordenação das escolas como coordenadores pedagógicos; Diretores

escolares; e, professores de matemática regentes de sala aula, foi possibilitando assim, uma pluralidade de olhares em várias instâncias da educação.

Essas funções exercem um papel preponderante no processo da implementação das avaliações externas e na formação dos professores, sendo capazes de fornecer, para a pesquisa, elementos chaves para a compreensão das dinâmicas inerentes aos processos das avaliações e melhoria na realidade estudada da escola. Assim, eles acabam por se consistirem naqueles que melhor detêm conhecimento sobre os processos de decisões, das dinâmicas e das lógicas de ação que sustenta os processos de avaliação da escola e melhoria da proficiência dos alunos. De fato, essas funções nos últimos anos têm sido submetidas a novos desafios para melhoria dos resultados de proficiência dos alunos subordinada a uma política de metas, advindas das reformas educacionais das últimas décadas com base em relatórios versados como “prestação de contas”, que é exercida como forma de autoregulação desempenhada pelo campo recontextualizador oficial do Estado.

A escolha por esses profissionais da educação para a pesquisa se justifica tantas pelas suas características tipológicas diversificadas quanto pelas funções exercidas na educação, pois são responsáveis e envolvidos direta e indiretamente pelo processo da implementação das avaliações externas e internas nas escolas, implementam as políticas de avaliações nas instituições escolares, são formadores de opinião dos alunos e são quem mensuram os saberes cognitivos dos discentes.

Assim, procurou-se construir um grupo que embora tenham formações acadêmicas iniciais comuns, exercem funções diferentes que consistem nos pilares da ação e execução das diferentes perspectivas de conceber a avaliação externa na escola. Por essas singularidades se tornam de grande significado para o estudo.

4.2.1 Método de análise

Antes mesmo de indagar aos sujeitos nas entrevistas acerca do que seriam perguntados, eles tiveram uma ideia geral sob o relevo da pesquisa em relação aos seus objetivos gerais e específicos. Esse feito fez com que os entrevistados pudessem ter mais espontaneidade para contribuir com a pesquisa, permitindo, um debate entusiasmante e participativo. Com isso, criou-se um ambiente harmonioso, amigável e possibilitou aos informantes consultar o pesquisador no momento das suas dificuldades referentes a não compreensão de algumas questões, de modo a não gerar constrangimento, pois esses cuidados se justificam pela possibilidade de ocorrer devido às diferenças de linguagens. Desse modo,

ajudou no controle da objetividade, relativizando as distorções durante a fase da coleta de dados baseada na análise da linguagem dos interlocutores.

A partir dessas estratégias, iniciou-se esta fase da pesquisa, realizando uma entrevista semiestruturada e individualizada com os participantes do processo de formação de professores de matemática que aceitaram participar do estudo. Esse primeiro momento objetivou fazer um levantamento do conhecimento prévio dos professores informantes da investigação, partindo de questionamentos básicos acerca das temáticas do objeto em questão, apoiou-se em teorias e hipóteses que é de interesse do objeto do estudo, no sentido que se pudesse ao longo do processo, contribuir com uma proposta da formação dos professores de matemática proporcionada com a coleta desses dados quantitativos e qualitativos da entrevista semiestruturada inicial. A intenção era produzir um amplo debate coletivo que se desdobraria de interrogações que auxiliasse no desenvolvimento de novas hipóteses levantadas pelos professores participantes à medida que vão se confrontando com as informações adquiridas pelo grupo, e que vai se desenvolvendo em processo de retroalimentação.

As perguntas das entrevistas tiveram como objetivo dar ênfase a descrição das relações entre o professor de matemática, a reforma educacional, as políticas públicas educacionais, a formação do professor, a escola e as práticas das avaliações externas e internas no espaço educativo de formas explicativas ou causais na perspectiva histórica e dialética, que exige do pesquisador a capacidade reflexiva em que precisa de apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fatos, não só em nível de aparência, mas também, muitas vezes, de consciência dos respondentes, levando em consideração o contexto social e de todos os sujeitos da pesquisa.

Assim, as perguntas de natureza explicativa que interrogam os participantes foram do tipo: “Por que pensar que os alunos tem dificuldade para resolver itens de matemática da avaliação externa?”; a que se deve, segundo seu ponto de vista, os resultados do baixo rendimento nas avaliações externas de matemática nas escolas públicas? Já as perguntas de natureza interrogativa causal, consistiram em: “você professor que está participando das avaliações externas nas escolas, por que acha que as avaliações externas podem contribuir para o seu progresso e dos alunos?”; “Você diz que trabalha com as avaliações externas. Existem outras avaliações e o porquê de elas existirem?”

Nesse sentido, várias questões geradoras-comparativas entre os três níveis da avaliação de qualidade de ensino e aprendizagem são recorrentes no ambiente escolar, que são as avaliações externas em larga escala em rede de ensino (realizada nas esferas federais, estaduais e municipais); as avaliações institucionais da escola (elaborada nos espaços

escolares pelo núcleo gestor escolar de forma coletiva); e as avaliações da aprendizagem em sala de aula (elaboradas unicamente pelo professor na relação professor e aluno). Dessa forma, no diálogo com os entrevistados, as perspectivas do campo teórico, do campo prático e do campo conceitual a partir do ponto de vista do professor, indagou-se acerca dos fundamentos e das finalidades da avaliação externa, da avaliação institucional e da avaliação de aprendizagem; se existiria uma aproximação no campo teórico e metodológico entre os três níveis das avaliações atuante na escola hoje; se as políticas públicas de implementação da avaliação externa impactava na prática pedagógica do professor de matemática, nas avaliações institucionais da escola e nas avaliações de aprendizagem na sala de aula. Nessa linha, lançamos questionamentos tais como: você, como professor, se considera partícipe efetivo que pode responder pelo processo da implementação, atuação e operacionalização da ação do governo no nível local e no cotidiano da escola, a respeito das avaliações externas? Que análise comparativa, você professor, faz dos resultados de seus alunos nas avaliações externas com a avaliação institucional da escola e a sua avaliação de aprendizagem em sala de aula? Como as utiliza? Quais contribuições as avaliações externas trazem para a qualidade da educação pública?

Todo esse apanhado de respostas coletadas nessa entrevista informal individualizada com os professores participantes desse estudo foi analisada com propósito de obter uma compreensão integrada, construtiva do processo avaliativo que atua no ambiente escolar.

Nesse entendimento, fica explícito que a forma como os dados foram coletados através das entrevistas individuais tem um desenho discursivo, não formal, contemplando também seu caráter subjetivo, e dentro do contexto da realidade do profissional da educação no seu ambiente de trabalho.

A intencionalidade da entrevista individual nesse trabalho se justifica também por outra característica para a captação de informação sobre o modo de determinar e selecionar os indivíduos ou grupo que irão participar da pesquisa, pois, embora seja possível recorrer a técnicas estatísticas de amostragem convencional, preferiu-se na maioria dos casos, pesquisar e agir com o conjunto da população que está implicado no objeto da pesquisa. Dessa forma, uma amostra intencional possibilitou a melhoria da qualidade do objeto a ser pesquisado, tendo em vista que o pesquisador é um participante, visto que é membro do corpo técnico da Secretaria de Educação do Município.

Essa estratégia se justifica, pois, segundo Thiollent (2011), trabalhar preferencialmente com profissionais já sensibilizados com os aspectos culturais de seus ofícios elimina em parte os problemas da pesquisa, pois seria de pouca valia a contribuição do participante de

mentalidade “quadrada”, querendo impor sua visão *a priori* racional, tecnicista e supostamente superior à dos demais participantes da pesquisa. Em outras palavras, optou-se por profissionais que manifestassem suas críticas e reflexões de forma espontânea, a partir de suas vivências cotidianas.

Nesse sentido, a constituição de uma amostra intencional resultou num processo de discussão positivo entre o pesquisador e os demais participantes. Dessa forma, a objetividade da pesquisa não desaparece, pois a ação foi baseada em descrição objetiva e subjetiva assumidas pelo coletivo dos participantes que se comprometeram com a sua efetiva realização do objeto pesquisado.

Nesse entendimento, os professores informantes seguiram sua concepção numa abordagem espontânea, em uma linha de compreensão das suas experiências do objeto em questão, começando a participar de forma colaborativa, a partir de uma relação de confiança com o pesquisador.

Essa forma de diálogo ocorreu em todo processo das entrevistas, com intuito de se chegar a uma suficiente compreensão e consenso acerca das interpretações do que está sendo observado e vivido pelos sujeitos da pesquisa.

Os horários das entrevistas foram bastante flexíveis, pois obedeceram aos ritmos dos professores informantes, uma vez que quase todos os professores, principalmente de matemática, possuem a carga horária de trabalho bastante sobrecarregada.

Todas as entrevistas foram realizadas a distância pelo *Google Meet*, e com os horários bastante flexíveis, por dois motivos bastante plausíveis: o primeiro, pelo momento pandêmico que estamos vivenciando que nos impediu de agrupamentos; o segundo, pela a disponibilidade dos professores, pois a rigidez absoluta na exatidão da realização da pesquisa pode trazer grandes prejuízos e frustrações, tanto para o informante, como para o pesquisador e, conseqüentemente, para a pesquisa.

As estratégias usadas nas entrevistas semiestruturadas foram de forma bastante sociável e informal, já que a função do pesquisador nunca é somente fazer perguntas e recolher as respostas dos investigados, pois, os mesmos não podem ser considerados apenas como membros informantes, mesmo porque eles desempenham uma função interrogativa para o pesquisador e suas respostas podem elucidar o objeto investigado (THIOLLENT, 2011).

Segundo Gaskell (2000) a pesquisa que toma a entrevista como estratégia procedimental parte da tese de que é possível conhecer a realidade do outro por meio de processos interativos de fala. Esse processo social, especialmente quando se constitui com base em vínculos de confiança entre o entrevistador e o entrevistado se torna, na prática, em

um verdadeiro empreendimento cooperativo, em que as falas e as palavras em jogo são o meio principal de troca intersubjetiva. Nesse sentido, a boa entrevista científica não pode ser um processo de comunicação de mão única e unidirecional do entrevistador para o entrevistado. Ao contrário, é no processo de interação multidirecional que pode haver uma troca significativa de ideias e sentidos, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Minayo (1999), por sua vez, destaca que através da entrevista o pesquisador busca obter informações que muitas vezes estão implícitas e que podem emergir para além da fala aparente do entrevistado. Para tanto, é preciso levar em conta que a fala do sujeito responde por uma realidade mais ampla que o sujeito o vivenciou. Portanto, o contexto do discurso é fundamental para a interação, compreensão e interpretação da fala do sujeito.

Para orientar cada sessão das entrevistas semiestruturadas foram previamente elaboradas questões norteadoras com base nos objetivos da pesquisa. O quadro a seguir exibe as questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas individualizadas em blocos e temáticas que foram realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 2: Blocos de questões norteadoras da pesquisa

Blocos Temáticas	
<i>BL - 1: Reforma educacional e avaliação.</i>	A Reforma da Política Pública Educacional e a Avaliação Externa.
<i>BL - 2: Formação de professor e avaliação.</i>	A Formação dos Profissionais da Educação a cerca da Avaliação Externa e a Avaliação Interna.
<i>BL - 3: Atuação do SPAECE</i>	Política de Implementação das Avaliações de Largas Escalas.
<i>BL - 4: Resultados da avaliação.</i>	Impactos da Avaliação Externa na Escola.
<i>BL - 5: Avaliação externa e interna.</i>	Relação entre a Avaliação Externa e Interna na Visão do Professor.

Fonte: elaborado pelo autor - 2022

Como já foi anunciado, no início de cada entrevista, com o intuito de legitimar e motivar o participante, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa em questão, como também solicitada a autorização para gravação da filmagem e do áudio no sentido de garantir a

confiabilidade, mas mantendo anonimato das informações recolhidas. Para, além disso, foi destacada a importância da participação dos sujeitos e esclarecidas algumas regras de funcionamento da entrevista.

Mediante as questões basilares norteadoras, procurou-se explorar de forma bastante dialógica o objeto da pesquisa na entrevista semiestruturada com perguntas que pudessem tornar fluido o diálogo como o respondente, tendo cuidado de não intervir no sentido de não quebrar o raciocínio do partícipe. Assim, deixando fluir de forma natural e com estrutura flexível as suas ideias e suas conclusões. As intervenções ocorriam somente para o esclarecimento de algumas questões, ou para mudança do eixo norteador, no sentido de garantir que todos os blocos das questões norteadoras pudessem ser abordados, e ao mesmo tempo, explorar o máximo que pudesse das informações relevantes acerca do significado atribuído à problemática da pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa foram entrevistados com duração em média de uma hora e quarenta e cinco minutos. No final de cada entrevista, foi solicitado que o entrevistado fizesse suas considerações acerca da importância desse diálogo.

O acolhimento dessas falas tem duas finalidades. A primeira, como registro do conhecimento inicial dos participantes acerca do objeto desse trabalho e, a segunda para posterior discussão em grupo que poderá subsidiar uma futura proposta de formação de professores da pesquisa, com base no método a pesquisa-ação. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Para além dos procedimentos argumentativos das entrevistas, foram também coletados dados de ordem quantitativos dos participantes no intuito de ter uma imagem formal e profissional do educador, tais como: tempo de magistério, graduação, idade, gênero, função como educador, carga horária de trabalho, sua faixa etária, sua formação, nível educacional, cultura, hábito de consumo etc. Esse tipo de levantamento foi importante para a pesquisa, por oferecer indicações de sua realidade e pessoal. Porém, é apenas um dos pontos de partida para o trabalho de investigação e de ação e não um produto final a ser burocraticamente guardado.

Conforme a quadro que segue, apresentam-se algumas variáveis que explicam um perfil mínimo do ponto de vista pessoal e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa de campo para caracterização dos entrevistados:

Quadro 3: Perfil dos professores entrevistados da pesquisa -2022

<i>Sujeito</i>	<i>Idade</i>	<i>Gênero</i>	<i>Graduação</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Tempo de magistério</i>	<i>Função</i>	<i>Dist</i>
<i>PAC</i>	49	M	Mat.	Me.	20	Prof.	5
<i>PJE</i>	57	M	Mat.	Me.	32	Prof.	4
<i>PDLC</i>	59	M	Mat.	Esp.	20	Dir.	2
<i>PFEM</i>	40	M	Mat.	Me.	22	Prof.	4
<i>PDCK</i>	48	M	Mat.	Esp.	27	Dir.	4
<i>PFJC</i>	56	M	Mat.	Esp.	20	Prof.	3
<i>PPFC</i>	41	F	Ped.	Dra.	10	Prof.	5
<i>PPJM</i>	37	F	Ped.	Me.	10	Prof.	4
<i>PFLS</i>	36	F	Mat.	Esp.	11	Prof.	2
<i>PDWG</i>	55	M	Ped.	Esp.	26	Prof.	6
<i>PFZB</i>	49	F	Mat.	Me.	20	Prof.	2

Fonte: elaborado pelo autor – 2022

A leitura que se faz do perfil dos professores e das professoras partícipes desta pesquisa é que todos possuem pós-graduação na sua área de formação continuada, a média de idade dos docentes é de 48 anos, o seu tempo de experiência no campo do magistério está acima de dez anos, e que todos trabalham na instituição pública. Com base nessas informações é possível perceber que os participantes desta pesquisa são sujeitos bastante significativos para o objeto da nossa pesquisa.

A forma como foram apropriadas as falas obtidas nas entrevistas com os participantes da pesquisa tem um espelhamento no que o sujeito reproduz na dinâmica do seu trabalho do seu mundo ideal em um processo de reprodução do seu conhecimento real. Assim, a análise do seu discurso como matéria do objeto dessa pesquisa não ocorreu numa relação de causa-efeito como fatos isolados, pois, pelo princípio da *causalidade* da lógica concreta do método marxiano um fato não deve ser isolado, mas deve ser desdobrado pelo entendimento e reconstituído pela síntese/razão dialética como totalidade provisória.

Dessa forma, as inferências dos fenômenos sociais decorrem de múltiplas determinações e devem ser explicadas a partir de sua interconexão e da interação com a totalidade social. Nesse sentido, todo processo transposto de leitura vivenciada de ações históricas e sociais externas ao sujeito, e por ele interpretadas como critério de verdade, cria sua ideologia limitada pela sua prática e pela sua história.

Segundo Minayo (2010), a análise do material recolhido em campo ou documental busca três objetivos, em linhas gerais: o primeiro é a ultrapassagem da incerteza que possibilita dar respostas às perguntas, as hipóteses e pressupostos; o segundo é o enriquecimento da leitura, que ultrapassa os olhares imediatos e espontâneos em busca da

compreensão de significações e estruturas relevantes latentes; e o terceiro é a integração das descobertas, desvendando a lógica interna subjacente às falas, aos comportamentos e às relações.

Todo esse conjunto de objetivos e, principalmente, o terceiro objetivo, dialoga com a metodologia da pesquisa para a análise do discurso concebida para trabalhar as falas em seu contexto, pois está imbricado com o desenvolvimento teórico metodológico de Michel Pêcheux (1988) acerca da materialidade do discurso. Conforme define o autor, ele resume a análise do discurso em dois princípios básicos: (1) o sentido de uma palavra, ou de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo. Ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as formas de relação são produzidas; (2) toda formação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência, sua dependência das formas ideológicas.

Esses dois princípios trazem na sua subjetividade, implicitamente, conceitos científicos provenientes do *materialismo histórico dialético e linguístico*, como relações sociais de classe, formação social, modo de produção, condição e posição de classe e ideologia que estariam referendadas e engendradas nas análises do discurso do sujeito, levando em consideração a sua posição ideológica.

Isso é ratificado nas palavras de Pêcheux (1988), quando ele constitui uma relação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia com base nas ideias do materialismo histórico e dialético, ancorado, sobretudo, na leitura de Marx. Com isso, constrói o conceito de discurso no qual explicita a sua natureza ideológica. Assim, não há discurso sem sujeito; “todo discurso é discurso de um sujeito [...] entendendo que todo discurso funciona com relação à forma-sujeito”. “De fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Assim, também não existem sujeitos sem ideologia; ‘o não sujeito’ é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia”.

Nesse sentido, a interlocução entre a análise do discurso e a formação ideológica do sujeito possibilita a aproximação com o materialismo histórico dialético de Marx, ~~no~~ definido como teoria crítica que procura problematizar e compreender certas realizações linguísticas, tornando o discurso como um processo no qual se define a articulação da linguagem com a historicidade do sujeito no lugar que ela ocupa socialmente numa estrutura de classe, e que irá determinar os sentidos que produz sua própria linguagem. Pêcheux teoriza o sujeito de produção linguística como uma forma inscrita na história, ou seja, ele é sujeitado pelo lugar social de onde enuncia.

Nessa lógica, o sujeito é histórico e, com isso, não pode existir uma dualidade entre seu discurso e suas relações sociais, pois, segundo Pêcheux (1978), o discurso é um todo concreto que resulta de processos próprios das relações sociais históricas. Nessa perspectiva teórica e metodológica decorrente de princípios marxistas, o discurso é tomado pelo interlocutor como um dado “concreto” que pode se constituir um produto ideológico pela sua oralidade.

Nesse sentido, o discurso representa várias significações de análise de material qualitativo ressaltando que os seus fundamentos se atribuem a múltiplos sentidos, pois qualquer texto ou fala admite múltiplas possibilidades de interpretação dos seus autores, de forma que refletem conflitos e contradições próprias dos sistemas sociais e políticos e de suas formas de dominação, em que a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão das pessoas na vida cotidiana da sua história. Como afirma Pêcheux (1978) a análise do discurso como um “espaço incerto em que a língua e a história se defrontam – se enfrentam – mutuamente”. A língua e a história formam a ordem do discurso.

Como afirma Bakhtin (1986), “Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso, marcado pelas relações de produção e pela estrutura histórica, sócio e política”.

A escolha por essas correntes de pensamento crítico comunga com os propósitos desta investigação em trabalhar a linguagem do discurso acerca das políticas educacionais a prática e emissão do discurso dos professores, uma vez que o objetivo fundamental da *Análise do Discurso*, segundo Pêcheux (1993), é realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos. Um deles é a sociopolítica, que objetiva compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção de seus sentidos socialmente produzidos. Nesse contexto, busca-se superar uma leitura do discurso dos docentes do ponto de vista do senso comum. A partir de uma maneira de pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma. Nesse sentido, pauta-se em analisar os discursos dos professores nesse trabalho buscando um saber crítico, apostando numa lógica de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas se limitar à análise teórica e crítica.

Nesse entendimento, o estudo do pensamento de Michel Pêcheux acerca da análise do conteúdo e sua relação com o materialismo histórico e dialético marxiano e, ao mesmo tempo, fazendo um paralelo com o objeto da pesquisa sobre a política educacional de forma puramente crítica e reflexiva da fala dos professores de matemática, concretizam a preferência

pela análise do material coletado da investigação, com o método da *Análise do Discurso*, de Pêcheux, e os pressupostos teóricos da corrente marxiana. Entendemos que a teoria de Análise do Discurso traz uma contribuição importante para a análise do material qualitativo, sobretudo numa situação em que a hegemonia sempre coube à análise positivista mecânica e tecnicista dos conteúdos das falas.

Com base nessa linha de pensamentos, foi feita uma leitura interpretativa da fala dos professores, procurando compreender os significados e sentidos que os sujeitos manifestam através do seu discurso de forma independente, explícita e transparente, pois, segundo Minayo (2010), na sua orientação metodológica, a fala como forma de comunicação mais privilegiada para sociedade humana e pela possibilidade dela conter experiências, permite o entendimento objetivo e social e, por sua densidade, constitui-se em si, em fato histórico e social.

A palavra é um modo particularmente sensível da relação social, pois existe uma parte muito importante da comunicação que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação da vida cotidiana. O material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra (BAKHTIN, 1996).

Como técnica de análise da produção do discurso, foram seguidas as sugestões de Pêcheux e Orlandi, citadas por Minayo (2010) em que propõem várias operações, em que: o texto deve ser submetido à várias operações classificatórias, simultaneamente semânticas, sintáticas e lógicas. De acordo com Pêcheux, cada frase deve ser decomposta em preposições, em que se implicam várias operações linguísticas: substituição das expressões pelos termos que elas representam; o restabelecimento da ordem explicitada na frase; o reagrupamento dos termos de ligação e explicitação de preposições eventualmente. As preposições devem ser colocadas em gráficos e classificadas de forma binária para então, o pesquisador proceder à análise do material coletado, isto é, codificar os enunciados elementares e as relações correspondentes.

A pesquisa também buscou contribuições de outros autores, embora de forma secundária, para subsidiar a análise dos dados levantados, como Caregnato e Mutti (2006), que orientam que a interpretação deverá ser feita sempre entre o interdiscurso e o intradiscurso, chegando-se às posições representadas pelos indivíduos através das marcas linguísticas que o mundo social imprime sobre a fala dos sujeitos singulares. Nesse sentido, a análise dessa pesquisa não trabalhou apenas com a forma e o conteúdo das falas dos sujeitos informantes, mas buscou os efeitos de sentidos que se podem apreender mediante interpretação dos discursos a que eles se vinculam. Esses autores acrescentam que se deve deixar claro que a interpretação é sempre passível de equívocos, pois embora pareça clara, na

realidade existem muitas e diferentes definições que o sujeito se utiliza para manifestar sua voz, sendo que os sentidos não são, muitas vezes, tão evidentes como parecem ser.

Pêcheux (1993, *apud* CAREGNATO; MUTTI, 2006) reforça a perspectiva da análise discursiva sob o prisma de uma leitura interpretativa do sentido da fala contextualmente e historicamente determinadas, e destaca sua relevância para a ciência em geral e não apenas para a ciência da linguagem. Embora a análise discursiva seja, em tese, mais utilizada no escopo das ciências da linguagem, ela está, igualmente, presente no trabalho interpretativo do pesquisador das ciências humanas em geral. Portanto, a interpretação não é uma prática exclusiva do analista da linguagem, mas deve fazer parte da atividade de pesquisa do cientista em geral, especialmente nas ciências humanas.

É importante ressaltar que as análises feitas dos discursos dos professores estão longe de esgotar as questões levantadas nessa pesquisa. Nessa perspectiva, cada leitor poderá fazer uma análise própria desse material e, talvez, delinear questões pouco esclarecidas e até mesmo problemas relevantes para novas investigações.

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso e da leitura dos depoimentos dos professores de matemática frente às perguntas disparadoras do entrevistador, foi gerado um *corpus* classificado nas seguintes categorias de análise: a reforma educacional e a política de avaliação; a formação dos professores; a política do SPAECE; os resultados do SPAECE na escola. Tais categorias, por sua vez, se desdobraram em subcategorias que emergiram das falas dos professores, tais como: a concepção e finalidade da política das reformas educacionais e a Avaliação Externa (AE); atuação do núcleo gestor escolar na implementação das Avaliações Externas (AE); a formação do professor e sua relação como instrumental avaliativo; o olhar crítico reflexivo do professor na prática do SPAECE na escola; a relação entre a avaliação externa e interna na visão do professor; a correlação entre o conteúdo curricular e a AE; a causa e efeito na prática metodológica do educador; o instrumental avaliativo externo utilizado na visão dos professores. As categorias de análise tomam como referência a noção de dialogismo nos termos de Bakhtin (FIORIN, 2006), ao analisar as diferentes vozes dos interlocutores.

Para Fiorin (2006), dialogismo representa as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Isso significa que a interpretação dada às falas não será de quem pergunta nem de quem responde. Mas sim, o sentido dialógico, pois existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro; é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para que constitua um discurso, leva em conta o discurso do outro, que este está presente no seu discurso. Por isso, todo

discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. Como assegura o autor, não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ele é sempre mediado pela linguagem.

As falas dos participantes das entrevistas semiestruturadas foram categorizadas de forma clara e objetiva, obedecendo a regras de inclusão e exclusão dos discursos dos participantes de forma a especificar as suas classificações para cada categoria e subcategorias como efeito de regras semânticas da linguagem da comunicação, restringindo aos seus limites, no sentido que não haja uma tautologia entre as categorias. Ou seja, não permitir o que foi dito em uma determinada categoria seja reiterada em outra usando de distintas palavras para diagnosticar o mesmo. Dessa forma, teve-se o cuidado que cada categoria e subcategoria fossem mutuamente excludentes e ao mesmo tempo exclusivas.

Agindo assim, alarga-se a confiabilidade da análise da linguagem dos discursos dos participantes da pesquisa, pois cada coleta das informações foi analisada em variáveis separadas e, dessa forma, possibilitou estruturar as categorias a partir dos resultados empíricos. Dessa forma, minimizou a possibilidade de se criar categorias dúbias.

Houve o cuidado de não construir categorias que pudessem ser extensas ao ponto de adentrar em outros assuntos que não seriam pertinentes à pesquisa, ou mesmo, que não desse tempo para se exaurir amplamente e, com isso, correr o risco de não abarcar o objetivo desse estudo. Então, conseguiu-se construir categorias e subcategorias que ao mesmo tempo são excludentes, e também são restritas e homogêneas. Como se diz na literatura, não se podem colocar coisas diferentes no mesmo bloco.

O quadro que segue foi estruturado para sintetizar e sistematizar as entrevistas semiestruturadas com os participantes dessa pesquisa de modo a facilitar o levantamento da coleta de dados, coerente com as categorias e subcategorias extraídas das falas.

Quadro 4: Matriz das categorias de análise da pesquisa

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
1. A reforma educacional e a voz dos professores.	A concepção e finalidade da política das reformas educacionais e a Avaliação Externa (AE)
	Atuação do núcleo gestor escolar na implementação das Avaliações Externas (AE)
2. A formação dos professores e a avaliação da aprendizagem matemática	A formação do professor e sua relação com instrumental avaliativo
3. Política do SPAECE na visão da	“O olhar do professor (a) da prática do

escola	SPAECE na escola”, Relação entre a avaliação externa e interna na visão do professor. A correlação entre o conteúdo curricular e a AE.
4. Implicações do uso do SPAECE na realidade escolar	Prática metodológica do educador na sala de aula e a avaliação externa, Instrumental avaliativo externo e sua eficácia na visão dos professores. Leitura do professor da performance dos alunos na avaliação externa.

Fonte: elaborado pelo autor – 2022

Expõem-se as análises das entrevistas dos participantes da pesquisa à luz dos pressupostos teóricos supracitados anteriormente neste trabalho de investigação. As entrevistas semiestruturadas se materializaram com base nas leituras das reformas educacionais, das experiências advindas das práticas em sala de aula acerca da política de avaliação externa e interna, da formação do profissional da educação e das decorrências e implicações acerca da política de avaliação do SPAECE nos espaços escolares com o propósito de alcançar o objetivo geral, e os objetivos específicos sugeridos para esse momento da pesquisa.

Desse feito, as análises das produções discursivas dos participantes foram estruturadas em cinco blocos divididos em temas, que subsidiaram a emergência das categorias e das subcategorias das análises do discurso dos professores participantes. Assim, foram consideradas as seguintes dimensões dos blocos:

- (i) Reforma educacional e avaliação no contexto da influência - a reforma da política pública educacional e a avaliação externa;
- (ii) Formação de professor e avaliação no contexto da produção do discurso - a formação dos profissionais da educação a acerca da avaliação externa e a avaliação interna;
- (iii) Atuação do SPAECE no contexto da prática - política de implementação das avaliações de largas escala;
- (iv) Resultados da avaliação no contexto da prática - impactos da avaliação externa na escola;
- (v) Avaliação externa e interna no contexto da prática - relação entre a avaliação externa e interna na visão do Professor.

Em cada bloco, analisamos as falas dos participantes, partindo da ideia do conceito do *ciclo de política* de Stephen Ball em seus estudos acerca das políticas educacionais.

Em síntese, a abordagem do *ciclo de política* desenvolvido pelos teóricos Stephen Ball e Richard Bowe (1992) se constitui um processo que tem sido um referencial analítico crítico das políticas públicas, com base em procedimento que envolve três contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Figura 2 - Referencial analítico crítico das políticas públicas (BALL; BOWE, 1992)



Fonte: Elaborada pelo autor – 2022

A abordagem do ciclo de política evidencia 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. É importante destacar que o contexto do referencial teórico-analítico não é estático, a sua abordagem tem princípios dinâmico e flexível.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o ciclo político das políticas educacionais é caracterizado por um ciclo contínuo que é constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a "política proposta", referia-se à contextualização da política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de "implementar" políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem que se define como a contextualização

pedagógica. A "política de fato" constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática, que se define como o contexto da produção. Por último, a "política em uso" referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Nessa perspectiva, a estrutura do ciclo contínuo de política se define em fases não lineares. É um método dialético de análise das políticas públicas com o propósito de compreender como ela é formulada e como é implementada em diferentes contextos, inclusive, as suas estratégias utilizadas para superar eventuais resistências da comunidade escolar.

Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas constitui-se um referencial analítico útil para análise de programas e políticas educacionais, visto que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua reformulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos sobre a realidade educacional e o sistema escolar.

No que se refere às ideias de Ball (2011), sobre sua abordagem do ciclo de políticas, entende-se que seja importante instrumento teórico e metodológico para a compreensão das políticas públicas de avaliação no Estado. Nesse sentido, o enfoque do ciclo de política representa uma contribuição inovadora no que diz respeito à política educacional, uma vez que as fases das políticas envolvem esse aporte teórico como um processo contínuo e interligado, a um contexto social mais amplo.

Assim, as fases do ciclo de política se circunscrevem numa abordagem em diferentes contextos como referencial teórico analítico. Nessa perspectiva, a análise do objeto desta pesquisa abordou os três contextos que envolvem a influência, a produção e a prática. Assim, possibilitou formular as categorias de análise a partir dos discursos dos participantes da pesquisa e foram feitas desde a contextualização oficial até a contextualização pedagógica na escola.

Para Ball (1992), na política pública existem grupos de interesses, onde é iniciada a produção dos discursos políticos no contexto das produções das políticas das avaliações externas. E, nele atuam em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo para definição das finalidades sócias da educação e do significa de como educar a população para os seus devidos interesses.

Nesse sentido, a apolítica pública de avaliação externa tem sofrido interferência do contexto da influência, do contexto da produção e do contexto da prática de agentes nacionais,

como também influência nas últimas décadas pelas políticas internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais influências ocorrem no campo recontextualizador oficial, o Estado.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a abordagem do ciclo de política é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade de uso das mesmas ações políticas entre diferentes nações.

Podem-se citar como exemplo a política de avaliação externa, que já é uma prática em diversos países e que o ciclo de política de Ball prevê, na sua análise, o contexto de influência, o contexto da produção e o contexto da prática, em que é possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo e de avaliação em países distintos, indicando a ampla circulação desses discursos e sua possível raiz ideológica.

Em termos práticos de sala de aula, isso pode significar que a avaliação externa como política pública se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados, ou seja, uma perspectiva em que classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência. Dessa forma, os produtos das avaliações externas têm como o único objetivo privilegiar a quantificação de resultados em busca da objetividade e procura garantir a neutralidade do professor (FERNANDES, 2009).

A partir dessa explanação interpela-se a abordagem do ciclo de política de Stephen Ball e Bowe, para contribuir com essa pesquisa, visto que ela vem sendo empregada por um número significativo de pesquisadores brasileiros, principalmente no campo da política educacional avaliativa e dos estudos de políticas curriculares, a exemplo de Mainardes (2006).

Nesse contexto, incorpora-se a teoria do conhecimento da metodologia do ciclo de política de Stephen Ball, que se define em três principais contextos, o contexto da influência, o contexto da produção de texto, e o contexto da prática. Como já afirmado anteriormente, essa metodologia oferece instrumentos para a análise da trajetória de políticas educacionais na sua formulação, na sua produção de textos, na sua implementação e nos seus resultados. E é através dela que se pretende compreender melhor a política de avaliação do SPAECE no nível macro, no nível intermediário e no nível micro.

Esses escopos categóricos foram trabalhados nesta pesquisa com o objetivo de explicar como os contextos do ciclo de política de Ball podem explicitar a política avaliativa, no caso desta pesquisa, do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

(SPAECE), no que se refere aos pressupostos metodológicos das análises dos discursos dos participantes das entrevistas semiestruturadas.

Esse conceito possibilitou perceber que a pesquisa deveria analisar a política pública educacional não somente na sua implementação e na sua produção, mas também no momento da sua interpretação e da tradução pelos sujeitos que atuam nas escolas. Assim, esses blocos produziram elementos que serviram como uma bússola para o recolhimento de dados acerca das dimensões processuais dessa política pública de educação, nomeadamente, sobre o modo como se desenvolve o processo educacional desde campo recontextualizador oficial, local onde são vivenciadas as políticas públicas, até o campo recontextualizador pedagógico, onde são efetuadas as políticas educacionais na prática.

4.2.2 Os resultados das análises das entrevistas: categoria e subcategorias

A apresentação e as discussões das análises das diferentes categorias e subcategorias dessa pesquisa foram realizadas buscando a objetividade e, ao mesmo tempo, as subjetividades presentes nos discursos dos docentes acerca da política pública de educação.

4.3 A reforma educacional e a voz dos professores

Hoje, estamos a mais de três décadas da implementação das reformas educacionais que sucederam no Brasil e em quase todos os países da América Latina. Tais reformas foram discutidas pelos organismos internacionais como a UNESCO, um órgão de forte influência no campo educacional, atuando no amparo para que países membros conseguissem atingir as metas do documento preconizadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, nos anos de 1990. A implantação se deu no formato de regulação centralizada pelo Estado das políticas educativas, objetivando institucionalizar as leituras das ações do governo com o fim de contribuir para a redução das desigualdades sociais, buscando assegurar uma maior eficácia social dos sistemas educativos, visando que suas políticas produzissem mudanças na educação, causando múltiplos efeitos estruturais. Têm-se como destaque, as avaliações padronizadas nas políticas educacionais; os ajustes na formação do professor mediante a padronização do currículo engendrado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como parte do Plano Nacional de Educação (PNE), articuladas com as reformas educacionais que se realizaram em vários estados e municípios brasileiros; e mudanças na concepção de gestão na educação como política de responsabilização no modelo de *nova regulação* introduzindo uma

cultura performática nas escolas com pretensão de padronizar as ações dos professores nas suas práticas de sala de aula.

Segundo Ball (2014), o efeito da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a terem impactos positivos nos resultados de desempenho mensurável para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato.

Com base nesse constructo da reforma educacional, serão apresentadas nessa primeira dimensão do estudo das entrevistas semiestruturadas, as análises dos discursos dos participantes desta pesquisa, que no exercício do seu trabalho cotidiano implementaram e continuam implementando as reformas educacionais nos últimos trinta anos no sistema de ensino, englobando nessa análise o seu entendimento da política educacional e das avaliações externas (AE), focando nas categorias mais relevantes, que trouxeram contribuição para a análise do material qualitativo dos conteúdos das falas dos professores e que admitiram múltiplas possibilidades de interpretações.

Conforme foi citado anteriormente, as reformas educacionais já estão há bastante tempo atuando nos ambientes escolares. Esse registro induz à crença de que os professores, principalmente das redes de ensino público, apresentam um amplo conhecimento acerca das reformas educacionais, uma vez que sua implementação vem causando muitas transformações, nos paradigmas educacionais e sociais escolares, sustentando os processos de construção do conhecimento da nossa sociedade nos espaços escolares e acadêmicos brasileiros.

Assim, compreender as atuais reformas da educação, sua conjuntura histórica, social e econômica e os reais interesses para as modificações, por elas introduzidas se torna necessário para os professores e gestores escolares, no sentido de aprimorar sua percepção, sua reflexão e ação para o desenvolvimento do pensamento autônomo e de uma permanente construção de uma identidade pessoal. Segundo Fernandes (2008), compreender o processo de formação das políticas sociais, entre elas a política educacional no Brasil, é uma ação vital para o educador.

No entanto, de acordo com o testemunho de alguns entrevistados, sobre seus conhecimentos acerca das reformas educacionais e suas implicações na política das avaliações externas, no que se refere à subcategoria dessa pesquisa, *a concepção e finalidade da política das reformas educacionais e a avaliação externa (AE)*, foram revelados testemunhos bastante preocupantes:

Leitura sobre as reformas educacionais eu tenho muito pouco, na verdade eu nem sabia que as avaliações externas vieram de alguma reforma educacional. O que eu sei sobre o SPAECE é que tem que ter todo um preparo no dia da sua aplicação, o diretor tem que ir buscar o aluno na casa dele caso ele não compareça à escola nesse dia (PAC).

Não, sinceramente eu não estudo sobre as reformas educacionais, principalmente, nesses anos anteriores que eu estava na sala de aula, pois a minha preocupação era mais seguir aos conteúdos e aos livros didáticos (PFJC).

Pelo que eu tenho observado como formadora e professora de matemática, nenhum professor de matemática tem conhecimento teórico sobre as reformas educacionais e o processo avaliativo, é muito difícil encontrar na rede de ensino de Fortaleza. (PFLS).

Eu acho que é um dos grandes problemas da educação brasileira, e digo isso porque eu acompanho os diretores, eles não conhecem do que seja a reforma educacional, pois são muito semelhantes ao que ocorre com os professores em termo geral, porque as demandas são excessivas, assim é muito difícil encontrar um gestor que entende sobre a reforma educacional, quanto muito conhece superficialmente (PFEM).

Essas afirmações, partindo tanto do professor de matemática de sala de aula, quanto do professor de matemática responsável pela formação dos professores da rede de ensino, vai ao encontro da primeira hipótese levantada nesta pesquisa, que afirma que “*existe um distanciamento significativo entre a política de avaliação de larga escala e a formação de professo e suas consequências*”. Essa questão coloca em risco as reais pretensões das transformações desejáveis pelas reformas educacionais do construto neoliberal. Pois se os professores não compreenderem nem a proposta neoliberal em que se insere a redefinição da educação em termos de mercado, que é enquadrada no processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção, impedindo os de pensar a educação de outra forma. Então, como os reformadores neoliberais vão justificar uma educação de qualidade para todos, visto que esse conhecimento das reformas é bastante importante para a melhoria da educação na perspectiva neoliberal?

Nessa perspectiva, essas declarações suscitam um conjunto de inquietações que precisam ser explicadas, pois é fato que o Ministério da Educação e, particularmente, o Estado do Ceará tem empreendido há mais de duas décadas esforços significativos para obter um ensino de qualidade das suas escolas, cujo propósito está fundado na reforma curricular tanto do ensino fundamental como do ensino médio, que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e que está na base da operacionalização das reformas educacionais. Assim, a não compreensão desses professores sobre os princípios e fundamentos das reformas educacionais e, em particular, dos instrumentos avaliativos externos, que ora se debate nessa pesquisa, pode demonstrar uma possível distância entre as escolas, as secretarias de educação e o Estado.

Nesse sentido, esse problema é de extrema relevância para o sistema educacional vigente, porque acaba comprometendo as competências dos docentes na sala de aula; dos formadores que ministram as formações; do corpo técnico das secretarias da educação; dos implementadores da política educacional nas instituições públicas e nas instituições privadas e que têm a participação de professores consultores e integrantes do quadro docente das diferentes universidades que colaboraram de forma direta ou indiretamente com Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), traçadas pelo Conselho Nacional de Educação Básica (CEB), tais como: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação e CAEd. A coparticipação dessas instituições deixa entender, pelos discursos dos docentes, que desenvolvem um trabalho apartado das políticas de formação de professores para as instituições escolares acerca da política das reformas educacionais.

Como afirma Nóvoa (2018), a formação de professores tem ignorado sistematicamente a lógica das práticas das atividades educativas escolares dos docentes na sala de aula. Assim, não tem valorizado uma articulação entre a formação no contexto das reformas educacionais e os projetos das escolas. Pois, os documentos das reformas carregam a concepção pedagógica do “*aprender a aprender*” de muitas formas de irracionalismo e de um relativismo que reina no pensamento pedagógico hegemônico na atualidade. Mas que não são ignoradas pelos professores.

O *aprender a aprender* remete à ideia de que, no vigente processo de acumulação capitalista, há interesse maior no professor que desenvolve as competências nos alunos a fim de aprender a enfrentar novas situações do cotidiano do que aquelas que resultariam na compreensão ampla do conhecimento e da realidade.

Conforme afirmam Zabala e Arnau (2010), competência, com base no Conselho da Catalunha (2004), se entende como competência básica a capacidade de os alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimento, habilidades e atitudes de caráter transversal, ou seja, que integrem saberes e aprendizagens de diferentes áreas, que muitas vezes são aprendidas não somente na escola e que serve para solucionar problemas diversos da vida real.

Assim, o não conhecimento dos professores e dos gestores escolares acerca das reformas educacionais, traz consequências graves desta problemática, repercutindo nas escolas que obtêm fracasso nos resultados do desempenho dos alunos nas diversas avaliações externas que são submetidas. Nesse caso, as escolas que fracassam nas suas metas de

desempenho dos alunos sofrem sanções cada vez mais severas, que envolvem diretores, professores e todo núcleo gestor da escola. Nesse sentido, quem se torna responsabilizado pelo mau desempenho dos alunos sempre são os que estão nas escolas, e nunca o campo recontextualizador das reformas educacionais, o Estado.

Segundo Ravitch (2011), os reformadores presumem que as escolas de escores baixos são causadas por professores e diretores inertes que não colocam em prática a agenda das reformas educacionais, que precisam ser ameaçados com a perda de seus cargos. E as escolas com escores altos nos testes padronizados de habilidades básicas eram sinônimo de boa educação. Mas, segundo a autora, a testagem por avaliação de larga escala não é um substituto para o currículo e para o ensino. A boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testes aplicados aos alunos, envergonhar os educadores, e demitir os professores e os gestores escolares.

Campos (2005) pontua que, sem a qualificação dos professores, as mudanças educacionais não são possíveis. Assim, se os docentes não forem adequadamente preparados, torna-se um obstáculo, independentemente de qualquer política educacional. Um dos obstáculos, segundo Shiroma (2003), é a intencionalidade das reformas educacionais na educação, influenciada pela política internacional neoliberal, no que diz respeito à carreira docente, de “modelar um novo perfil dos professores, competentes tecnicamente e inofensivo politicamente”. Um professor do novo tipo, conformado, adaptado e flexível às novas reformas educacionais.

Com relação à conformidade, a adaptação e flexibilização, Silva (2015) expõe que o esforço das atuais políticas educacionais em alterar o currículo não se dá apenas objetivando dirigir o professor a uma preparação estreita para seu trabalho; existe a finalidade de fazer uso da educação como veículo transmissor de ideias, que molde os docentes para aceitarem e fazerem a propagação dos “postulados do credo neoliberal” (SILVA, 2015).

Assim, percebe-se que existe um enquadramento de diversas instituições dos segmentos da educação que podem ser coparticipantes da realidade educacional em que se encontra a educação do Brasil e do estado do Ceará. Nesse sentido, faz acreditar que não se pode apontar que os problemas da educação se constituem apenas no campo onde ocorre a contextualização das políticas educacionais, a escola, mas em um conjunto de diversos atores que operam no campo da educação.

Partindo dessas premissas, o não conhecimento dos professores acerca das evoluções que vêm ocorrendo na educação nas últimas décadas necessita ser estudado com mais

profundidade, pois o que se deixa transparecer é que a reforma educacional em termos de concepção ainda não se materializou na escola.

Nessa perspectiva, o futuro da educação se coloca em uma situação paradoxal, que se poderia definir como uma dicotomia entre o que se tem feito para melhoria da educação e o que está no discurso dos professores. Isso é importante, visto que as escolas são cobradas profundamente por melhores resultados de proficiência dos alunos através das avaliações externas, que é o instrumento de intervenção do Estado pautado na reforma educacional e que tem a função de regulador da educação para promover as políticas públicas educacionais.

Assim, esses testemunhos se constituem um problema de ordem estrutural da própria secretaria de educação que promove a formação dos professores. Nesse sentido, como pode existir melhorias na qualidade da educação e, conseqüentemente, nos resultados das avaliações externas, se nem o professor e nem o formador são detentores de conhecimentos sobre os princípios norteadores das reformas educacionais?

O problema da avaliação de larga escala e sua justaposição com a formação de professores ainda é uma realidade em diversos países, assim precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais satisfatórios mesmo que as próprias reformas sejam questionáveis. Sabemos que o diagnóstico por si só não é suficiente para mudar a realidade da educação. Não obstante, o Brasil tem evoluído no sistema de coleta de dados por meio das avaliações de rede, no entanto, para Gatti (2019), se avaliação externa por si só melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com o melhor desempenho dos alunos no mundo, pois não faltam avaliações, que se repetem e se sobrepõem; e não faltam dados sobre escolas, diretores, professores e alunos, e não faltam divulgações sobre os resultados, especialmente em forma de reportagens nos grandes periódicos.

Nesse sentido, o que precisamos, por exemplo, é construir aparatos formativos para que os resultados coletados sejam trabalhados por gestores e professores de modo a contribuir com a gestão escolar e com o ensino e aprendizagem dos alunos na prática pedagógica dos professores.

Partindo dessa leitura, fica explícito que o desconhecimento sobre a reforma educacional é evidente nos relatos dos professores, mas esse desconhecimento começa se tornar mais preocupante quando fica evidenciada junto aos participantes a subcategoria: como ocorre a *Implementação das Avaliações Externas (AE) nas instituições escolares*. Ela é responsável pela materialização do planejamento das práticas pedagógicas nas escolas para melhoria dos resultados das avaliações externas. De acordo com o testemunho dos diretores das escolas responsáveis pela implementação das avaliações externas, quando lhes foi

perguntado acerca do seu domínio sobre a reforma educacional e seus pressupostos teóricos metodológicos; obtiveram-se respostas tais como:

Não, sinceramente, não. No meu trabalho quando vou realizar uma estratégia para melhorar a aprendizagem dos alunos nas avaliações externas, eu faço um reforço, treinando os alunos nas questões da avaliação externa. Para realizar essa atividade eu não me espelho nos estudos acerca das reformas educacionais (PDLC).

Muito pouco, mesmo sendo diretor de escola eu não tenho lido nos últimos anos nada sobre a reforma educacional, a gente dentro da escola acolhe o que a secretaria nos manda para executar na prática, mas lê e domina as mudanças das reformas, não. Mas acho muito importante que o educador tenha essa leitura fundamentada para entender como se deve funcionar a educação dentro do campo legal (PDWG).

Esse entendimento, que se efetiva numa prática exercida pelo diretor (PDLC), em que trabalha na escola com metodologias de ensino exclusivamente no reforço e no treinamento das avaliações externas, é para os reformadores da educação uma aversão aos princípios norteadores dos documentos das reformas educacionais que eles preconizam. Uma vez que, segundo Ravitch (2011), uma das críticas incisivas feita pelos reformistas era a falta de autonomia dos alunos em sua aprendizagem praticada pelo ensino dito tradicional baseado na memorização.

Para os reformistas, em tese, a educação por treinamento cede lugar ao modelo de educação por exploração que requer um novo estudante com habilidades de comunicação, abstração, integração, sociabilidade, flexibilidade e que domine as tecnologias, o qual é exigido pelo o mercado de trabalho. Isso seria o primeiro embate, pois contraria um dos princípios da reforma educacional.

Esses depoimentos dos diretores nos fazem levantar certas contradições acerca do desconhecimento dos diretores a respeito das reformas educacionais e suas implicações nas escolas, que merecem ser discutidas e que é bastante preocupante quando se faz um paralelo entre de um lado a análise de estudo documental realizado por essa pesquisa acerca das ações do Estado em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação (CAEd), no campo do gerenciamento dos resultados a partir da apresentação dos boletins escolares do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), os quais são divididos em três categorias, “o boletim escolar do professor; o boletim escolar do sistema; e o boletim escolar do gestor” e do outro a fala dos diretores acerca das reformas educacionais.

A questão a ser debatida, tendo como base os estudos a respeito da ação do Estado nas escolas em comparação com os boletins do SPAECE, trazem em sua estrutura o como se

devem trabalhar os resultados das avaliações externas. Segundo o SPAECE, elas são divididas em etapas e objetivo final é a construção de um plano de intervenção pedagógica, com vista ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, que é dividida em cinco etapas. Em que cada uma delas, há tarefas importantes a serem realizadas com a finalidade de que o núcleo gestor escolar possa se apropriar das informações produzidas pela avaliação em larga escala, tais como: leitura e interpretação dos indicadores; análise dos resultados da escola; reunião de debate sobre os resultados; possibilidades de uso dos resultados (construção do plano de intervenção pedagógica); e acompanhamento e avaliação das ações de intervenção pedagógica.

O que se observa nessas intervenções é uma forte leitura focada somente em dados numéricos de acordo com os professores/gestores. Essa política descreve o que o professor relatou nas entrevistas semiestruturadas fazendo a leitura dessas ações nas escolas. *A política educacional de governo é uma política de números, agora o que está por trás desses números é que me preocupa (PDJC)*. Mediante todas essas intervenções vale a pena perguntar: porque os diretores se pronunciam como desconhecedores dos pressupostos das reformas educacionais se existem todas essas intervenções nas escolas? E ainda, a qualidade educacional se traduz apenas por resultados? Claro que não.

Para Gatti (2022, pag. 32), a qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e pela consciência do papel social da educação “[...] não só seu papel instrumental, de atitude, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, no meio ambiente, às expressões humanas de cultura”.

Nesse contexto, é importante compreender os discursos dos diretores e professores na sua ação pedagógica escolar, pois a forma como são implementadas as ações dos boletins nas escolas se reconfiguram no modelo instrucional e pragmático, como uma ação objetiva sem uma exploração contextual, em que, em tese, contraria-se a própria reforma educacional, que sugere que há nas reformas educacionais uma pseudo contextualização histórica e social.

Sendo assim, fica perceptível na concepção dos implementadores dos boletins do SPAECE que a eficácia escolar se dá pelo distanciamento das ideias de que a origem social e o contexto familiar do estudante não são os únicos fatores explicativos da melhoria do desempenho do aluno na sua trajetória escolar. Desse modo, a escola por si só, também pode fazer a diferença, sobretudo quando há um ambiente de aprendizagem propício, com boas práticas de gestão, razão pelas quais determinadas escolas se diferenciam de outras mesmo

operando em condições semelhantes. Essas atitudes fortalecem o ideário de que quem potencializa a melhoria da qualidade do ensino das escolas é uma boa gestão.

Nesse entendimento, as metodologias tradicionais que se constituem no exercício da adaptação, do ajuste, da memorização e da fixação cabem de forma exequível para quem busca trabalhar somente com resultados quantitativistas. Como não há possibilidade de se trabalhar o social com esse propósito, pois não é apresentado em nenhum momento propostas metodológicas que possibilitem uma socialização interativa com a comunidade escolar e por ela atendida, apenas suscitam que os gestores escolares criem um plano de intervenção pedagógica após a análise dos resultados e a identificação das habilidades com menores percentuais de acerto nos testes.

A partir dessa leitura, os gestores são condicionados a planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações de intervenção pedagógica, com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. O que os elaboradores dos boletins vão chamar de “social” é que todo esse trabalho deve ser realizado de maneira colaborativa com os professores e a coordenação pedagógica com o apoio da direção da escola.

Essa leitura do social é falaciosa, pois trabalhar o social escolar envolve todo núcleo gestor da escola, família e a comunidade escolar mais ampla. Para Vianna (2010), é fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy maker* (legislador) da administração escolar. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional.

Levantamos outra questão com base no discurso dos diretores que está diretamente relacionada com o que foi discutido a priori, mas em um contexto que estão nos sentidos implícitos dos discursos dos professores, que são consubstanciadas pelas fortes pressões exercidas pelo Estado e as secretarias de educação na dita política da Nova Gestão Pública (NGP), advinda dos pressupostos das reformas educacionais, aos quais se submetem os gestores escolares a políticas de prestações de contas e de *accountability*, que passou a incorporar no Brasil nos anos 2000 com o uso das avaliações educacionais em larga escala, em que o seu princípio é a implementação de uma gestão pelos resultados abalizada na realização de objetivos, de medição e, principalmente, na política das avaliações externas através dos desempenhos escolares na busca de garantir a qualidade do ensino e na eficácia educacional, atreladas a prêmios, sanções e assistências.

Segundo Fernandes e Gremaud (2020, p. 28), os programas de *accountability*, de recompensas e sanções são explícitos – tais como bônus para professores em escolas

consideradas excelentes ou ameaças de reestruturação ou fechamento de escolas de baixo desempenho. Esse programa recebera várias críticas dos educadores entre as quais se destacam:

- i) Os programas são incompletos, pois não consideram todos os resultados importantes das escolas; ii) suas medidas de aprendizagem são imprecisas; iii) são injustos, ao responsabilizar os educadores por aspectos sobre os quais eles não possuem total controle; e vi) podem gerar distorções como o estreitamento curricular e a exclusão de alunos com maior dificuldade de aprendizado.

O Estado do Ceará foi um dos primeiros a introduzir diferentes programas de *accountability*. Conforme destaca Brook (2006), mesmo antes do governo federal, estados como o Ceará, já em 2001, estabeleceu uma conexão entre o sistema de avaliação – o SPAECE – e o Projeto Melhoria da Escola, com prêmios e recompensas em dinheiro para escolas e suas equipes que obtivessem os melhores resultados. Esta experiência foi, ao longo dos anos, modificada, mas a ideia de *accountability* segue até os dias de hoje no Ceará.

O programa de *accountability* como ação da Nova Gestão Pública (NGP), que alterou de maneira dramática a forma como se concebe a governança das instituições educativas, determina que os diretores sejam reconhecidos como um “novo” perfil de líder escolar, ou seja, os principais responsáveis pela eficácia e eficiência da melhoria dos resultados da avaliação externa, no nosso caso o SPAECE. Para isso, as entidades escolares recebem fortes coações para cumprir metas e objetivos que as escolas se comprometem a desenvolver mediante a pressão dos distritos de educação.

Isso é claramente observado no depoimento do (PFJC): *Veja como são estabelecidas as metas da escola para você sentir o drama. Com base na régua de proficiência do IDEB a escola define a meta que deve ser alcançada na avaliação do SPAECE e envia para o distrito de educação. Quando chegam aos distritos eles pedem para aumentar muito sem conhecer a realidade da escola, pois quem conhece a realidade da escola somos nós os gestores e professores. Sempre permanecem as metas que eles estabelecem e para alcançá-la sofremos pressões muito fortes.*

Nesse contexto, se explica, em tese, a necessidade de as escolas atenderem às demandas propostas em um pequeno espaço de tempo, e sem formação adequada, fazendo com que os diretores busquem improvisar o que é mais pragmático. Com isso, submetem os alunos a uma prática reprodutivista dos testes de avaliação, de forma a decorar questões que, possivelmente, terão uma aproximação com os testes de proficiência cobrados anualmente.

Essa prática é contrária ao pensamento metodológico e didático da reforma. Na verdade, é um retorno ao ensino tradicional obsoleto, tão criticado pelos reformistas. Como afirma o diretor (PDWG), “*não se fala sobre a avaliação como estudo para compreendê-la de forma conceitual, o que se fala é da avaliação da escola, da avaliação externa do SPAECE, da Prova Brasil e do IDEB, mas somente na perspectiva de atingir as metas*”. Essa fala do professor diretor está diretamente relacionada com os objetivos gerais instrucionais do que já foi explicitado acerca do Boletim do Gestor Escolar (BGE) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), os quais estão segmentados em três objetivos específicos: orientar a leitura a utilização dos resultados da escola na avaliação externa; evidenciar a importância da avaliação somativa para o monitoramento da qualidade da educação ofertada; apresentar as políticas públicas educacionais instituídas do Ceará a partir dos resultados da avaliação externa. Para isso os gestores têm que seguir um itinerário de trabalho na escola que mais parece como estratégia retórica de inspetores escolares obedecendo a etapas, que vão da leitura e do conhecimento dos indicadores apresentados, passando pela análise desses indicadores, até a apresentação de sugestões de como utilizá-los no dia a dia da escola, subsidiando a formulação de estratégias direcionadas à melhoria do desempenho dos estudantes.

Pelas etapas a serem desenvolvidas nas escolas, o papel do diretor é implementar de forma instrucional uma modelagem *taylorista e fordista* modernizado, conforme seguem as orientações instrucionais para a elaboração do (BGE):

1) Em primeiro lugar, analisar a proficiência média alcançada pelos estudantes em seu estado, sua regional e sua escola; 2) em seguida, conferir as informações referentes à participação dos estudantes na avaliação: número previsto e número efetivo de estudantes, bem como o percentual total de participação; 3) Na sequência, verificar a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho. 4) Nessa performance, a educação vai sendo conduzida no automatismo de tal forma que os problemas de ordem social, na qual os alunos são submetidos, não têm efeito nos resultados da sua proficiência. (**Boletim do Gestor Escolar do SPAECE** – 2018 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.)

A decisão para melhorar a gestão escolar e os resultados das aprendizagens dos alunos com o programa de *accountability* e a Nova Gestão Pública em alguns municípios, tais como Sobral no Ceará, trouxeram bons resultados. No entanto, as mudanças que ocorrem nas escolas com implementação desses programas merecem desaprovação segundo Fernandes e Gremaud (2020). Repare-se que as políticas de *accountability* não concorrem com várias medidas adotadas pelas escolas e sistemas educacionais na explicação da melhoria do

desempenho observado; *accountability* não afeta diretamente as práticas de ensino; ela altera a estrutura de incentivos e, se funcionar, leva os responsáveis a ofertar educação a adotarem medidas que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem: controle de faltas docentes, redução do tamanho das turmas, alteração do currículo, tutoria etc. De todo modo, dada a magnitude da evolução dos indicadores e o período da reversão de tendência, é difícil argumentar que as políticas de avaliação e *accountability* não contribuíram em nada com a melhoria da aprendizagem no ensino fundamental no Brasil.

Para Vianna (2014), a medida da qualidade da educação não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar, pois necessita, também, verificar outras variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar. O que as crianças fazem nas escolas, o que os professores procuram transmitir aos seus alunos e o que os livros didáticos apresentam refletem expectativas culturais e educacionais na sociedade, bem como seus valores e seus objetivos sociais e econômicos. Assim, é impositivo verificar em que medida a interação dessas dimensões contribui para qualidade da educação.

Essa visão acerca das políticas públicas educacionais precisa ser compreendida e interpretada no contexto escolar. Nesse sentido é vital estar inserida nas formações dos professores e dos gestores. Essa é uma questão que precisa ser considerada e amplamente discutida, pois pelos discursos dos entrevistados deste trabalho fica evidente que eles não trazem no substrato da sua formação inicial, contínua e continuada uma leitura mais profunda acerca das reformas educacionais. Ao mesmo tempo, não se podem colocar os professores sozinhos como culpados por essa lacuna na sua profissionalização, pois uma forma de exigir dos professores o preenchimento desse vazio é, primeiramente, fazer com que as instituições públicas e privadas demandem nas suas implementações das políticas de formações de estudos, oferecendo debates para discutir as bases teóricas e metodológicas das reformas educacionais, permitindo, assim, que os professores não sejam alienados dessa discussão. Pois, o uso indiscriminado de instrumentos avaliativos de larga escala pode conduzir à conclusão inteiramente falaciosa, com amplas repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, torna-se imprescindível que os docentes tenham o domínio sobre as reformas educacionais, o depoimento da professora formadora nos sinaliza, não mais como uma possibilidade, mas como uma obrigação:

Não chega à escola pela SME esses estudos sobre as reformas educacionais, e quando falam nas formações é de uma forma muito abreviada. E por outro lado, a maioria dos professores de matemática que eu conheço não pegam livros da educação para ler. Se o

professor quiser ter uma formação dessa natureza tem que ser fora da secretaria, por conta própria, como uma especialização, mestrado ou doutorado. Assim ele pode escolher que formação ele quer ter, mas esperar que a SME faça uma formação com essa abordagem, acho que está muito longe de acontecer (PDCK).

Esse testemunho levanta, em uma primeira análise, algo que é bastante preocupante, uma vez que deixa transparecer que a Secretaria de Educação, na sua proposta de formação dos professores, desvaloriza o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação externa do sistema educacional que é recorrente em quase todos os países do mundo. Assim, cria diversos problemas complexos para os professores e os gestores das instituições escolares, tais como: se os atores escolares não têm formação acerca das reformas educacionais e dos programas de avaliação educacional, centra-se na indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos das avaliações de rede; esses resultados serão realmente compreendidos pelos vários segmentos da gestão escolar? O que fazer com os resultados das avaliações externas?

Para Vianna (2014), essas implicações geram inúmeras outras, que precisam ser consideradas e amplamente discutidas, a fim de evitar que os dados levantados não sejam condenados ao silêncio de um arquivo morto.

Nesse sentido, deve-se pensar na necessidade de uma formação mais ampla que faça com que os professores e diretores sejam capazes de analisar os dados, identificar problemas sociais e cognitivos dos alunos, e atentar para as implicações desses resultados na definição das políticas públicas no campo da educação que possam atender as relações entre professores, gestores e o processo avaliativo.

Outra questão que merece reflexão está relacionada à afirmação da formadora quando expressa que os professores não fazem leituras para além do seu livro didático. Essa afirmação ratifica a forma verticalizada de como são implementadas as políticas públicas nos ambientes escolares, pois como os professores podem discutir ou mesmo questionar acerca dos documentos prescritivos que são direcionados às escolas pela secretaria de educação? Um exemplo é a adoção pela Secretaria de Educação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais (OM) da reforma educacional, e que é um mecanismo de regulação sobre o trabalho dos docentes e representa um retrocesso, pois ataca a dignidade do trabalho dos professores e direito à formação docente crítica. A verdade é que os docentes não se formam e não são formados para esse fim, uma educação crítica.

Essa perspectiva de reflexão leva a pensar que existiria uma terceira variável de uma possível intencionalidade de obscurecer os estudos que envolvem uma análise crítica reflexiva das reais intenções das reformas educacionais.

Observa-se, na fala dos professores, que existe por parte do Estado a intencionalidade de abstrair da formação do professor o conhecimento princípios epistemológicos do contexto da reforma educacional explicitado quando se ouve o depoimento de um professor de matemática e do diretor:

Eu acho importante saber sobre as reformas educacionais, mas leituras dessas mudanças na educação eu desconheço, mesmo porque eu nunca fui cobrado por ninguém como professor. Assim, saber das reformas para exercer o meu trabalho como professor, nunca (PJE).

Eu acho que não só eu da escola que não tenho essa leitura das reformas educacionais, mas também os professores e os coordenadores pedagógicos, pois nos planejamentos ninguém faz menção a esse estudo sobre as mudanças na educação. Nós como diretores temos formação pela SME, mesmo que seja pontual, mas mesmo assim não se discute sobre a reforma educacional. O pouco que eu sei é da época da faculdade, mas hoje na prática não se conversa sobre as reformas educacionais na escola (PDWG).

Estes registros deixam subentendido que o problema é generalizado, inclusive os segmentos da educação, mas não é possível extrapolar tal conclusão no escopo dessa investigação. Parece que em nenhum momento se discute a natureza do que foram as reformas educacionais, principalmente, dos anos 1990, e que se iniciaram no governo Fernando Collor de Melo, e teve sua expressão máxima nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003). Ali se promoveu um amplo programa de reformas, a chamada “Reforma do Estado” (consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRE/MARE, estruturado pelo Ministro Bresser Pereira) (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010).

Esse movimento reformista sucedeu-se em quase todos os países desenvolvidos e subdesenvolvidos do mundo, acarretado por mais uma crise econômica mundial do sistema capitalista, traduzida por uma forte recessão, baixa taxa de crescimento econômico e explosão das taxas de inflação. Esse fato é de suma importância, pois a maneira do capital sair da crise foi submeter todos os países aliados ao sistema capitalista, à agenda neoliberal, que se constituiu fundamentalmente em um conjunto de proposição políticas conjugando uma atualização do liberalismo com formulações econômicas conservadoras.

A partir desses fatos, levantam-se hipóteses perante aos professores. O que isso tem a ver com a educação, ou com a gestão escolar, ou com a profissão do professor, ou mesmo com a aprendizagem dos alunos?

No que tange à educação, a agenda neoliberal difundiu, através das organizações multilaterais, as orientações das novas políticas educativas, especialmente no decurso da década de 1990. A nova agenda modificará a linguagem da articulação das políticas da educação com a produção do conhecimento e com novo processo produtivo. Em outras palavras, a expansão da educação para a lógica da nova sociedade do conhecimento necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada. Assim, vão apoiar-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, *ranking*, eficiência, descentralização, integração, autonomia e equidade.

Nesse contexto, segundo Chaves e Maia Filho (2019), a nova sociedade do conhecimento é o alicerce a partir do qual o pensamento ocidental fornecerá ao Estado moderno de direito sua visão de sociedade. Ela irá impactar no indivíduo e na sua organização societária, sobretudo no que diz respeito à construção de conhecimento e servirá de base para alterar o modo como a matéria será transformada pelo trabalho. É a progressiva passagem do trabalho instrumental manual para o trabalho instrumental mais cognitivo e autônomo que permitirá o aumento da produção de bens e, conseqüentemente, do consumo. Em termos marxistas, este novo contexto gerou a chamada sociedade do conhecimento corresponde à evolução da sociedade que redundou em um novo modo de regulação.

Seguindo esse raciocínio, a chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação, segundo Silva (2015), é uma demonstração de que a estratégia capitalista neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria, nem organizar a educação em forma de mercado, mas tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aulas, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Ou seja, transformando os professores em consumidores e os alunos em clientes da educação, redefinido os espaços escolares como uma empresa com base no discurso da excelência da livre iniciativa, da modernização, no conluio com a administração privada, obrigando as instituições educacionais públicas a viverem num ambiente habitado por competitividade, individualismo, na lógica de um darwinismo social.

Todas essas tomadas de posições são as que regimentam a educação que hoje é vivenciada. Então, o professor ou a professora que não tem um conhecimento crítico e reflexivo sobre essas mudanças que mexem diretamente ou indiretamente com sua profissionalização, faz com que o docente se torne somente um implementador dos documentos prescritivos das reformas educacionais, sem se dar conta do que está fazendo. Isso fica evidente no depoimento da professora formadora e do diretor, quando dizem:

Como formadora eu tenho lido os documentos prescritivos gerados pelas reformas educacionais como a BNCC, DCRC e outros. Mas como professora de matemática no meu fazer pedagógico em sala de aula, eu lia muito pouco (PFLS).

O material que nós usamos para o reforço dos alunos da escola vem da SME produzidos por eles, que são as avaliações de entrada e de saída que são similares às avaliações externas, não sei se tem a ver com as reformas educacionais (PDLC).

O que se observa na fala dos docentes é que existe uma forte influência e doutrinação por parte dos aparelhos ideológicos do Estado do Ceará, quando expõem para os professores somente os documentos prescritivos das reformas educacionais que são direcionados para as avaliações externas, tais como a BNCC e o DCRC, traduzindo-se como uma doutrina na perspectiva da política, e que se materializam na implementação das políticas públicas, em nosso caso, na política educacional. Assim, as produções desejadas por parte dos reformadores seguem uma lógica de controle. Nesse sentido, vai criando nos sujeitos uma linguagem que é o veículo principal no qual a ideologia pode se efetivar.

Segundo Pêcheux (1975), essa possibilidade de perceber a materialidade linguística como produzida dentro das práticas materiais está associada aos aparelhos ideológicos de uma cultura. Assim, essa doutrinação discursiva dos professores traduz elementos da produção da sua própria história. Em outras palavras, o lugar que a linguagem do professor ocupa enquanto educador está relacionado diretamente com sua inserção no seu processo sócio-histórico e ideológico. Pois seu discurso é produzido a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo engendrada por um campo, contexto importante para compreender sua relação com a reforma educacional.

Antunes (2019) ao analisar os documentos da BNCC, encontrou componentes de cunho gerencialista. Este pesquisador avaliou que esta política educacional “poderá instigar ainda mais o processo neoliberal que está em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, dando ênfase na avaliação de rede e do controle do trabalho docente”. Já Marsiglia et al. (2017) acrescentam que a BNCC busca atender aos interesses da classe empresarial ao indicar a implementação de uma gestão por resultados com a responsabilização dos professores e gestores escolares pelo desempenho das escolas, assim, retirando a obrigação do Estado e estimulando as parcerias com os agentes privados ou transferindo a gestão das escolas para chamadas Organizações Sociais (OS).

Assim, fica explícito o baixo interesse por parte dos reformistas na profissionalização dos professores. Dessa forma, a não apropriação dos docentes acerca dos pressupostos das reformas educacionais de uma forma crítica e reflexiva configura-se como uma alienação por parte dos profissionais da educação, embora seja visível nas falas dos professores que existe a

necessidade urgente da apropriação de leituras no tocante às reformas educacionais, quando afirmam que:

Acho muito importante, pois é lendo os documentos da educação é que você consegue enxergar e ter outra visão mais fundamentada do que seja a finalidade da educação. Por exemplo, eu só fui entender o que seria uma Educação Integral quando eu fui ler os documentos, ou seja, eu era uma professora que atuava com a educação de tempo integral, mas não fazia de forma formalizada, contextualizada, e sim, mecanicamente (PFLS).

Com certeza se os professores tivessem uma leitura acerca dos documentos educacionais os resultados seriam muito mais produtivos para as avaliações dos alunos. Falo isso como formadora e percebo que as leituras da maioria dos professores são muito abaixo do esperado (PDCK).

Essas declarações deixam nítido que a política de governo atrelada à reforma neoliberal pratica suas políticas públicas educacionais de maneira burocrática e institucionalizada nas escolas através dos documentos prescritivos para serem implementados seguindo uma agenda reformista neoliberal impositiva.

Um dos pilares para atuação da agenda dos reformadores neoliberais está num forte acento na política de gestão pública. Esta agenda da reforma educacional tem uma aguda influência no tecnicismo reducionista e pragmático na educação em geral e que resultou, no âmbito da administração e do planejamento educacional, em um *gerencialismo* forte, exercido pelo Estado avaliador a partir dos instrumentais avaliativos externos na busca de melhores resultados. Nesse sentido, este sistema de controle gera cobranças por melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas e são desempenhadas, muitas vezes, de forma bastante coercitiva como relatam os professores.

Essa pressão sobre os professores, o núcleo gestor escolar e os alunos se justifica porque as escolas são sujeitas a um “ranking” para obter uma boa classificação e as premiações dela decorrente. Dessa forma, não há interesse dos governos no processo de formação dos educadores em discutir as reformas educacionais, os projetos políticos pedagógicos articulados com o currículo e com as avaliações externas e internas das instituições escolares, pois os custos dessa formação sairiam muito altos e os resultados podem ser obtidos por outros meios.

Nessa linha de ação, para os governantes neoliberais é melhor investir no estreitamento do currículo para trabalhar a formação dos professores determinada por um conjunto restrito de competências e habilidades que se limitam a uma tendência de que os professores só vão ensinar aos alunos o que vai ser perguntado nas avaliações externas e não desenvolver o projeto político pedagógico nas escolas para trabalhar a diversidade de

conteúdo do currículo. Assim, é melhor formar os professores somente com os documentos prescritivos estabelecidos pelas reformas educacionais como PCN, BNCC, DCRC e outros, do que estender na formação dos professores o debate acerca da história das reformas educacional e as avaliações externas no âmbito da globalização econômica, a revolução tecnológica voltada para as políticas educacionais, as influências das organizações financeiras para o planejamento das políticas educacionais na perspectiva da produção, do consumo, dos mercados e da competitividade.

Segundo Libâneo (2018), a questão não se trata de se opor à avaliação institucional externa ou interna. O problema está na redução do processo avaliativo ao produto final, sem considerar aspectos internos do processo de ensino tais como os recursos físicos, materiais e financeiros da escola, o currículo, as práticas de ensino, as condições salariais dos professores. Ou seja, o que os educadores devem recusar é o tipo de avaliação em que predomine a justificativa econômica, controladora, reestruturadora, na educação escolar, visando exclusivamente os veículos com o mercado, a competitividade entre as escolas e entre os alunos, a estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho. É preciso recusar a noção de aluno-cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral dos alunos (cognitiva, afetiva, moral, estética) e a avaliação dessa formação não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados.

Em resumo ao se analisar o que Libâneo descreve, verifica-se que a forma como a educação está sendo estruturada pelas reformas educacionais avaliativas das últimas décadas, nos leva a compreender de que ela está tomada pelo avaliacionismo, visto que as avaliações externas no contexto pedagógico e nas práticas pedagógicas dos professores desempenha um papel mais ou menos significativo.

Para Fernandes (2008), as exigências das avaliações externas na educação têm sido amplamente discutidas na literatura. A discussão decorrente da pesquisa na área do sistema avaliativo de larga escala nos tem mostrado é que os professores e as escolas têm revelado uma diversidade de dificuldade para mudar as suas práticas de avaliação no sentido de torná-las um meio privilegiado para que os alunos possam aprender mais e melhor.

A reforma educacional atual, segundo Enguita (2015), é um retorno ao passado, pois as escolas continuam sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função, que desempenha bem, é a socialização da força de trabalho. Ela passou por profundas mudanças em direção a uma abertura, uma tolerância, uma liberação e uma democratização crescentes, assim como uma maior atenção às necessidades,

interesses e desejo dos alunos, considerando individualmente ou em grupo. Já a formação dos docentes, pelo contrário, não conheceu nenhuma evolução similar.

Esta evolução significaria que os educadores, para elaborarem uma avaliação ou para fazer uma leitura de dados avaliativos, precisam ter conhecimentos acerca das normas científicas para ter competências para fazer uma descrição adequada da realidade do conhecimento dos alunos e para emitir um juízo de valor baseado em critérios que valorizam a formação ampla do aluno.

No que se refere à forma autoritária, sobretudo no dia da aplicação das avaliações de larga nas escolas, esse processo tem revelado práticas dos aplicadores e gestores escolares que são bastante preocupantes. Essas condutas foram constatadas quando foi analisada a subcategoria: *Atuação do núcleo gestor escolar na implementação das Avaliações Externas (AE)*, conforme relatado no discurso de alguns professores, principalmente, no dia da aplicação da avaliação externa do SPAECE:

No dia da prova na escola o aluno se torna a coisa mais importante, e no outro dia ele é esquecido. No dia da prova o diretor vai catar o aluno na sua casa, mas não vai deixá-lo depois que termina a avaliação do SPAECE. Por quê? (PRZB).

O que acontece no dia da aplicação é o seguinte, os aplicadores da prova do SPAECE chegam à escola, entram no meu espaço de trabalho que é a sala de aula, entregam o material para os alunos resolverem a prova, e ficamos parados iguais a uma múmia na sala de aula sem participar em nenhum momento do processo, mas quem faz toda preparação dos alunos sem nenhuma ajuda da SME somos nós professores (PDCK).

O que os professores questionam acerca das atitudes dos diretores e dos aplicadores no dia das aplicações das avaliações externas está relacionado à política de prestação de contas e a publicidade dos *rankings* das escolas. Sob outro ponto de vista, as falas dos professores descrevem o quanto eles são desconhecedores da intencionalidade dos reformadores da educação.

Numa explicação clara, segundo Fontanive e Klein (2019), a forma de divulgação dos resultados e sua apropriação pela mídia fazem com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumam socialmente proporções de soluções para os problemas escolares, baseadas em disseminar *rankings* e a crítica aos desempenhos escolares.

Assim, ficam explícitas as atitudes de muitos diretores, pois eles são pressionados pelos órgãos públicos governamentais para atingirem metas que muitas vezes são difíceis de serem obtidas para atingirem o *ranking* pré-estabelecido. Dessa forma, os diretores são obrigados a desenvolverem atividades que vão muito além das suas obrigações no seu cotidiano, para atender o processo da aplicação da avaliação externa, como exemplo, garantir

a frequência de todos os alunos e os recursos necessários para atingir o bom *ranking* das escolas.

Assim, delinea-se uma exploração dos diretores em prol dos aspectos pragmáticos para obter competitivos de resultados e viabilizar a avaliação externa. No entanto, não se questiona a legitimidade das avaliações externas, seja política, teórica, técnica e, acima de tudo, como estratégia social e educacional de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Essa pressão exercida sobre as escolas acaba fazendo com que os diretores esboquem estratégias e ações que alteram a metodologia e as práticas nos espaços escolares, especialmente, na sala de aula. Nesse sentido, pressionam os professores para darem mais atenção às questões das avaliações externas com a intenção de melhorar o *ranking* da escola.

Nessa perspectiva, é importante apontar algumas razões que contraindicam à prática dos *rankings* e a forma de publicidade dos resultados da política pública educacional vigente no Brasil, em relação às comparações que possam fazer entre as escolas tenderem a não ter em devida conta suas condições de trabalho e funcionamento. Segundo Fernandes (2017, p. 123):

(i) Não consideram o tipo de alunos que as frequentam, nem as qualificações dos respectivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais ou as condições físicas das escolas. (ii) Além disso, as características da comunidade onde as escolas estão inseridas também têm de ser devidamente consideradas. Assim, é evidente que os professores e as escolas têm suas responsabilidades no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas podemos estar cometendo uma injustiça se julgamos uma escola baseada exclusivamente numa classificação que, por vezes, pode resultar de uma agregação de dados sem muito sentido.

Seguindo o pensamento de Fernandes, não podemos classificar as escolas somente por um instrumental avaliativo censitário aplicado anualmente; não podemos usar um juízo de valor sem conhecer a realidade de cada e o Projeto Político Pedagógico da escola, pois possuem diferenças de ordem social comunitária e econômica entre si.

A lógica de universalizar a avaliação externa padronizada nas escolas vem causando algumas distorções de ordem curricular nas instituições escolares, tais como: uma ausência de orientações curriculares nacionais; as avaliações externas passam a ter mais primazia comparativamente a avaliações internas que trabalha com o cotidiano escolar; passam a ser tomada como a grande política de currículo educacional com suas matrizes de referências, com isso, passa a ser balizadora da equidade social.

Com relação à forma como ocorre a aplicação da avaliação externa nas escolas, segundo os professores, os aplicadores agem com um total autoritarismo, tratando os professores como sujeitos passivos no processo avaliativo externo, conforme relata o professor (PFJC) *“Boa parte dos aplicadores da avaliação do SPAECE, que são externos à escola, são bem ríspidos e grosseiros com os gestores e professores da escola, achando que nós queremos ter acesso à prova para fraudar”*. Esse discurso dos professores levanta dois pontos importantes a serem elucidados. O primeiro, está relacionado à forma autoritária da implementação da avaliação externa engendrada pela política neoliberal.

Segundo Freitas (2018), é importante lembrar que o neoliberalismo é uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social. Esta combinação define também uma “abordagem para a escola”. Essa forma autoritária não ocorre somente no Brasil, nos Estados Unidos ela existe sob o nome “no excuses” – “sem desculpas” ou ainda “tolerância zero”. Nas palavras de Diane Ravitch (2011):

[...] a origem do “no excuses” pode ser atribuída a um livro do mesmo nome por Samuel Casey Carter, escrito em 2000, acerca de ‘21 escolas de alto desempenho e alta pobreza’ e divulgado pelo Heritage Foundation de extrema direita. A ideia por trás do livro é que nós não precisamos gastar mais dinheiro para consertar as escolas, temos apenas que nos certificar de que as escolas sejam exigentes em sua disciplina e sem nenhum absurdo pedagógico.

O segundo ponto refere-se à possibilidade de fraude nas avaliações externas pelos professores. Essa preocupação dos diretores faz sentido com base na reportagem do jornal GGN feita por Villas-Bôas (2017), que pesquisou o município de Sobral, expondo uma possível fraude no processo avaliativo de larga escala:

Sobral se destaca por ter, de fato, realizado medidas administrativas boas, mas também por ter manipulado engenhosamente o Ideb, testemunham diversos educadores do próprio sistema público do município e ligado a eles.

No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no Ideb é boa. Casos em que alunos receberam notas maiores do que realmente tiraram, a título de “motivação”, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos. Uns acham que a Secretária Municipal de Educação não sabe, outros acham que ela finge que não sabe desses fatos. Se este autor os descobriu em apenas três meses de pesquisa, a prefeitura de Sobral, comandada pelo mesmo grupo há mais de vinte anos, deveria ter conhecimento. (FRETITAS, 2018, p. 136-137).

Essa forma de burlar as avaliações externas também é uma realidade no grande sistema escolar americano. Ravitch (2011) descreve que os mecanismos de premiação com

adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema educacional. Esse fato foi um dos motivos que levou o fracasso da educação americana baseada em testes padronizados.

Um dos motivos que abre precedentes para que ocorram as fraudes nas avaliações de rede diz respeito às estratégias de modernização pela busca da eficácia no sistema educativo; à descentralização da gestão educacional atribuindo às escolas um maior poder de decisão; maior autonomia e uma maior cobrança, que está relacionado às políticas educacionais dos reformadores neoliberais, que põem as escolas como centro das políticas. Isso significa que boa parte das responsabilidades do Estado é transferida para as escolas, deixando às escolas a iniciativa de planejar, organizar e administrar os serviços educacionais. Nesse caso, a escola passa a ser a provedora da sua própria qualidade de ensino para o cumprimento das rígidas metas estabelecidas. Fato esse que cria a viabilidade das escolas fraudarem os resultados das avaliações externas por serem pressionadas a cumprir metas.

Por outro lado, e que está diretamente relacionado com a manipulação dos dados, é o fato do Estado se responsabilizar somente pelo monitoramento dos testes padronizados para selecionar as escolas pelo *ranking* através dos resultados das avaliações externas, punindo ou publicando os índices das melhores escolas. Estes fatos podem denominar como uma política de prestação de conta, que impõem uma visão de educação gerencialista e que impossibilita as escolas de pensar a educação de uma forma diferente da noção neoliberal de educação.

Desse feito, desobriga o Estado de suas responsabilidades, caracterizando, assim, a política de minimização das ações do Estado. Nesse entendimento, se explica o desarranjo sem precedentes entre a secretaria de educação e as instituições escolares acerca das implementações das diretrizes curriculares, das reformas educacionais, das avaliações externas e da formação de professores e dos diretores.

O efeito negativo dessa política neoliberal avaliacionista é visto na declaração do professor (PJE) “*A forma como acontecem às avaliações externas nas escolas, eu não vejo os gestores explicando a fundamentação das avaliações externas, mesmo o porquê como acontece à avaliação do SPAECE na escola é de forma muito atropelada, então não têm tempo para explicar nada*”. O que o professor quis dizer é que não existe uma fundamentação teórica e metodológica na implementação das políticas públicas educacionais por parte da secretaria para que se possam subsidiar os gestores e professores.

Esta questão define o desdobramento do que seja uma política educacional de avaliação mal implementada e interpretada pela secretaria de educação e, conseqüentemente, pelos gestores escolares.

Com base no que já foi debatido até esse momento, os discursos dos professores não podem ser repreendidos, pois a leitura que eles fazem se configura como uma reprodução do que está sendo implementado pelo próprio Estado e pela secretaria de educação:

A avaliação em si é muito importante e muito positiva, mas a forma como ela é implementada nas escolas é que precisa ser mais pensada, por exemplo: no dia da avaliação faz toda uma campanha que o aluno não pode faltar, às crianças receberem lembrancinhas, isso faz com que a criança faça a prova somente para receber aquela lembrança. Eu acho que essa cultura não ajuda na melhoria dos resultados, o certo é ter outra postura, valorizar a prova e o aluno todos os dias para o aluno se sentir importante na escola (PFEM).

É bom que fique claro que essa questão de os gestores realizarem momentos lúdicos, ou mesmo premiarem seus alunos para comparecerem às avaliações externas se configura como estratégias para cumprir metas estabelecidas pelo Estado. Nesse sentido, ratifica o que o professor formador anuncia na sua fala: *o interesse das avaliações externas é somente pelos dados quantitativos naquele momento que a escola é submetida às avaliações de rede, que é o percentual de cem por cento de frequência dos alunos*. Isso se caracteriza como uma lógica de gestão educacional baseada em estabelecimento de metas, rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso de *ranking*, reduzindo o trabalho educativo ao produto medido pela avaliação.

Nessa perspectiva, a gestão pública é deslocada para uma gestão gerencial, desconsiderando todas as especificidades e os múltiplos e distintos contextos das diferentes instituições escolares. Nesse sentido, a eficácia escolar e sua qualidade são medidas por resultados quantitativos a partir das avaliações de larga escala.

Todos esses depoimentos apresentam fortes indícios do quanto é importante e urgente, e ao mesmo tempo preocupante, discutir a forma como os professores, os coordenadores, os diretores e a própria comunidade escolar estão fazendo a leitura da importância das avaliações externas para a educação e do seu entendimento das reformas educacionais. Pois, a forma como os gestores estão implementando os trabalhos das avaliações externas nas escolas passam para os alunos e para a comunidade como um todo, que a avaliação é um momento estanque, entendendo, assim, como se fosse mais uma obrigação de prestação de conta da escola para atender mais umas das demandas da secretaria da educação do que mesmo uma prática para melhoria da proficiência dos alunos. Como relata o professor de matemática: “Os

diretores estão mais preocupados com aplicabilidade da prova e interpretam o SPAECE como uma única possibilidade de melhorar a escola.” (PJE).

Essa fala levanta uma questão que está emaranhada no propósito da reforma educacional, que é a “competição”, ou seja, escolas com melhores resultados conseguem mais recursos. Nesse sentido, cria-se no ambiente escolar a necessidade de atingir as metas a qualquer custo, porém quase sempre com recursos insuficientes.

Essa lógica é contraditória, pois não seria mais adequado que as escolas tivessem os recursos necessários para poderem competir por igual, e dessa forma, a criatividade dos gestores e dos professores é que poderia fazer a diferença entre os resultados das escolas? No entanto, não é assim que a educação tem buscado melhorar os índices de proficiência dos alunos, pois tem adotado a ideologia de “mercado”, ou seja, só os fortes sobrevivem com base no “darwinismo social”, tese central do neoliberalismo em sua visão de educação.

Então, as escolas têm que fazer de tudo para poder ter condições de atingir dois dos seus objetivos principais: atingir as metas propostas pela secretaria de educação que sempre estão fora da realidade das condições da escola; e premiar as escolas dentre as dez melhores.

Esses objetivos criam um campo de competição nas instituições escolares que mais parece uma concorrência de mercado e não de melhoria da aprendizagem dos alunos. Para Bernstein (1996), o vínculo da educação com a economia provocou uma mudança na orientação e nos critérios de seleção do conhecimento. Ele deixa de ser direcionado pelo discurso do próprio campo educativo e passou a ser guiado pelos significados da economia e da competição no mercado produtivo. Os depoimentos do professor formado e do professor da sala de aula confirma essa lógica quando falam:

A escola realiza um movimento muito intenso no dia da aplicação da avaliação do SPAECE, porque, por conta da premiação, e isso, leva a uma competição muito grande entre as escolas e entre os distritos, criando assim um campo de rivalidade, que a meu ver, não é muito salutar (PFJC).

Eu acho que é algo muito nocivo para sociedade essa forma de avaliar os alunos, porque os resultados estão ancorados quase totalmente nos resultados da prova do aluno. E os problemas que a escola tem não contam! (PPJM).

De acordo com a análise da leitura das colocações dos representantes das escolas fica evidente que essa forma mercadológica de trabalhar a política educacional pela secretaria de educação cria nos ambientes escolares certo repúdio aos instrumentais externos que são muito importantes para a educação como todo. Conforme o relato do professor, “*Eu acho um absurdo um*” *governo do Estado pautar a educação somente em uma prova, por mais que*

tenha todo um estudo, porque se o aluno tiver um problema naquele dia e não fizer a prova bem, ele será colocado como um aluno que não tem aquela competência, e mais, a escola pode não alcançar a meta, então é muito subjetivo o resultado. (PDCK). A crítica que o professor faz das avaliações externas é palpável, à medida que os instrumentais avaliativos externos de larga escala aplicadas na educação cearense se pautam somente em recolher dados de forma pontual, sem levar em conta as questões sociais e históricas dos alunos.

4.4 A formação do professor e a avaliação da aprendizagem matemática

De acordo com o histórico das formações de professores, tanto a formação inicial acadêmica, quanto as formações contínuas e continuadas presentes na profissionalização dos docentes no campo de trabalho verifica-se que, ensinar a avaliar pouco foi explorado na teoria e na prática pedagógica para os quais os indivíduos estão sendo preparados para lecionar. Mesmo com as atuais reformas educacionais, o que se observa é que não se tem oferecido a mínima atenção à formação de professores numa relação triangular entre o ensino, a aprendizagem e a elaboração do instrumental avaliativo.

Para Fernandes (2022), a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais de larga escala não é independente das concepções que se sustentam acerca do ensino e da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa e efeito entre o que pensamos, ou que sabemos acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

Nesse sentido, todo bom ensino é dependente de uma boa elaboração de um instrumental avaliativo, pois a avaliação é um importante dispositivo para estabelecer como medida de valor o que o aluno aprendeu em conformidade do que foi ensinado, ou não, pelos docentes e suas relações com a realidade do cotidiano, especialmente quando o foco é o processo de ensino e aprendizagem e não a prova.

Para Luckesi (2011), elaborar instrumental de coleta de dados satisfatório, tendo como base exigências metodológicas consistentes, é questão crucial para a educação, tanto do ponto de vista individual quanto do sistema social. Será antiético oferecer a nós, aos educadores, aos gestores da educação e à sociedade dados enganosos sobre a qualidade da aprendizagem de nossos educandos em decorrência de instrumentais mal elaborados que de modo usual, infelizmente, têm sido produzidos no cotidiano de nossas escolas.

Nessa perspectiva, precisamos aprender e ensinar os docentes a avaliar, a partir da avaliação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer orientado por propósitos tais

como: a) contribuir para melhorar as aprendizagens e o ensino; b) certificar as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo de um determinado período de tempo; c) recolher informação que permita conhecer o desempenho dos sistemas educativos; e d) contribuir para melhorar a qualidade da educação. Estes propósitos devem estar imbricados com o ensino e a aprendizagem dos discentes, pois avaliar também é um momento de aprender (FERNANDES; OLIVEIRA, 2017).

Esse desconhecimento da importância do instrumental avaliativo nas formações dos profissionais da educação, ao longo dos anos, ainda permanece presente nas matrizes curriculares das disciplinas acadêmicas, principalmente, nas áreas das ciências exatas, como matemática e física, que certamente se deve menos à falta de vontade das instituições universitárias e muito mais à política pública de educação vigente.

O que se observa é que os reformadores educacionais incorporaram formas de regulação da educação através de instrumentos avaliativos externos padronizados, que se configuram como mecanismo para avaliar, certificar e supervisionar os modelos institucionais escolares, as práticas dos professores de medir o nível de proficiência dos alunos, principalmente, da rede de ensino público, produziram mudanças substanciais no setor da educação referente ao campo avaliativo.

Essas mudanças envolvem uma nova legislação e enquadramento da formação dos professores que estabelece novas competências organizacionais e servem de orientações, refletindo prática de ensinar, na aprendizagem dos alunos e nas avaliações internas escolares. Em outras palavras, são descartadas a preparação formativa dos docentes na perspectiva da construção do instrumental avaliativo para atuar na educação, quando são incorporados como um dos eixos da política das reformas educacionais, os gerenciamentos através das avaliações de rede que são ações basilares dos reformadores educacionais.

Segundo Freitas (2002), esse entendimento pode ser descrito como a reforma empresarial da educação, com a padronização do ensino através de bases nacionais curriculares, testes censitários e a responsabilidade verticalizada. A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilidade premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento”, e nesse contexto cabe perguntar: se a avaliação de larga escala se tornou a avaliação que aprova tanto as escolas, os alunos e os professores, para que ensinar os professores construir o instrumental avaliativo?

Luckesi (2011) julga necessária a formação de professores para construção dos instrumentais avaliativos, visto que, ultimamente, em nosso meio educacional escolar, temos

convivido com uma série de críticas, por vezes ingênuas, em relação ao uso de instrumento avaliativo de coletas de dados sobre o desempenho de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, existe uma necessidade urgente de que os responsáveis pela educação pública e privada deem conta das dificuldades dos professores para a implementação das políticas de avaliação tanto interna quanto externa nos ambientes escolares, pois, quando tratamos das percepções dos professores na subcategoria “*A formação do professor e sua relação com instrumental avaliativo*”, percebe-se no seu depoimento que existe um grande vazio nas suas compreensões decorrentes das suas formações:

Eu não me recordo em ter tido uma disciplina na minha formação inicial e nem na formação continuada que me preparasse para elaborar um instrumental avaliativo (PRZB).

Não, eu não fiz nenhuma disciplina que se preocupasse com a elaboração do instrumental avaliativo, com critérios, com a análise dos resultados da avaliação, com os índices de proficiência do aluno (PFJC).

Não, no curso de licenciatura de matemática eu nunca participei de nenhuma disciplina que trabalhasse instrumentos avaliativos (PFEM).

O que se observou nos relatos tanto do professor de sala de aula quanto do professor formador, é que eles validam o que foi apontado anteriormente referindo-se a precária formação acadêmica e profissional do professor, na perspectiva do entendimento de coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes nos exames escolares. De fato, nossa pesquisa corrobora com as descobertas de Libâneo e outros pesquisadores.

É visível observar que os participantes de nossa pesquisa têm a mesma opinião com relação a sua formação inicial acerca do desconhecimento das concepções teóricas e métodos que estruturam o instrumental avaliativo, deixando transparecer que não foram ensinados a elaborar uma avaliação.

Dessa forma, parece que os instrumentos avaliativos produzidos pelos professores são elaborados mais pelas suas intuições, pelas suas experiências empíricas e da reprodução das práticas dos seus antigos professores, do que de um processo deliberadamente consciente, científico e crítico reflexivo que esteja ancorado em perspectivas teórico-prática sólida.

Essa lacuna na formação de professor acarreta consequências que reverberam em outras instâncias do campo educacional, pois a avaliação se constitui como categoria pedagógica do currículo, que consubstancia outras duas categorias indissociáveis, o ensino e a aprendizagem. Então, se não se situa avaliação como categoria de processos pedagógicos na formação do professor, ela sempre será considerada como uma ação descolada do processo da

construção do conhecimento. De fato, um instrumento mal elaborado não vai revelar a qualidade do que os discentes aprenderam e do que deixaram de aprender (LUCKESI 2011).

Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da educação tenham uma compreensão do significado do modo como se constrói um instrumental avaliativo, já que, para sua elaboração faz-se necessário apropriar-se de diversas correntes pedagógicas e matrizes de correntes diferenciadas que compõem a ciência da educação. Sem esses conhecimentos, corremos o risco de criar duas possibilidades no sistema educacional avaliativo que são prejudiciais à educação. A primeira é um sistema educacional avaliativo que reprova sistematicamente os estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes do tempo desejável. O outro é um sistema avaliativo que aprova seus alunos ao mesmo tempo em que permite que estes saiam da escola sem ter adquirido o nível de conhecimento apropriado (LIBÂNEO 2018).

Essa realidade nos leva a pensar que a ausência na formação do professor de disciplinas que abordem os instrumentais avaliativos parece ser um importante problema que merecia ser cuidadosamente abordado. Conforme afirma Fernandes (2008), talvez por esse motivo os professores experientes digam que se sentem relativamente inseguros e acabam por fazer seu trabalho avaliativo sem ter uma visão ampla e clara acerca do que realmente poderá estar em causa na organização do complexo processo de ensino, de aprendizagem e da própria avaliação.

Esses discursos dos professores se tornam preocupantes, porque todas as escolas do Estado do Ceará recebem relatórios das suas respectivas secretarias de educação a respeito dos resultados das avaliações externas, no caso do SPAECE, para serem analisados e trabalhados nos seus planejamentos na escola e na formação dos professores, mas não estão preparados para analisá-los.

Neste despropósito cabe indagar: como podem esses profissionais fazerem leituras e análises dos dados levantados pelas avaliações externas, que têm como objetivo contribuir para o ensino e a aprendizagem no sentido de gerar melhoria nos resultados da educação, se os mesmos não tiveram formação para essa finalidade?

Desse feito, pode-se analisar que o desconhecimento do processo avaliativo por parte dos professores é um problema estrutural. Partindo-se das análises dos depoimentos dos docentes de que existe uma fragilidade nos currículos acadêmicos e nas formações contínua e continuada implementadas pelas instituições de ensino público e privadas, conclui-se que ela ocasiona fortes repercussões, impactando nos resultados das avaliações externas e internas dos discentes nos espaços escolares.

Essa afirmação ganha mais consistência quando é a avaliada no depoimento de alguns professores, quando se expressam:

Eu saio da universidade sem saber avaliar porque as disciplinas pedagógicas eram um fracasso. Então, eu aprendi a avaliar no dia a dia da minha prática em sala de aula sem nenhuma fundamentação teórica, até hoje eu avalio os meus alunos da mesma forma que eu era avaliado pelos meus professores da universidade há 30 anos (PJE).

Nunca ouvi falar dentro do curso de matemática. Eu mesma aprendi avaliar com o tempo, nunca tive uma disciplina acerca da avaliação. Dentro do curso de matemática a formação pedagógica é muito falha, nós não temos esse suporte para a carreira profissional (PFLS).

De acordo com as narrativas dos docentes, ratifica-se o que foi discutido anteriormente e garante que a escola trabalha as suas avaliações de forma empírica e individualizada, sem embasamento teórico.

Dessa forma, tudo se sucede sobre a égide do professor. Assim, suas dúvidas de como avaliar são referendadas somente pelas suas práticas individualizadas do seu cotidiano, sem nenhuma intervenção da sua formação, como afirma a professora (PFJC) formadora dos professores de matemática da rede de ensino: *“Posso afirmar que a maioria dos professores cursistas das formações não têm uma leitura sobre os fundamentos e a finalidades da avaliação externa”*.

Essa questão coloca em suspeita que a formação dos docentes não está vivenciando a transição exigida pelas reformas educacionais, que teoricamente assume tarefas de inovação no campo dos estudos das avaliações de larga escala na perspectiva da construção de uma escola pública democrática e de qualidade. Assim, a fala da (PFJC) coloca em questão a própria formação implementada pela secretaria de educação.

Desse modo, a ausência dos fundamentos das avaliações externas e internas implementadas nas escolas na formação inicial, contínua e continuadas dos profissionais da educação ainda é um processo polêmico quando se pensa as práticas avaliativas exercidas pelos docentes de matemática nos ambientes escolares, principalmente, quando são direcionadas para um campo de possibilidade de como os professores devem operar suas dificuldades na forma de ensinar, na forma como os alunos aprendem e como diagnosticar nos discentes o que eles conseguiram assimilar através das avaliações.

Essas três categorias da educação, *ensinar, aprender e avaliar* são grandezas indissociáveis no contexto para uma educação de qualidade, de tal modo que o ideal é que as três devam estar concatenadas numa mesma concepção. Assim, não existem resultados desejáveis na educação com a possibilidade de ensinar sem avaliar e, ao mesmo tempo, não

existe o aprender sem o ensino, bem como não existe diagnosticar o que se aprendeu sem um instrumental avaliativo.

Nesse sentido, a formação dos professores deve ter uma integração entre essas três dimensões para que a prática e teoria na ação do professor na sala de aula possam se refletir no seu trabalho como um todo. No entanto, o que se ouve no depoimento de alguns professores merece algumas reflexões:

A formação que eu participei pela SME o foco é mais o processo pedagógico de como ensinar através do material concreto, mas como avaliar eu não me lembro de nenhuma não (PDJC).

Formação ainda é muito distante da realidade da escola do que se ensina na sala de aula, é muitas vezes as formações se tornam na verdade um ensino de didática, ou seja, como eu melhoraria a forma de ensinar, mas ajudar a melhorar a forma de avaliar, não me serviu de nada (PFLS).

Percebe-se nos discursos dos professores que as formações abordam somente o como ensinar ou como o aluno aprende, a forma como se deve avaliar parece não fazer parte da realidade da sala de aula e da formação do professor. Pode-se chamar isso de incoerência, pois o lugar que a avaliação tem ocupado nas atividades pedagógicas a coloca no topo das atenções, uma vez que ela tem ocupado o lugar principal das mais recentes reformas educacionais, caracterizadas como a avaliação de rede ou avaliação externa e tem um papel importante para monitorar as políticas públicas.

Como afirma Fernandes (2008), a avaliação é a peça central da “modernidade escolar”. Nesse sentido, fica impossível imaginar processos educacionais que não conduzam à modalidade de julgamento dos alunos e de seus conhecimentos. Assim, a avaliação adquire um caráter regular e sistemático, orgânico, que a distingue de suas formas pré-modernas. No entanto, a atual política avaliacionista está centrada no tecnicismo.

O que traz problemas com essa política de avaliação são as atuais transformações profundas na organização e na divisão do trabalho que demanda mudanças nos processos de formação, trazendo uma nova base científico-técnica incorporadas no processo produtivo e que está atrelada à nova gestão escolar que investe amplamente na ideologia empresarial de eficiência, na qualidade total e na competição.

Essas questões nos levam a acreditar que a política de formação de professores implementada pela secretaria de educação estadual adota as políticas das reformas educacionais vigentes na perspectiva de uma política *gerencialista* na escola, na busca de resultados quantitativistas e por objetivos e, nesse caso, deixando de atender as reais

condições necessárias para que os professores compreendam o processo pelo qual são desenvolvidas as avaliações externas, inclusive nas formações de professores.

Nesse sentido, consume-se a ideia do “estado avaliador”, com a determinação avaliacionista e reguladora, na medida em que as avaliações externas superam o interesse com os currículos, com o projeto político pedagógico, com as formações de professores, entre outras questões.

Esse fato abre espaço para outras questões de natureza ética e moral. Coloca os professores em condições desfavoráveis para colaborar com a melhoria da educação, tornando-se, assim, uma punição pelo que lhe é exigido com metas a serem atingidas nas escolas traduzidas em melhores resultados dos alunos nas avaliações externas como o SPAECE.

Não obstante, sabe-se que as avaliações de larga escala acabam por representar uma política educacional que tem como objetivo somente a classificação dos discentes. Nesse sentido, a avaliação ganha uma nova conotação em que avaliar é reprimir, excluir, estigmatizar, e, sobretudo, punir. Segundo Demo (2002), no plano mais ostensivo ideológico, tenta-se sempre naturalizar procedimentos avaliativos como tática neoliberal, seja com intenção privatizante, seja para excluir ainda mais as camadas populares, seja para impor esquemas positivistas e conservadores, em particular quando surge alguma proposta alternativa de mudanças da política.

Essas são as intenções verdadeiras das avaliações externas. Dessa forma, é preciso que as formações dos professores encontrem espaço para que os professores tenham consciência numa perspectiva crítica, reflexiva, acerca do que eles estão praticando nas escolas de forma inconsciente. De fato, pelo relato da professora formadora (PDCK) dá para se ter uma ideia de como estão sendo implementadas as avaliações nas escolas:

O entendimento e a consciência sobre o que seria a avaliação externa do SPAECE, eu não tive dos meus gestores. Era assim: vêm às cobranças dos distritos para melhorar os resultados das avaliações para o gestor, aí o gestor repassa essas cobranças para os professores de forma direta, tipo assim, passa todo o material didático sem nenhuma explicação. Mas oferecer uma formação sobre avaliação, nunca existiu, somente a cobrança, eu acho que essa postura é que enterra a educação.

Essa produção discursiva faz todo sentido quanto à intencionalidade de manter o *status quo* no Sistema Educacional atual. Nesse contexto, as formações chegam para os professores de forma verticalizada em que tudo já está pré-determinado o que se deve fazer, e nunca construir coletivamente o projeto político e pedagógico de cada realidade escolar. Como se configura a exposição do depoimento da professora formadora em que os docentes são

cobrados pelas metas e para desenvolver os projetos nas escolas “[...] a maioria dos professores conseguem na verdade se adaptar aos projetos que chegam as escolas, mas que nunca pode modificar uma linha”. (PPJM).

É nesse sentido de *adaptação* que a abordagem das políticas das avaliações externas se assemelha com o currículo tradicional de reprodução no modelo de Bobbitt, e sua famosa “avaliação por objetivo” que é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente explicitados e medidos. Assim, os professores devem processar as políticas públicas em suas práticas pedagógicas como um produto fabril. Desse feito, não é o currículo que se adapta à realidade da escola, mas a escola que se adequa às definições dos objetivos e dos métodos educacionais enquadrados nos manuais prescritos adotados pelo campo oficial estatal.

Os professores, como sujeitos responsáveis pela formação dos seus alunos, têm percebido, nos últimos tempos, que houve mudanças significativas na forma como estão sendo conduzidas as suas formações e como elas estão mudando, gradativamente, suas práticas pedagógicas na escola, conforme se verifica no depoimento do professor (*PFJC*):

Acho que a formação fugiu um pouco da temática da matemática específica para os alunos, pois somos obrigados a trabalhar os descritores que correspondem aos itens das avaliações externas com base na matriz de referência. Nós seguimos os modelos das avaliações externas nas formações e isso tem contribuído para melhorar os resultados dos alunos somente nas avaliações externas.

Veja-se que as mudanças a que o professor está se referindo são aqueles presentes nas formações, mas que não se trabalha mais especificamente os conteúdos da matemática, porém as matrizes das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com os alunos. Essas colocações correspondem, talvez, a uma das particularidades do anseio das reformas educacionais emergentes, que podem ser definidas como uma formação de professores com interesse muito delimitado que encaminha para aquilo que converge para o professor na direção das novas características do processo produtivo para uma determinada teleologia avaliativa. Ou seja, uma espécie de doutrina que identifica a presença acentuada de metas, fins ou objetivos na educação. Sendo mais explícito nessa lógica, a educação marcha para uma alternativa que se efetiva no processo educativo para corresponder aos interesses e às necessidades de uma redefinição para quem defende uma educação com o padrão técnico reprodutivista na perspectiva do treinamento e do adestramento definido como um tecnicismo educacional avaliado em performances.

Nesse sentido, a formação dos professores se converte em uma relação conflitante e antagônica, pois os novos conceitos utilizados pelas reformistas apregoam uma educação globalizada, flexível, competitiva, participativa, polivalente, ideológica, na qual julgam que a formação dos profissionais da educação se subverte disfarçadamente em uma educação tradicional conteudística de finalidade específica. Nela, os maus resultados se devem à falta de produtividade e esforços dos professores, decorrente de seus métodos de ensino retrógrados e ineficientes e de currículos inadequados e anacrônicos. Mas, ao mesmo tempo, que formação é essa dos reformistas que conduzem ao rompimento com os paradigmas do ensino tradicional se a sua prática reincide no adestramento do trabalho do professor?

Em uma análise mais próxima dá para perceber que, na prática, há certa dualidade na narrativa dos idealizadores das reformas educacionais. Como diria Frigotto (2015), numa *ótica apologética*, parte se desenvolve uma perspectiva que se pretende criticar, mas que opera dentro da visão conspiratória, pois nos últimos anos, tem-se ampliado os inúmeros trabalhos que buscam apreender o intrincado caminho contraditório das transformações que vêm ocorrendo no mundo e o impacto sobre nossa realidade educacional.

Na afirmação do professor, “*Nós seguimos os modelos das avaliações externas nas formações e isso tem contribuído para melhorar os resultados dos alunos somente nas avaliações externas*”. Essa colocação corrobora com o que se acaba de apontar acima, pois está diretamente relacionada com que se pode identificar como uma das possibilidades da suposta prática do *avaliacionismo*, que tem se caracterizado como a mão do Estado nas suas instituições, especificamente públicas, como forma de controle e regulação das formações dos professores.

Essas colocações não tratam de negar ou mesmo estigmatizar as avaliações de larga escala nesse trabalho de pesquisa, mas de reconhecer que os processos avaliativos devem ser contemplados nas formações dos professores com o compromisso que possibilite a melhoria nestas formações, uma vez que é improvável que qualquer sistema de avaliação de rede possa obter resultados satisfatórios sem o envolvimento de forma significativa da força de trabalho destes profissionais. Assim, os problemas da educação pública estão, obviamente, diretamente relacionados também com uma boa formação dos professores.

4.5 A Política do SPAECE na visão da escola

Inicia-se essa categoria trazendo um relato de uma professora formadora que define em poucas palavras o que seria a política do SPAECE no chão da escola:

Na verdade eu fui ter consciência do SPAECE muito tempo depois, pelas fortes cobranças de ter resultados nas avaliações externas que antes não existia;, então tive que preparar meus alunos para a escola atingir as metas de proficiência, que sem se dar conta transformou-se até em uma competição dentro da escola, eu competia com o professor do turno da tarde, eu queria que os resultados dos meus alunos fossem melhores do que os dele. Agora, nunca ninguém veio dar formação para eu trabalhar as avaliações de qualquer natureza na escola (PPFC).

O discurso da docente esclarece muito do que está na legislação da atual política da reforma educacional no tocante às avaliações externas, já que a ação da professora, que embora tenha agido de forma empírica e de certa maneira inconsciente do que seja uma educação com um viés mercadológico por competição. Sua ação torna o ambiente escolar competitivo, configurando-se na relação com seus pares. Assim, fica evidente que a prática pedagógica exercida nessa lógica faz com que a instituição escolar passe a substituir o que seria um planejamento de estudo coletivo por um planejamento que visa à concorrência de saberes individualizados.

Nesse caminho, segundo Freitas (2018), o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do “livre mercado” e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo próprio sucesso que dependeria dele mesmo. Esse princípio está enraizado na atual reforma educacional que defende a doutrina liberal e que é a favor do emprego mais efetivo das forças de concorrência como meio de coordenar os esforços humanos, na convicção de que onde existe concorrência efetiva ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais (HAYEK, ANO).

Contudo, o que chama atenção é que embora a professora tenha optado por trabalhar na escola para atingir as metas no viés da competitividade de forma individualizada, e que coadunam com os princípios dos reformistas, ela age de forma inconsciente, pois a mesma afirma que não teve por parte das suas formações esse direcionamento para o modo como se trabalha as avaliações externas e internas nos ambientes escolares. Dessa forma, se configura que o método que ela usa para atingir seus objetivos e resultados nas avaliações externas a saber o mesmo que ela realiza na sua prática do cotidiano de ensino, entre outras palavras, fica subentendido que existe uma livre escolha na política da implementação das avaliações externas para o uso de qualquer metodologia, desde que alcancem as metas de proficiência dos alunos que foram preestabelecidas pelo campo recontextualizador oficial da instituição Estatal.

Desse feito, fica explícito que não existe por parte da política de implementação do SPAECE, uma preocupação de traçar uma articulação no modo como se trabalha as avaliações externas e as avaliações internas nas escolas, mas somente no tocante à exigência

excessiva de atingir as metas preestabelecidas, sem levar em conta como se ensina e como se aprende.

Essa política de atingir metas ganha corpo, pois ela é reforçada conforme a objetividade dos boletins do SPAECE, em que seu interesse é publicar os resultados gerais da rede de ensino das escolas, onde eles induzem os professores a contribuir em construção de um plano de ações de apoio às escolas com base nos resultados da avaliação. Este esforço é dedicado, tão somente, à avaliação somativa na escola com o seu potencial de mapear, situar e informar os gestores sobre os progressos efetivos, com base nos resultados da avaliação externa, cujo objetivo é situar o papel da avaliação no (re)planejamento escolar para promover políticas que teoricamente garantem os direitos a uma educação equânime e de qualidade, mas que na prática se torna uma educação focada nos resultados e não no processo educacional.

Essa constatação deixa claro que o que conta como bom ensino deve ser avaliado apenas se observada a melhoria dos escores dos testes dos alunos. Para Apple (2005), isso demonstra um profundo equívoco quanto à complexidade do ato de ensinar, uma vez que o conhecimento legítimo é relegado e se torna apenas o que pode ser incluído nestes testes reducionistas. Deixa-se de fora a cultura, a história, valores e “habitus” de um país feito de cultura do mundo todo.

As atitudes individualizadas, conscientes ou não dos professores, passam a ideia que eles estão isolados na escola, ou mesmo, colocados em segundo plano quando se refere as suas contribuições do que eles realizam de forma processual no seu cotidiano na sala de aula, de tal forma que não importa se o professor tem como concepção de avaliação uma linha de pensamento no viés construtivista, ou sócio-interracionista, ou behaviorista, ou positivista, ou mesmo, no modelo clássico tradicional. O que se vai levar em conta é se os professores realizam nos seus planejamentos pedagógicos e nas suas ações, estudos com base somente nas leituras dos dados levantados das avaliações externas de forma racionalista e classificatória. Esse fato fica explícito no relato da fala da professora (PPJM): *Chega à escola a ideia da educação integral, chegam propostas boas como a implementação do Instituto Airton Sena, o projeto Professor Diretor de Turma falando de avaliação processual na perspectiva construtivista e sócio-interracionista, mas no fim das contas nossas avaliações externas e internas aplicadas nas escolas para os alunos são conteudista e tradicionais. Assim, a gente quer avançar, mas o nosso produto final não está casando, uma coisa não casa com a outra. Vai entender essa educação!*

Assim, nesse contexto, fica claro e notório que a ação da docente é admissível quando se manifestam em tomar uma atitude de interesse próprio e de cunho individualizado, na qual

tem o livre arbítrio de usar qualquer artifício ou qualquer estratégia metodológica desde que alcance o objetivo esperado com base nas metas preestabelecidas pelo aparelho estatal.

No entendimento da Ravitch (2011), as políticas educacionais que estão sendo seguidas hoje têm pouca chance de melhorar as escolas. Na verdade, muito do que essa política agora demanda, provavelmente fará com que as escolas sejam menos efetivas e podem degradar ainda mais a capacidade intelectual dos cidadãos, pois segundo a autora, as escolas devem ser informadas pelos dados, não movidas pelos dados.

Desse feito, a escola vivencia um regime de dualidade, pois, por um lado, a política externa educacional avaliativa é peremptória em busca de colher resultados positivos implementando todo um contexto de planejamento com base em modelo de avaliar números que permitem verificar, informar, classificar e certificar as competências apreendidas pelos alunos numa concepção quantitativista, sem levar em conta os fatores sociais e econômicos evoluídos. E, por outro lado, os professores executam os seus trabalhos no cotidiano da escola de forma processual em que acentuam que o fator social é de grande valia na aprendizagem dos alunos, conforme a fala (PDLC): *A escola acolhe meninos que não têm referência nenhuma, não têm clima escolar para estudar e para se concentrar em casa nos estudos; então a escola tem que elaborar uma forma de abrir a cabeça daquele menino para ele ser incluído e para contribuir com as avaliações externas. Como a avaliação externa não dá conta dos outros olhares sob as crianças, o que ocorre é que ao invés de você resgatar aquele aluno acaba é de afastar cada vez mais aquele aluno da escola.* Segundo Ravitch (2011), as escolas não podem melhorar se ignorarem as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças de aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de vários recursos extras. Um deles faz referência à fala do professor, de que as suas famílias precisam de maior apoio, como serviços sociais coordenados que as ajudem a melhorar a sua educação e os alunos precisam de um tempo maior com o professor para aprenderem. Mas, a forma aligeirada de colher resultados na educação tem tido efeitos nada satisfatórios para a harmonia e desenvolvimento dos ambientes escolares.

Nesta atual conjuntura, em que existem duas vertentes de trabalhos na escola que ainda não dialogam, o que foi observado é que o professor está de um lado com suas concepções do que seja uma educação de qualidade e, do outro lado, a política pública de avaliação com seu pragmatismo, dando ênfase somente à avaliação somativa, que mensura o desempenho estudantil como solução para melhoria da educação. Nessa lógica, percebe-se que existe uma lacuna que precisa ser preenchida.

Mediante isso, abrem-se precedentes que justificam e apontam o problema da educação apenas no interior da escola. Nesse contexto, não cabe por hipótese alguma culpabilizar somente as escolas pelos maus resultados na proficiência do aluno.

De acordo com depoimento dos professores, essa visão de conduzir a educação somente por números estatísticos, com base nos testes de múltiplas escolhas, tem recebido diversas críticas conforme o levantamento feito nessa pesquisa:

Os professores criticam e sabem o que se tem aí é uma política de resultados, não é uma política de resgate social que possa dar uma formação globalizada para o aluno como cidadã e que trabalhe o emocional do aluno (PRZB).

O que se percebe no interesse da secretaria de educação são os números. Posso falar em várias coisas que dificultam a melhoria dos resultados dos alunos na avaliação externa, começando pela estrutura física, falta uma biblioteca, faltam recursos tecnológicos e todo o contexto de uma escola que é carente em quase tudo (PPFC).

A SME hoje não deixa alternativa quanto a essa política de números. Digo isso, porque “eu acho que o objetivo da educação é o resgate do aluno em relação às questões sociais, que envolvem o aprendizado, a formação humana, formação cidadã e outras mais”. Agora, o que eu vejo é que a política de avaliação externa deixa de lado tudo isso que eu falei, e o que essa política quer na verdade são somente números (PDLC).

Esses discursos ratificam uma das hipóteses que se está debatendo ao longo desse trabalho: a política de avaliação externa não pode se ancorar somente numa fatídica conduta de restringir o sucesso da educação a uma classificação e a um escalonamento, tanto no contexto da análise das proficiências dos discentes, quanto das situações socioeconômicas que envolvem diretores, professores, alunos e comunidade, em que são mensuradas a partir dos questionários contextuais dos boletins do SPAECE realizado pelo o estado do Ceará.

Nesse contexto, percebe-se na fala dos professores, que a questão não é extinguir os testes padronizados de múltiplas escolhas, visto que eles são importantes, pois apresentam um retrato rápido da performance da escola como um todo no tempo pontual, como se fosse um recorte da realidade da educação, mas não é, e nunca será, a totalidade do que se possa enxergar de todo o contexto dela. Como afirmam os docentes, há muitos fatores envolvidos que são importantes, tais como as questões sociais, emocionais, econômicas e estruturais, mas que a política das avaliações externas dão pouco relevo no momento de produzir o diagnóstico da qualidade da educação escolar e, conseqüentemente, do aprendizado dos alunos. Como afirma Pedro Demo (2002), toda avaliação, ao mesmo tempo em que pode revelar alguma coisa, também esconde, porque representa recorte selecionado e parcial. Assim segue-se, igualmente, que toda avaliação acaba cometendo uma injustiça, porque

qualquer escalonamento é também reducionista. Nesse sentido, é impraticável avaliar o todo apenas por uma vertente da educação, os resultados quantitativos mensuráveis.

Fica claro nos discursos dos professores que as escolas deveriam ser julgadas pelos seus resultados de proficiência levando em consideração outros contextos, não apenas por matérias testadas, usando tabelas para classificar os estudantes em números. Então, conclui-se que o entendimento dos professores é que o trabalho pedagógico escolar dos profissionais da educação não deve ser somente na perspectiva de que os professores sabem fazer leituras e interpretação dos indicadores, analisam os resultados da escola, acompanham as avaliações e, assim submetê-las às ações de intervenção pedagógica. Mas inclui um conjunto de fatores imprevisíveis que são imensuráveis; e, para atendê-los, precisa-se de que a escola tenha um forte currículo, um sistema de avaliação amplo e consolidado, professores que sejam bem qualificados e em condições de trabalho adequados. A falta de todo esse contexto tem levado alguns professores a declararem que evitam lecionar em anos ou séries em que os alunos são avaliados pela avaliação de rede, conforme o depoimento do diretor da escola: *se você for perguntar ao professor se ele quer trabalhar nas séries que são avaliadas pelas avaliações externas, não querem de jeito nenhum e ameaçam até sair da escola, é um problema (PDWG).*

Mediante o cenário atual, onde a política da avaliação externa se tornou o protagonista central da educação, com sua forma alargada de dominar todos os espaços escolares, conforme se tem notado nos discursos dos participantes dessa pesquisa, deve ser considerado que as críticas levantadas pelos professores precisam ser avaliadas, para que as avaliações externas não se materializem como uma política somente de colher números.

Na subcategoria, *“o olhar do professor (a) da prática do SPAECE na escola”*, foi observado nas falas dos participantes da pesquisa que existe certa aflição acerca da imposição e da descrença do uso do SPAECE no espaço escolar, conforme o depoimento dos professores:

A forma como são postas as avaliações externas é muito estranho, falo isso porque vivenciei na escola essa imposição, a forma como ela é implementada é que faz com que o professor não valorizar essa ação. Não estou criticando a avaliação externa, mas a política de aplicação (PDJC).

Pelo que eu observo na escola, os professores ignoram o SPAECE por não acreditarem na sua intenção de melhorar a educação (PPJM).

O motivo da grande rejeição é porque as cobranças são pesadas demais dos distritos e da SME, e isso assusta os professores, eles ficam todos doidos. Isso gera uma competição muito grande entre os distritos de educação, entre as escolas do próprio distrito pela premiação (PFZB).

Essas colocações dos professores são bastante pertinentes, pois revelam o quanto as escolas precisam entender como funciona o sistema avaliativo externo nas instituições escolares públicas, com seu processo e mecanismo de regulação do sistema educacional através do procedimento de descentralização administrativa pedagógica do sistema de ensino que foi adotado nas reformas educacionais.

Esse mecanismo coloca todo o sistema pedagógico da escola sob sua orientação, ou seja, o Estado passa a regular a educação de forma remota, por meio das avaliações externas, que passam a ser um dispositivo fornecedor de indicadores educacionais que são utilizados, dentre muitas outras coisas, para o estabelecimento de metas de gestão, instituem as determinações dos currículos escolares como reguladores do conhecimento e, em última instância, servem como um instrumento de regulação do trabalho do docente.

Todo esse contexto responde, em tese, à forma como as avaliações externas se comportam nas escolas, o que vem causando as inquietações dos professores acerca da maneira imperiosa como as avaliações do SPAECE atuam na escola e, por efeito, faz com que os professores passem a ignorá-la e a não acreditar em sua eficácia.

Dessa maneira, os discursos dos professores fazem todo sentido, pois a realidade da implementação da política reformista que ocorreu e que continua ocorrendo ao longo das últimas décadas na educação em todos os países que aderiram a ela de forma autoritária.

Na subcategoria, “*a prática da avaliação externa na escola e sua relação no ambiente escolar*”, a partir dos depoimentos dos professores, fortalece o que na verdade se constitui o posicionamento da secretaria de educação, o que poderia ser definido como um campo que precisa ser superado, pois não se desenvolve um fortalecimento da cultura da avaliação externa para minimizar as lacunas existentes nas escolas. Pelo contrário, incrementa-se uma ordem impositiva, conforme está subentendido nas falas dos professores:

Já vem tudo pronto da SME e o professor tem que se encaixar naquilo, eles não abrem mão para mudança nenhuma, as avaliações são deles (PPJM).

Na verdade, não se discute avaliação interna e nem a externa na secretaria de educação, porque quando a gente pergunta como a avaliação deve ser feita? A coordenadora responde leia o seu diário professor. Então, a avaliação será a minha interpretação do que está posto no documento que eu não sei quem foi que elaborou e muitos menos de que estudo foi retirado (PAC).

4.6 Implicações do uso do SPAECE na realidade escolar

As exigências para obter bons resultados nos programas de avaliação externa têm alterado quase todo o contexto nas estruturas de ensino, de aprendizagem e de avaliação nas escolas, conforme foi verificado na categoria “*prática metodológica do educador na sala de*

aula e a avaliação externa”, pois segundo alguns depoimentos dos professores estes relataram que as mudanças foram significativas e que chegaram a causar efeitos contraproducentes nos planejamentos de aulas de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, conforme suas falas:

Mexe muito com o meu fazer pedagógico na sala de aula, pois tenho que parar o que estou ministrando para atender as demandas da avaliação do SPAECE, e isso, causa um atraso nos conteúdos que eu tenho que dar conta em todo ano (PFZB).

Eu trabalho as avaliações com os conteúdos do livro didático e o SPAECE não trabalha o conteúdo, eu acho que isso atrapalha na avaliação externa que eles fazem (PFJC).

Acho que o campo teórico continua o mesmo, mas o campo metodológico é diferente, a avaliação externa é mais contextualizada. Então, a forma como as questões da avaliação externa é trabalhadas é diferente da forma como professor trabalha as avaliações internas. E o professor não é preparado para isso (PDJC).

Existe uma diferença muito grande porque a gente trabalha o livro didático, então existe um distanciamento muito grande do conteúdo da prova do SPAECE. Eu acho que a avaliação do SPAECE exige dos alunos o básico do básico, e não precisa muito esforço do aluno para fazer essa avaliação (PJE).

A impressão que se apresenta no discurso dos professores é que a avaliação externa do SPAECE ainda não dialoga com o projeto político pedagógico determinado pela escola, deixando transparecer contradições visíveis entre seus objetivos avaliativos de diversas ordens.

O que está na essência dos discursos dos professores e que se torna evidente, é que os seus métodos e suas metodologias usadas para mensurar os conhecimentos dos alunos é de forma bastante conteudística, onde são introduzidos os conceitos de ensino de forma linear numa perspectiva processual por objetivo, e que são consubstanciados pelos conteúdos que fazem parte da matéria ensinada que será cumprida de forma escalonada nas avaliações internas, com o objetivo de cumprir todo conteúdo determinado pelo livro didático em todo processo anual de ensino e aprendizagem.

Neste ponto, encontra-se uma divergência bastante significativa, uma vez que as avaliações externas no seu mecanismo de colher os resultados nas escolas para sua política pública educacional no final de cada ciclo, usando técnicas para mensuração da proficiência dos alunos, atua de forma diferenciada, visto que aborda os conteúdos não no seu significado restrito, mas de forma contextualizada. Ela aproxima o conteúdo para a realidade da vivência dos alunos, fortalecendo um campo de conceitos que podem favorecer ao avaliado, limites e possibilidades para resolver a avaliação sem necessariamente dominar os conteúdos. Segundo

os princípios da política das avaliações externas, essa forma de avaliar possibilita trabalhar com escalas de proficiência para a codificação dos dados empregando critérios dos estudos psicométricos, levando em consideração outros aspectos do aluno como o comportamental e o atitudinal, dando maior precisão e fidedignidade aos resultados de sua proficiência.

Essas diferenças de abordagem avaliativa causam efeitos díspares entre essas duas formas de avaliar o mesmo aluno faz com que a fala dos professores se torne plausível para suas inquietações. Deste modo, fica visível a necessidade de uma eminente aproximação entre essas duas vertentes de avaliar os alunos, no sentido de que a avaliação externa pudesse ser internalizada tanto na metodologia de ensino do professor quanto a sua prática pedagógica e, dessa forma, quem sabe, os reformadores da educação não teriam que desconstruir os conhecimentos teóricos, metodológicos, e práticos dos professores para atender a avaliação do SPAECE. Em decorrência disto, reduziria os efeitos contraproducentes da avaliação externa nos processos de sala de aula. Caso contrário, cria-se a possibilidade de desnaturalizar o currículo das escolas e seu projeto político pedagógico.

Aqui, levantamos outra questão que está pautada com a mesma ideia anterior, com relação ao campo teórico e o material didático pedagógico empregado pelos professores. Na opinião dos professores, essa realidade se contrapõe às avaliações externas, deixando transparecer que não existe um entendimento com relação às avaliações e o seu método de ensinar. Sendo assim, foi possível perceber, claramente, o quanto a maioria dos professores se incomoda com os processos avaliativos externos que são distantes dos livros didáticos. Essa colocação faz todos os sentidos, porque os processos ligados ao uso dos livros, no contexto das reformas educacionais, ficaram no segundo plano.

Na categoria “*instrumental avaliativo externo e sua eficácia na visão dos professores*” obteve-se alguns depoimentos dos docentes que necessitam de reflexões, como é o caso da fragilidade dos instrumentos de avaliações externas, demonstrando inconsistência na sua capacidade de avaliar o sistema educacional como todo, assim como a sua pequena contribuição para traçar caminhos de desenvolvimento no campo educacional para melhoria do sistema educativo, conforme as declarações dos professores:

Nós passamos ano todo avaliando o aluno e não conseguimos avaliar na sua totalidade da sua proficiência, então, dizer que uma única avaliação pontual pode diagnosticar o conhecimento do aluno, eu acredito que não. Mas também não sou negacionista, dizer que avaliação externa não serve para nada, para alguma coisa serve (PRZB).

Eu acho que só o teste é muito vago e muito seco, pois a prova limita muito os conhecimentos que o aluno adquiriu durante o ciclo do ensino fundamental do segundo seguimento na sua trajetória (PFEM).

Em minha opinião eu acho que somente pelas as avaliações externas não daria para avaliar se aluno sabe ou não sabe um determinado conhecimento, não é suficiente, é muito pouco, porque dentro da aprendizagem do aluno tem todo contexto emocional e afetivo que as avaliações externas não abarcam (PDWG).

Eu acho que os conteúdos das provas do SPAECE são o mínimo do mínimo dos conteúdos que aluno aprende no seu ciclo, para analisar e dar uma nota a prova do SPAECE tem que cavar mais (PFJC).

Nos discursos dos professores, é constatado que o programa de avaliação externa carece de melhoria em diversos aspectos para que possa se articular com as realidades das escolas e, principalmente, no contexto real das salas de aula para capturar o domínio do conhecimento cognitivo dos alunos, mas, principalmente, suas deficiências atestadas pela vivência e experiência dos educadores.

Alguns professores afirmam que as avaliações externas são muito limitadas para fazer os diagnósticos dos alunos, isso se referindo aos conteúdos mínimos que são cobrados nas avaliações. Essa questão levantada pelos professores demonstra o quanto as escolas e o Estado avaliador não chegaram a uma solução para a divergência entre a avaliação externa, a avaliação interna das escolas e do professor e o ensino e aprendizagem que agem ainda de forma assíncrona com esses exames, pois os resultados das avaliações externas deveriam ser o ponto de encontro entre os dados derivados tanto da avaliação interna das escolas, como da avaliação feita pelos os alunos para o sistema educacional de forma síncrona. Em outras palavras, contribuir para desenvolver um mecanismo em que as escolas pudessem fazer um estudo comparativo entre os conteúdos ensinados pelos professores e as habilidades exigidas nos exames externos para construção de uma matriz de referência única em comum acordo entre o campo recontextualizador pedagógico e o campo recontextualizador oficial do Estado, como sugerem Freitas, Sordi e Malavasi (2014): uma construção de uma matriz curricular avaliativa que pudesse ser feita de comum acordo entre a escola e o estado avaliador. Por esse caminho, existiriam orientações legais para que as escolas sejam, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa e, por outro, induzidas a criar mecanismos de autoavaliação.

Desse feito, criam-se possibilidades de uma maior aproximação entre as práticas pedagógicas dos professores na sala de aula e as avaliações externas. Nessa integração não se precisaria minimizar os conteúdos ensinados nas escolas para atender as avaliações externas.

Essas questões deveriam já estar superadas, pois há mais de duas décadas que as escolas estão sendo submetidas às avaliações externas de caráter regulatório orientado pelo processo que se limita à mera verificação, com um único objetivo de colher dados de forma empirista racionalista e de ideário positivista, em que buscam enxergar uma única realidade

objetiva usando de metodologia de natureza essencialmente experimental em que o controle de variáveis tem uma importância principal.

Pelo que se percebe, nas falas dos professores, não está sendo fácil o diálogo entre a política pública de implementação das avaliações externas e as práticas metodológicas de ensino dos professores da rede de ensino, no contexto onde as políticas nem sempre criam os estímulos e as condições adequadas.

Segundo os discursos dos professores, as ações de implementação em todo processo avaliativo externo acabam por refletir outros interesses, em face de “natureza política” do sistema avaliativo de larga escala de grande complexidade e poder.

Conclui-se essa etapa da pesquisa analisando a última categoria “*leitura do professor da performance dos alunos na avaliação externa*”. Essa categoria representa um fechamento do que se pode definir como um arremate de todas as discussões abordadas anteriormente, porque representa se de fato toda política pública avaliativa externa se efetivou, cumprindo, assim, a promessa das reformas educacionais. De fato, é com base na atuação das avaliações dos alunos que se pode avaliar se as mudanças do atual sistema educacional, feitas pelos reformadores, promoveram melhoria na aprendizagem dos alunos e se impetraram transformações significativas na realidade da escola.

É nesse contexto que o trabalho esteve emaranhado com diversas hipóteses acerca dos procedimentos adequados das políticas públicas de avaliação externa, nas escolas que pudessem envolver os alunos nas avaliações do SPAECE, e que tinha como objetivo chegar às conclusões pertinentes para essa pesquisa. Embora se tenha consciência de que se está partindo de uma particularidade, em um contexto mínimo, do que seja a totalidade do universo das opiniões dos professores de matemática do sistema de ensino do município de Fortaleza-Ceará, referendamos que nossos achados apontam para várias questões relevantes.

Seguem-se o que os professores relataram acerca da realidade vivenciada por eles quando os alunos são submetidos às avaliações externas.

Eu fico observando os alunos na prova do SPAECE, eles não gastam mais de cinco minutos para fazer cada bloco de questões, então eles fazem só marcar os itens sem nenhum interesse. Aí eu não sei se ele não sabe ou não estão interessados em resolver as questões (PAC).

A forma como a avaliação é aplicada de forma rígida, às vezes os alunos não querem fazer a avaliação externa e aí nem leem os itens e respondem qualquer jeito, tem aluno que preenche os gabaritos antes de ler a prova, o formato da prova não condiz com sua prática na sala de aula (PFJC).

O aluno não é trabalhado para fazer a avaliação externa, ele é treinado, então quando o aluno vai fazer a prova e se depara com uma avaliação que é diferente do que vivenciou

na escola ele faz quase nada, porque não lhe ensinaram a resolver problemas e sim decorar (PPFC).

Com base nesses relatos, acerca das atitudes dos alunos ao realizarem a avaliação do SPAECE, deixa-se revelar que os procedimentos dos estudantes, de forma consciente ou inconsciente, manifestam-se numa propositiva de resistência à avaliação externa segundo relatos dos professores.

Nesse contexto e baseado pelo percurso que se está analisando, os depoimentos dos professores nessa pesquisa, dá para conjecturar que os alunos agem dessa maneira por diversos motivos, tais como: a discrepância existente entre a avaliação externa e a avaliação interna da escola; pelas necessidades especiais que os alunos têm e necessitam de algum apoio especializado; as fortes pressões exercidas pelas escolas sobre os alunos para serem bem sucedidos nas avaliações padronizadas de larga escala, dentre outras.

Acredita-se que a maior aflição dos alunos está relacionada às fortes pressões que a política das avaliações externas exerce sobre os gestores, os professores e que reverbera no aluno, acarretando-lhe ansiedade, tensões e pânico, que são contraproducentes ao desenvolvimento intelectual e comportamental dos alunos.

Essas colocações justificam, em tese, o relato do professor PAC quando trabalha com a hipótese de que aluno quer se livrar da avaliação fazendo de qualquer forma. Nessa mesma esteira, o professor PPFC levanta uma questão que faz uma justaposição da fala do professor PAC e que pode justificar também todas as tensões criadas nos alunos no momento da avaliação externa. Elas estão relacionadas a maneira como o aluno é preparado para resolver as provas externas das escolas, ou seja, a formação que o aluno recebe do professor não condiz com que é exigido nos testes padronizados.

Nesse sentido, fica claro que os professores trabalham com seus alunos deslocados do propósito das avaliações externas. Igualmente dá para presumir que o professor se opõe aos processos de padronização da educação, que são associados à avaliação externa censitária que fazem imposição de padrões arbitrários de natureza gerencial de governança nas escolas e na profissionalização dos docentes.

Essa forma de agir da política de avaliação externa está associada à Nova Gestão Pública (NGP) que é uma filosofia de reforma administrativa pública que surgiu na década de 1980, em países como os Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido, e que hoje atua em quase todos os países que aderiram às reformas educacionais dos últimos anos como processo de transformação na gestão da administração pública, introduzindo conhecimentos e técnicas de governança que vem do campo dos negócios. A abordagem da NGP nasceu como

resposta às críticas ao setor público, visto como extremamente ineficiente devido a sua rigidez, burocracia e pouca capacidade de adaptação a ambientes em mudanças (FREITAS 2018).

O que se ouviu dos professores é suficiente para acreditar que o sistema educacional está fazendo o papel que os reformadores têm imposto, gerenciando as escolas através da sua linha de pensamento administrativo com a Nova Gestão Pública NGP, obedecendo ao que está nos pressupostos das reformas educacionais das últimas décadas. Para eles, o errado estava quando o sistema educacional agia coletivamente e emanava para as escolas propositivas pré-definidas com a objetivação de trabalho, na qual as escolas deveriam estudar e executar em termos de prática e de concepções a partir de linhas de pensamento das teorias do conhecimento. Essa linha de pensamento parte de hipóteses que essas práticas manifestam limites e possibilidades de quem define as concepções de ensino e aprendizagem e que, de fato, está no campo contextualizador pedagógico, que seria o núcleo gestor da escola, os professores, toda comunidade escolar e extraescolar.

Poder-se-ia definir essa ação como uma “educação democrática”, pois o inverso disso deixa transparecer que a escola está repleta de pessoas robotizadas na qual são programadas para exercer o papel determinado pelo dominador hegemônico sobre o dominante subalterno, assim como se não houvesse nos espaços escolares sujeitos pensantes capazes de ter um domínio do que se faz, ou mesmo, incapazes de modificar a sua própria realidade.

Visto nessa perspectiva, dá para se imaginar que uma ação externa unilateralmente racionalista que define como, quando e o que se deve fazer para melhorar as escolas de forma estatizada pelo viés administrativo, passa a ser uma forma autoritária de ordem gravíssima, pois mexe com uma questão de domínio sobre o pensamento de uma diversidade de sujeitos pensantes que têm formação na perspectiva plural sobre suas vivências, e ao mesmo tempo, um domínio específico sobre uma ciência construída ao longo da história humana de formação. Esse reverso, hoje, na educação causa efeitos gravíssimos, impossibilitando que as diretrizes definidas pelo campo contextualizador oficial do Estado deixem de ser parâmetros adequados, ou mesmo bússolas, que direcionam para um campo de limites e possibilidades para os professores usarem das suas “expertises” para transformar a escola a partir do seu projeto político pedagógico dentro de cada realidade escolar.

5 CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa intitulada de Políticas Públicas Educacionais e Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) para a Formação do Professor de Matemática teve como propósito geral investigar os processos relacionados às Políticas Públicas Educacionais a partir dos possíveis desdobramentos do SPAECE na formação do professor de Matemática do Ensino Fundamental do segundo segmento do ensino fundamental. Esta análise se baseou nas leituras dos discursos dos professores de matemática participantes desse estudo e seus pontos de vista acerca das reformas educacionais e seus impactos na prática pedagógica. Para tanto, buscou-se para alcançar este propósito, a consecução dos objetivos específicos da presente investigação, de forma a cumprir nossa intenção mais geral e ampla.

Desse modo, foi possível revelar, a partir dos achados referentes ao objeto dessa pesquisa, determinadas conclusões plausíveis para a investigação, embora seja sempre relevante lembrar que no domínio científico toda conclusão deve ser sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação e, no último caso, até mesmo ao abandono. Por essa razão, fica-se com uma sensação de que esse trabalho permanece inacabado, com novas interrogações, problemas e inquietações que foram surgindo, na medida em que foi percorrido o longo movimento de trajetória da pesquisa. Essa impressão emergiu pelo fato de que este trabalho de pesquisa compartilha com a tese de que o conhecimento teórico acerca do objeto é inesgotável e de riqueza infinita, vivendo em constante mutação, retratando o movimento do objeto em transformação. Daí o caráter exploratório do presente trabalho.

Nesta perspectiva, foram estudadas as possíveis causas e efeitos dos processos de transformações da educação ocorridos nas últimas décadas em decorrência dos impactos da política educacional de avaliação de larga escala na prática pedagógica dos professores de matemática, tomando como ilustração o caso cearense aqui estudado. Segundo o estudo, os

professores estão sendo pressionados para atingir metas e resultados, mensurados no contexto de uma crescente cultura da avaliação, relacionados à consolidação de uma tradição recente de monitoramento, controle e prestação de contas e que faz parte de uma política que fomenta a competição entre os alunos, professores, escolas, com rebatimentos para além da própria política educacional, inclusive na saúde dos professores.

Essas mudanças se manifestaram mais explicitamente a partir da implementação da cultura de avaliação em larga escala implementada no início dos anos 1990 no estado do Ceará, na perspectiva classificatória que culminou em uma política de fundamentação meritocrática, baseada na bonificação das escolas, alunos e professores que atingissem os objetivos da política. Com isso, fomentou-se ações individualizadas e competitivas de mercado, ou seja, a escola se transformou em uma mercadoria, dependendo dos seus resultados nas avaliações externas para ser valorizada comparativamente as demais unidades escolares. Assim, é possível inferir que tais políticas implicam em estratégias institucionais com possibilidade de transformar a avaliação de larga escala em um possível *avaliacionismo*, em que são desmobilizadas as reflexões e as ações críticas coletivas nas escolas, em que o meio -a avaliação- se torna o próprio fim da educação e do processo de ensino e aprendizagem.

A partir das análises dos discursos dos participantes desta investigação, foi possível chegar à primeira conclusão, em resposta aos objetivos específicos, relacionada ao conhecimento dos professores de matemática sobre a política pública educacional dos últimos trinta anos, que envolvem os fundamentos das reformas educacionais e suas finalidades. De fato, a primeira intenção era saber se os professores informadores tinham ciência, dominavam o contexto político, econômico e ideológico que originou as reformas e sua implementação na prática, visto que a literatura sobre essa questão constatou que as reformas são impostas não apenas de forma vertical e pouco participativa aos entes federados, mas também recebem financiamento e gestão de órgãos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, em comum acordo com o Ministério da Educação.

A primeira constatação acerca desse objetivo aponta que os professores de matemática, participantes de nosso estudo, têm um conhecimento superficial, somente de aparência, das mudanças que a educação sofreu, ao longo dessas últimas décadas, em decorrência das reformas educacionais atualmente implementadas. Segundo os seus discursos, o conhecimento apreendido dos professores acerca da tal política está mais associado à questão do trabalho burocrático e administrativo, compreendido como um serviço a ser prestado à escola, desconhecendo as questões político-ideológicas que fundamentam as

reformas educacionais. De fato, o posicionamento comum aos professores que participaram da investigação no ambiente da escola, com relação à implementação da política pública das avaliações externas, acaba por obedecer à velha retórica das autoridades públicas em que a função do professor e do núcleo gestor da escola é atender a agenda das demandas do órgão gestor, a Secretaria de Educação. Deste modo, a avaliação externa é implementada no sentido de monitorar dados para alimentar as plataformas digitais com o objetivo de cumprir metas, classificar as escolas e os alunos segundo as diretrizes emanadas dos órgãos gestores do sistema escolar. Na prática, isso se caracteriza como uma política de regulação institucional com diversos dispositivos de controle e *accountability*, ou prestação de contas em tradução livre, que se identifica como uma política de ranqueamento e competição entre as escolas com base nos parâmetros de avaliação como uma ferramenta forte de governabilidade e controle das unidades escolares. Claro, tais resultados não podem ser generalizados para toda a rede educacional pesquisada, mas dão boas pistas de que podem representar uma realidade mais ampla, a ser esclarecida em pesquisas posteriores, daí o caráter exploratório de nosso estudo.

Nesse sentido, a grande preocupação dos professores ouvidos em nosso estudo não é mais a mediação, transmissão e produção de conhecimento crítico para os alunos, mas fazer com que os alunos obtenham os melhores resultados nas avaliações externas. Essa prática fortalece o paradigma das influências do ideário neoliberal, e o processo de mercantilização da educação que vem acompanhada da centralização do controle pela Secretaria da Educação das unidades escolares e a conseqüente despolitização das unidades escolares.

Os depoimentos obtidos durante a pesquisa permitiram-nos chegar a uma segunda conclusão, bastante evidente nas falas, de que tanto a formação inicial acadêmica e a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação carecem de maiores estudos, possibilitando uma maior compreensão dos profissionais da educação com relação aos fundamentos categoriais das reformas e das interferências que elas podem exercer sobre as práticas pedagógicas dos docentes, dados que sugerem estudos mais aprofundados.

É fato porém que, se os professores de matemática, independentemente da função que ocupam na educação, tivessem uma formação na perspectiva crítica das políticas públicas educacionais - na qual se ressaltasse as investigações acerca dos documentos das reformas educacionais voltadas para a análise teórica e empírica e sua pertinência para a prática pedagógica do professor -, nada iria garantir que tal conscientização seria suficiente para superar tal distanciamento entre a proposta de implementação exercida pela política educacional como produto da ação dos governos ou do Estado e as práticas pedagógicas avaliativas vivenciadas pelos professores na sala de aula. No entanto, o que ficou claro e

notório em nosso estudo foi que as formações de professores de matemática do segundo segmento da rede de ensino de Fortaleza não têm sequer promovido a capacidade dos docentes de refletirem acerca da atual política educacional vigente.

Uma terceira conclusão, que é reflexo do que foi citado anteriormente acerca da falta de compreensão dos professores e dos gestores sobre as políticas públicas, é que estas políticas possivelmente induzem a falta de autonomia das escolas, e com isso levam as instituições escolares a permanecerem fora dos espaços das decisões da política de formação de professores que envolvem deliberações importantes, como a participação nas propostas para a elaboração do currículo, para a implementação das avaliações externas e das concepções teóricas e metodológicas de ensino praticadas nos ambientes escolares.

Nesse sentido, foi possível concluir, com base nos discursos dos professores, formadores e gestores entrevistados, que não há verdadeiramente um debate na formação dos professores que ofereça uma visão crítica acerca das reformas e das políticas públicas de avaliação, conforme foi identificado nas categorias de análises dos discursos dos participantes, conforme foi proposto no segundo objetivo específico desta pesquisa. É nesse ponto que esta pesquisa enxerga que existe uma relação verticalizada de poder, que a olhos vistos, uma clara interpretação do olhar dominante sobre o dominado. Desse modo, o campo recontextualizador oficial, o Estado, domina a campo recontextualizador pedagógico local, a escola. Esse mecanismo contribui para o aumento da segregação entre a escola e o estado avaliador, o que se configura como sendo uma abordagem “estadocêntrica”. As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade e com as tradições curriculares das escolas e do meio educacional. Assim, fica notória a relação emaranhada e contraditória entre Estado, classe social e capital, relacionada às políticas e às práticas escolares.

Ficou evidenciado, por sua vez, nos discursos dos professores, uma certa perspectiva de “neutralidade” de sua consciência política, fato que fortalece a existência e a permanência dos dois campos na educação que ainda se conservam distantes. De um lado temos os reformistas do sistema público educacional que articulam e determinam como deve funcionar a política educativa. Eles deslocam e recolocam as novas bases das práticas pedagógicas das instituições escolares em novas relações de poder e controle, implementando metodologias instrucionais de caráter técnico e burocrático, e que servem para difundir competências especializadas reduzidas em habilidades básicas. Estas últimas agem através do engessamento do currículo em uma ideologia hegemônica de caráter neoliberal e que impossibilita aos

professores se politizarem, estruturando a formação dos professores sobre bases mínimas de conhecimentos a ser ministradas nas escolas, conforme destacado no terceiro objetivo desta pesquisa. Elas servem como ferramentas que adestram os professores, buscando convertê-los em máquinas operantes e dirigidas por um controle centralizado e sistematizado na escola. Do outro lado, tem-se os campos recontextualizador pedagógico das instituições escolares que, em tese, tem a falsa liberdade de uma autoemancipação para criar e conduzir a sua própria prática pedagógica na escola de forma crítica, com base numa suposta participação da comunidade escolar.

Nesse contexto, foi possível concluir, a partir da análise dos discursos dos participantes da pesquisa, que suas alocações ainda não têm estrutura quanto ao componente ideológico e político, que poderia ser chamado de *ideo-política*, para romper com a hegemonia das tendências conservadoras dos reformistas e que possa debater essa política implantada de forma verticalizada e que não consideram verdadeiramente o contexto pedagógico da escola.

Assim, ficou explícito que os professores estudados não reagem ativamente a tal situação e atual conjuntura da educação, inclusive pela falta de alicerces no entendimento de como a política e a economia vêm exercendo uma ampla repercussão na educação, transformando o professor, na prática, em sujeito despolitizado. Através das agências governamentais, que se tornam agências reguladoras e dominantes na produção de um novo discurso pedagógico, não há, de fato, uma autonomia por parte das instituições escolares. Em mais palavras, acredita-se que se as instituições escolares talvez tivessem mais conhecimento acerca das políticas públicas, mais chances teriam de resistir aos discursos ideológicos dos dominantes, embora tal realidade não necessariamente pudesse se configurar.

De qualquer modo, é razoável imaginar que, no mínimo, os profissionais da educação deveriam ter acesso ao conhecimento da dimensão *ideo-política* envolvida nas reformas e nas políticas públicas, inclusive quanto a avaliação externa, uma vez que têm implicações diretas nas atividades coletivas escolares, inclusive na elaboração das matrizes curriculares das escolas, dos seus projetos políticos e pedagógicos, e que são alvos de muitas polêmicas, agravadas pelas disputas internas a escola e pela política externa interventiva do Estado.

Outro ponto bastante surpreendente encontrado nesta pesquisa e que tem um significado muito forte para a educação está relacionado à formação de professores e os instrumentais avaliativos, como destacado no segundo objetivo específico desta investigação. Os professores de matemática do segundo segmento do ensino fundamental ouvidos são

desconhecedores de como se elabora um instrumental avaliativo. Segundos seus discursos, esse desconhecimento permeia tanto sua formação inicial como sua formação contínua e continuada implementada pela Secretaria de Educação. Conforme seus depoimentos, eles não tiveram uma formação que pudesse orientar a elaborar o instrumental avaliativo interno da escola, muito menos elaborar itens da avaliação externa, ou mesmo, conhecer a origem das avaliações externas, nesse caso, o SPAECE, conforme destacado no quarto objetivo desta pesquisa. Diversas pesquisas já tinham destacado esse distanciamento “conforme acentuação posteriormente entre avaliação externa e as práticas pedagógicas nas escolas”. O diferencial da nossa investigação foi constatar que esta realidade foi descrita pelos próprios professores formadores do sistema, o que demonstra repercussão na rede de ensino.

Assim, conclui-se que essas inconsistências na formação dos professores fazem suspeitar que a avaliação é um campo de difícil acesso à compreensão na realidade escolar. Com isso, a avaliação tanto interna à escola como a avaliação de rede surge como uma possibilidade de ameaça de responsabilizar e punir o professor. Nesse sentido, a avaliação externa nas escolas atualmente é uma categoria pedagógica polêmica. Talvez as avaliações de rede fossem mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação, pois poderia contar com mais participação da comunidade escolar na sua elaboração e implementação. Em outras palavras, os instrumentais avaliativos deveriam ser regidos pelos que estão mais próximos dos sujeitos envolvidos no processo de tomada de decisão do projeto pedagógico da escola e, dessa forma, o processamento da informação que antecede às avaliações estaria mais aproximado do processo de ensino do professor. A alegada competência técnica do poder centralizado não pode dispensar a contribuição de quem vive diretamente a realidade escolar.

Quando analisada a política de avaliação externa, como o SPAECE, sobre a ótica do professor e suas implicações na prática escolar presente nos discursos dos professores de matemática, permite-se concluir que a política do SPAECE aparece no cenário da educação cearense como decorrência das atuais reformas educacionais. Ela propiciou um forte investimento ideológico na autoridade absoluta dos critérios de gerenciamento do órgão centralizador, obedecendo a uma agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam, engajados na difusão da política ideológica neoliberal. Essa agenda parece causar um forte impacto no meio educacional através da avaliação de desempenho dos alunos em larga escala, ameaçando a educação e a autonomia das escolas e dos professores, com consequências imprevisíveis na formação dos alunos.

Talvez por este motivo, a avaliação de rede vem se tornando, na prática, em um possível instrumento de controle do sistema educacional sobre os municípios do estado do Ceará. Ela estaria se transformando, paulatinamente, em uma cultura avaliacionista de larga escala na educação, ocasionado mudanças no currículo das instituições escolares, o que vem acarretando efeitos colaterais no trabalho dos professores, assim como nos estudantes e na escola. Esse quadro é particularmente grave na formação do professor de matemática, historicamente conhecido por sua insuficiente formação pedagógica e visão crítica da sociedade.

Assim, observou-se nas análises dos depoimentos dos participantes da pesquisa, que a política educacional baseada na avaliação externa, como o SPAECE, e os processos avaliativos que este passa a implementar, entre outros determinantes, que o objetivo da aprendizagem não é mais a obtenção do conhecimento, habilidades e conteúdos escolares de que necessitam os alunos para uma formação ampla, mas sim, nos termos das políticas públicas educacionais atualmente vigentes, de que se aprenda através da pedagogia das competências, fundamentada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e seu objetivo de ensino ideológico do aligeiramento do domínio dos conteúdos básicos necessários a uma formação ampla. Desse feito, coloca-se a ênfase na educação no “direito a aprendizagem” e não no “direito de se educar”.

Nesse sentido, conclui-se que vai consolidando uma cultura avaliacionista em que não são mais as escolas que determinam como se deve planejar, ensinar e avaliar os alunos, e sim, quais são as estratégias que elas devem desempenhar para gerarem resultados positivos nas avaliações externas. Estas últimas, por sua vez, têm com intencionalidade produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre as escolas e entre professores com a ideologia do livre mercado como fundamento do processo avaliativo.

Desse feito, pode-se concluir que esta prática se assemelha a um modelo de produção em que o trabalho do professor é feito prioritariamente para atingir um objetivo e as metas pré-estabelecidas pela gestão escolar que administra a implementação da política de gestão pública, caracterizada como Nova Gestão Pública (NGP). A NGP tem como objetivo restringir gastos, fundamentada na racionalização e na busca de maior eficiência adotada através da premiação ou bonificação, como forma de incentivo ao cumprimento das metas pelos professores, uma clara inspiração na educação empresarial.

Nessa perspectiva, a avaliação externa ganha especial relevância para o controle da produção, tornando-se mais como uma prestação de serviço ou de conta. Isso presume que a avaliação de rede se resume a mensurar a performance dos estudantes, no que se configura em

um avaliacionismo por resultados. Essa prática faz com que continuem a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimento rotineiro, instrumentais, instrucionais e que pouco mais exige dos alunos, ou não mais do que a reprodução de informação previamente transmitida. Assim, continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrada ao ensino e à aprendizagem ampla, crítica e verdadeira e, sobretudo, orientada para atribuir classificações segundo uma lógica baseada na competição e no produtivíssimo

Essa prática evidencia a centralização curricular, a uniformização de materiais didáticos e a homogeneização da formação dos docentes para atender as metas das avaliações externas. Por esse caminho, se caracteriza uma minimização do currículo e um suposto adestramento dos professores para treinar os alunos e não para se educar. E é nessa concepção que brota a obsessão pelos *rankings* da avaliação em larga escala, até porque o *ranking* das escolas e seus respectivos índices de bônus são publicados anualmente no Diário Oficial estadual e afixado nos murais das unidades escolares.

Assim, esses depoimentos dos professores deixam explícito o quanto o efeito da política de implementação do SPAECE responde a um discurso “avaliacionista”, não somente pelo viés de bonificação e de concorrência para atingir resultados, mas pelo uso de mecanismos de controle e punição, pois os professores sofrem se por acaso a escola não consiga cumprir as metas, e isso cria a possibilidade que faz com que os docentes e os discentes não se sintam comprometidos com a melhoria da educação, ou se sintam falsamente responsabilizados pelos eventuais fracassos dos alunos e da escola.

5.1 Indicativos para futuras investigações

No desdobramento desta investigação abrolharam tópicos que não foram aprofundados ou não foram explorados, os quais poderão vir a ser importantes para futuras investigações na formação dos professores no construto do método do materialismo histórico dialético que possibilite apresentar o conhecimento humano em outras bases epistemológicas, numa perspectiva longitudinal das dinâmicas dos processos da política de avaliação de larga escala implementada pelo estado avaliador, que regulam e controlam as políticas educativas, em nome da promoção da eficácia, eficiência e da qualidade, tendo como objetivo desenvolver um processo de aproximação da realidade da escola com o campo recontextualizador de quem produz a política pública educacional.

Assim, criar possibilidades de desenvolver estudos que permitissem aprofundar, e, com efeito, melhorar o modo de governabilidade das escolas vinculadas em agendas

gerencialistas, nas quais o núcleo gestor escolar é responsável perante as autoridades e a comunidade pela produção de resultados escolares mensuráveis, nas lógicas de organização dos processos da avaliação externa e de melhoria dos resultados de proficiência do alunado.

Nesse sentido, não foi possível esgotar a temática ou dar conta de sua totalidade, mas foi criada a possibilidade de motivar novos diálogos e pesquisas, entendendo que a educação ainda não inseriu os professores como sujeitos históricos e sociais no seu trabalho.

Nessa perspectiva, para ampliar e aprofundar essa discussão consta no apêndice deste trabalho uma formação de professores, que era uma das propostas desse trabalho de tese, e que não foi possível ser realizada devido ao forte momento pandêmico da Covid -19, que vivenciamos durante o período de 2019 a 2021. Mas que possa ser uma possibilidade de expandir o escopo de outras pesquisas de campo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**. v.7, n.4, p.11 – 22. 2009.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Avaliação educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>. Acesso em: 3 mar. 2019.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 54, p. 1353-1375, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21950>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ALMEIDA, G. F. et al. O laboratório cognitivo como pré-testagem qualitativa: investigando as respostas dos estudantes aos itens da provinha Brasil. *In*: Reunião da ABAVE: O Plano Nacional de Educação e a Avaliação PNE, 9, 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/abave/50325-olaboratorio-cognitivo-como-pre-testagem-qualitativa--investigando-as-respostasdosestudantes-aos-itens-da-provi/>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- ANTUNES, M. F. S. O currículo como materialização do estado gerencial: A bncc em questão. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64. jan./jun. 2019.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Ed. DP&A. Rio de Janeiro: 2005.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/avaliacao_da_educacao_basica_em_busca_da_qualidade_e_equidade_no_brasil.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Ofício n. 01/2015. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPEd/ABdC, 2015.

Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

BALL, J. S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUER, A. Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 281-294. 2013.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BAUER A.; GATTI B. A.; TAVARES M. R. **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistema educacional no Brasil origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BECKER, F. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes. 2012.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. Pesquisadora do INEP, Ministério da Educação, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 1, 2010.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONAMINO, A. M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.) **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 43-60.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 412-433, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/9f5kThzw9HS98nrRYZh88BN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAMPOS, T. N. M.; TRGALOVÁ, J. Franco-Brazilian collaboration in mathematics education. *In*: ARTIGUE, M.; TROUCHE, L. (eds.). **La tradition didactique française au delà des frontières**: Exemples de collaborations avec l’Afrique, l’Amérique latine et l’Asie. Lyon: CFEM, 2016.

CARVALHO, A. O. P. **A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Estado da Bahia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, n. 41.) Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CARVALHO, M. R. V. O perfil do professor nas etapas da educação básica. *In*: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018b. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernosarticle/view/1005/754>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

CASTRO, M. H. G. O Saeb e a Agenda de Reformas Educacionais: 1995- 2002. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p 85-98, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3153>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. **A Filosofia como interrogação interminável**. 2013. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/chau-i-a-filosofia-como-interrogacao-interminavel.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQth3QPZSqfvh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

D’AMBRÓSIO, B. Conteúdo e metodologia na formação de professores *In*: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Campinas: Musa Editora, 2005, p. 20-32.

DAVIS, P. J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. 2. ed. Lisboa: Editora Gradiva. 1981.

CEARÁ. **Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará** – SPAECE 2016. Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Fundamental. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2018.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da educação. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DUARTE, N. **A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A; SILVA T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes. 2015. p. 91 – 110.

FERNANDES, C. O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? *In*: VILLAS BOAS, B. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Revista Linhas Críticas**, Lisboa, v. 25, jan/dez. p. 74-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1103–1137, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32023>. Acesso em: 7 set. 2021.

FERRAZ, M. S. A. **O transcendental e o existente em Merleau-Ponty**. São Paulo: Humanitas, 2006.

FERNANDES, F. **A conspiração na educação**. Marília: Lutas Anticapital 2019.

FERNANDES, F. Classe, poder e revolução social. *In*: FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIorentini, D. *et al.* **Formação de professores: investigação em educação matemática, percurso teórico e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados – (Coleção Formação de Professores). 2007.

Fontanive, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan. 2013. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/344>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FRANCHI, A. **Considerações sobre a teoria dos campos conceituais**. In: MACHADO, S. D. A. **Educação matemática: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 2010, p. 33-247.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil. Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea). 2007.

FREITAS, J. L. M. Teorias das Situações Didáticas. In: MACHADO, S. D. A. (org.). **Educação matemática: uma (nova) introdução revisada**. São Paulo: Educ. 2010, p. 77 - 111,

FREITAS, L. C. Educação, avaliação qualitativa e inovação. Texto inicial apresentado no **Ciclo de Colóquios sobre Educação, Avaliação e Inovação**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 21 nov. 2012.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: Inep, 2013a. p. 47-84.

FREITAS, L. C. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação**. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013b. v. 2, p. 147-176.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. **Ciclos seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2002.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O uso da videoconferência na educação: um estudo de caso com professores da educação básica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 10-33, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3811>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n.1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GATTI, B. A. **Avaliação e Qualidade da Educação**. 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 1, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009. ISSN 1646-4990. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144/243>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76>. Acesso em: 25 set. 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-37.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GONTIJO, C. H. **Os resultados das avaliações em larga escala e as percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental têm acerca de sua formação e de suas atitudes em relação a matemática: possíveis conexões**. Universidade de Brasília, 2011, p. 1-14. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CleytonHerculesGontijo_res_int_GT2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

HYPÓLITO, A. M. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 211-227.

ISTVÀN, M. **A educação para além do capital**; tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2916>. Acesso em: 18 mar. 2022.

KENDALL, N. Educação para o desenvolvimento internacional. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco, Capes, 2012. v. 1. p. 505-529. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707>. Acesso em: 18 mar. 2022.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun. 1995. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2332>. Acesso em: 18 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. 6. ed, ver. e amp. São Paulo: Heccus editora. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas:UNICAMP, Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 3 - p.000185.

LIBÂNEO, J C.. *et al.* **Educação escolar: política, estrutura e organização** – 10 ed. rev. E ampl. – São Paulo: Cortez. 2012. – (coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, A. B. Estado, Educação e Controle Social: Introduzindo o Tema. *In*: LIMA, A. B. (org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIMA, I. P.; SANTOS, M. J. C.; BORGES NETO, H. O matemático, o licenciado em matemática e o pedagogo: três concepções diferentes na abordagem com a matemática. **REMATEC: Revista de Matemática de Ensino e Cultura**. Natal. Ano 5. n. 6. p. 42-52, 2010.

LIMA, P. V. P.; MOREIRA, G. E.; VIEIRA, L. B.; ORTIGÃO, M. I. R. Brasil no Pisa (2003-2018): reflexões no campo da Matemática. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, Dourados, MS, v. 3, p. 03- 26, 2020. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/12122/5813>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LOPES, A. C; MACEDO. E. **Teoria de currículo**. 1. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2016.

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 57-73, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gwfkW9py5dMccvmbqyPP8bk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LORENZATO, S. A. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MAIA FILHO, O. N. **A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências a gestão tecnocrática em educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, S. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebida pela ONU. In: SANTOS, D. *et.al.* (Org.) **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EDUECE, p. 113 – 134, 2013.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de debates**: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 179-191.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Editora BoiTempo. 2007.

MENDES-SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação**, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Tradução: T. Brito. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/PJZS6LKWjGQ8nGZDB6pHqdB/>. Acesso em: 17 jan. 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.

NOVAES, G. T. F. As contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 60 (número especial), 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/issue/view/307>. Acesso em: 19 mar. 2022.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In: Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, S. T. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PAIS. L. C. **Didática da matemática**: uma análise da influência francesa. – 3ed. – Belo Horizonte, 2011. – (Coleção tendência em educação matemática).

PAIS. L. C. **Ensinar e aprende matemática**. 2ed. - Belo Horizonte, 2006.

PAIS. L. C. **Transposição didática**. *In: MACHADO, S. D. A. Educação matemática: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ. 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3ed. Campinas: Ponte, 2001.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**. 4ed. Campinas: Pontes. 1983.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**. Vozes: Rio de Janeiro. 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 2ed. São Paulo: Cortez. 1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP. 1995.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2ed. Campinas: Pontes. 1997.

PERRENOUD, P. THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2020.

OLIVEIRA, D. A. CARVALHO, L. M. *et al.* **Políticas educacionais e a representação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas\ revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Organização. – Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, A. O.; MOURAO-JUNIOR, C. A. Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 5, n. 2, p. 41- 53, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792013000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, P. N. **A provinha Brasil de matemática e o conhecimento estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor?** Dissertação (Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013. p. 87-100.

OLIVEIRA, A. S. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação e Políticas Públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 71-98, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1719>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. A Sala de Aula de Matemática: avaliação das práticas docentes. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 117-140, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2954>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. Análise das práticas de professores de matemática da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 29–52, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1988>. Acesso em: 21 jan.2021.

ORTIGÃO, M. I.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 47, p. 157-173, 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Ed. Sulina. 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROXO, E. Conselho Nacional de Ensino – Parecer sobre a Reforma da Sérição do Ensino Secundário. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro. 1928.

SANTOS, M. J. C. A matemática na sala de aula de aula do curso de pedagogia: como avaliar? **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v.1, jan/mar. 2017. p. 11-11.

SANTOS, M. J. C.; ORTIGÃO, M. I. R. Tecendo redes intelectivas na matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE). **REMATEC**, ano 11, n. 22, abr/out. 2016. p. 59-72.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC Campinas, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso 21 mar.2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, pp. 143-155. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 22 mar.21.

RADFORD, L. Algunos desafíos encontrados en la elaboración de la teoría de la objetivación. **PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, Granada. v. 12, n.2, 2018. p. 61-80.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p 11 – 29.

SILVA, T. T. *et.al.* **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA FILHO, G. A.; CARVALHO, M. R. V. **O efeito da formação inicial do professor sobre o desempenho escolar em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série documental. Texto para discussão 43. 2017.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiência estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 61-85.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793- 822, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H / abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

XIMENES, S.; CÁSSIO, F. Uma Base em falso. **Nexo Jornal**, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e porque elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WERLE, F. O. C. Experiências do estado do Rio Grande do Sul em destaque: interfaces com as políticas de avaliação federais. *In:* BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Ciclo de debates:** Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2., p. 193-210.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

WERTHEIN, J. Educação brasileira: um pacto nacional em construção. *In:* CARREIRA, Denise (org.). **Educação para todos:** avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 17-25. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485575. Acesso em: 02 fev. 2019.

APÊNDICE A - UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Esta pesquisa tinha como um dos propósitos iniciais estruturar uma formação de professores no estilo presencial cujo objetivo era executar em termos práticos, debates e discussões na perspectiva do conhecimento dos professores acerca da política pública de avaliação, usando a metodologia da pesquisa-ação. No entanto, devido o período pandêmico da Covid-19 surgido no período do doutorado fez com que impossibilitasse a realização da formação presencial com os sujeitos da pesquisa, visto que, teríamos que obedecer ao decreto estabelecido pelos órgãos governamentais que proibiram qualquer encontro presencial.

Delineamento dos sujeitos da formação

A proposta da formação de professores parte da linha de pensamento que os sujeitos da formação a serem investigados devem ser quem de fato está no campo contextualizador pedagógico da escola, que envolve uma pluralidade de funções exercidas pelos professores, tais como: o professor de matemática da sala de aula, diretor de escola, professores de matemática que são formadores da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), professores pedagogos e professora pedagogas de sala de aula. Nossa intenção é deliberar essa ação como uma formação de professores que são os sujeitos que pensam e fazem a escola.

Assim, a ideia de elaborar uma proposta de formação de professores como um produto desta pesquisa, emergiu do contexto do que foi extraído de um profundo estudo bibliográfico na contemporaneidade do sistema educacional analisando as seguintes temáticas: a política neoliberal; as reformas educacionais; a política educacional de avaliação de rede e a formação de professores a partir dos anos 1990, em conformidade pelo que foi extraído da essência das análises críticas das categorias que surgiram a partir dos discursos dos educadores de matemática nas entrevistas semiestruturadas às quais foram submetidos na investigação desta tese de doutorado.

A partir dessa investigação, foi possível ter uma visão crítica da atual conjuntura da política educacional das últimas décadas. Desse feito, fez com que se manifestasse uma intencionalidade de repensar a formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva, buscando uma conexão harmoniosa entre a teoria e a prática exercida pela escola e a política de avaliação de larga escala, no caso o SPAECE, desenvolvido pela política educacional vigente do Estado Ceará, que na sua totalidade atinge todos que compõem o núcleo gestor da escola, inclusive a comunidade que a ela convive.

A proposta sugerida no campo teórico metodológico da formação dos professores se apropria da crítica do conhecimento de forma desalienante, justamente por conta de que essa pesquisa exerceu um intenso debate crítico-reflexivo acerca do conhecimento atual das reformas educacionais, das políticas públicas educacionais de avaliação e da formação do docente fortemente fundamentado com a concepção instrumentalista e instrucionista com base no pensamento Bobbitt e Tyler, capitaneada pelas políticas neoliberais vigentes na contemporaneidade da educação em diversos países, inclusive no Brasil, e que são combatidas pela base teórica da corrente crítica do currículo. Segundo Silva (2015), a teoria crítica do currículo efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais progressistas vigentes, pois é bastante distinta a forma como ela concebe o conhecimento.

É no alargamento da concepção crítica que se aborda a metodologia da formação de professores. Assim, a proposta da formação busca, dentre muitos tópicos polêmicos levantados acerca das categorias internas e externas da pedagogia da avaliação, os obstáculos epistemológicos existentes entre a avaliação externa de rede e avaliação de aprendizagem em sala de aula de responsabilidade do professor, no intuito de criar a possibilidade, de no mínimo, mudar a postura do educador de um mero receptor da implementação das políticas de avaliação de rede, para uma experiência empírica sensitiva como ponto de partida para uma possível posição crítica e partindo da compreensão das reformas educacionais de onde emergiram as políticas de avaliação externa de rede.

Segundo Freitas *et al.* (2014), o processo avaliativo é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais de si mesmo, afetam sua autoestima e terminam alterando a formação pedagógica com a qual o professor interage com o estudante na sala de aula.

Esta proposta de formação de professores torna-se diferenciada das demais formações que os docentes já se submeteram, tanto na sua formação inicial quanto na sua formação contínua e continuada, pelo simples fato de que ambiciona trabalhar na formação do conhecimento humano, os fundamentos teóricos metodológicos do materialismo dialético, que se apropria de outras bases quanto aos seus aspectos na construção do conhecimento no sujeito. Ou seja, numa visão da vida material (materialismo dialético), onde o ponto de partida da realidade não seria o pensamento (idealismo dialético), mas a matéria. Esse constructo está em Marx quando afirma que:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e

da representação. No primeiro método, a representação plena valoriza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1978, p. 16).

Essa abordagem filosófica representa uma das marcas desafiadoras desse trabalho quando assume uma pluralidade teórico-metodológica na formação do professor, apropriando-se da concepção dos seguintes métodos de pesquisa: a *Pesquisa-Ação*, como estrutura dinâmica metodológica da formação com base no teórico Kurt Lewin que constitui um modelo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos relacionados com os problemas concreto-sócio-históricos; na Teoria Cultural da Objetivação (TO) do matemático Luiz Radford como forma de promover coletivamente a produção do conhecimento no processo de objetivação e subjetivação, no qual o seu papel central deriva de uma concepção antropológica materialista dialética do humano, e que tem uma identidade com os legados da teoria do conhecimento em Marx para a formação dos professores. Segundo Radford (2018), a especificidade da modalidade da sua teoria, o conhecimento teórico, é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações de quem pesquisa. Esse pensamento dialoga com a teoria em Marx quando afirma que, “a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*”. Assim, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa e esta reprodução será mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO 2011, p. 21).

Nesta conjuntura, o campo teórico e metodológico enxerga a produção conhecimento pelo viés do contexto histórico e social. Assim, a teoria emerge nas dificuldades em conceber o conhecimento não como um princípio epistemológico sujeito-objeto na visão tradicional empírica, e muito menos pelo processo subjetivo postulado do construtivismo, mas como um seletivo processo sócio-histórico-cultural (REFORD 2018, p. 62).

Essa experiência talvez seja inusitada no campo da formação de professores de matemática no Brasil na atual circunstância que a educação está sendo vivenciada. Nesse contexto, a proposta de formação de professores tem ao mesmo tempo a intencionalidade e a consciência em destacar que existe uma real necessidade a respeito de quais conhecimentos os docentes precisam ter para ser bem-sucedidos para lecionar, quanto à concepção teórica e metodológica da aprendizagem e do ensino na prática.

Exposição teórica e metodológica da formação dos professores à luz da pesquisa-ação

As estratégias metodológicas da proposta da formação de professores serão trabalhadas a partir dos procedimentos da concepção da *pesquisa-ação* que tem o método de investigação concreta que atua na prática em várias áreas do conhecimento. Dentre as várias tendências do conhecimento de finalidade prática que opera a *pesquisa-ação*, opta-se por trabalhar a formação de professores e as políticas públicas educacionais de avaliação. Assim, a intencionalidade em toda nossa formação se ancora em compreender e interpretar a realidade a partir dos atores que agem na sala de aula e que são de fato imprescindíveis para a transformação da educação.

Nessa perspectiva, considera-se que a metodologia da *pesquisa-ação* constitui um modelo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos relacionados com os problemas concretos nas várias áreas consideradas do contexto dessa formação.

A proposta da formação de professores como produto dessa pesquisa estabelece a coparticipação das abordagens do estudo exploratório, do estudo descritivo e do estudo interpretativo, na intenção de permitir a coleta de dados e a análise das informações de uma forma clara para descrever o objeto trabalhado.

Nesse contexto, o estudo exploratório permitirá que o professor amplie sua experiência em torno do objeto de estudo para a posteriori encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com sua realidade na prática do seu trabalho, obter subsídios que possam levantar possíveis problemas. Este tipo de trabalho tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007).

Nessa lógica, será necessário descrever e interpretar com exatidão os fatos e fenômenos que serão gerados pela pesquisa exploratória e o estudo descritivo que possibilitam estabelecer relações entre as variáveis factuais e fenomenológicas com objetivo de aprofundar a descrição de determinadas realidades. Essa tipologia de estudo descreve os fatos e fenômenos de determinada realidade exigindo do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987).

Com base nesses três tipos de estudos, a publicização da proposta da formação de professores de matemática como produto dessa pesquisa tem como objetivo desenvolver à luz dos pressupostos do método e das estratégias da *pesquisa-ação*, orientadas em função de objetivos práticos, cujo objetivo principal nem sempre é a generalização, especialmente em pesquisas voltadas para aplicação do conhecimento disponível para resolução de problemas e

para organizações de ações específicas. Assim, agrega vários teóricos com seus métodos ou técnicas de pesquisas sociais e educacionais.

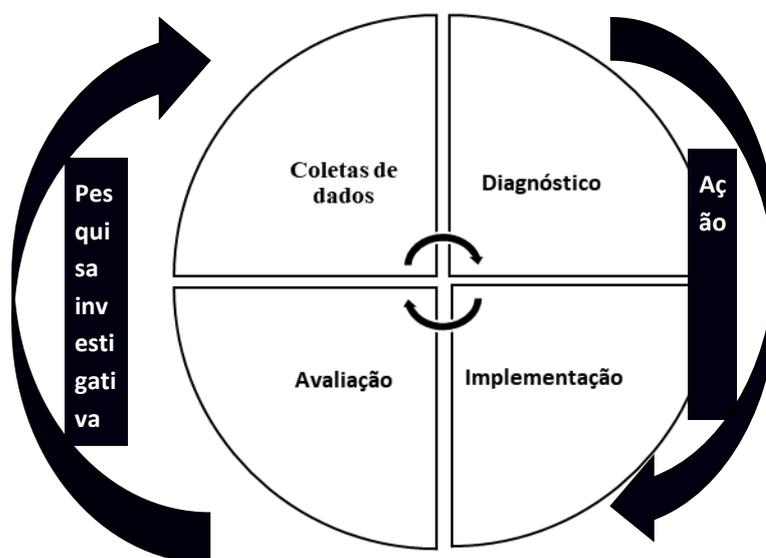
De acordo com Carr e Kemmis, citado por Pereira (2011), um grande número de práticas educacionais tem sido estudadas por meio da pesquisa-ação e alguns exemplos são suficientes para mostrar como os professores investigadores têm usado a pesquisa-ação para melhorar suas práticas, a compreensão a respeito de seus aprendizados e as situações-problema que eles vivenciam e que envolvem o contexto do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação, com as quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no propósito de melhorar a autonomia e as condições profissionais dos docentes.

Enquanto estratégias de pesquisa, a pesquisa-ação é vista como modo de conceber e organizar uma pesquisa social e educacional, envolvendo o desenvolvimento profissional dos professores, com finalidades práticas e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada.

Assim, a pesquisa-ação na perspectiva educacional contribui principalmente nas estratégias para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas na práxis para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Nesse entendimento, foi elaborado um diagrama para a organização dos procedimentos metodológicos da proposta sugerida para a formação dos professores que foi idealizada a partir dos pressupostos do estudo de Kurt Lewin, criador da Action-Reserch (Pesquisa-ação) e da Dinâmica de Grupo que são estabelecidas em ciclos de quatro etapas de forma não linear que se retroalimentam na perspectiva orgânica, tais como: coleta de dados, diagnóstico, implementação e avaliação em que cada uma dessas etapas da formação de professores se desenvolverá em cada um dos encontros que serão planejados em tópicos e que terão um objetivo e uma intencionalidade investigativa específica para esse trabalho, conforme o diagrama que segue:

Figura 3: Representação das quatro fases do ciclo básico da investigação da pesquisa em todas as etapas da análise.



Fonte: elaborado pelo autor - 2022

A lógica da representação do diagrama com que se pretende trabalhar de forma investigativa, começa com levantamento dos dados do objeto a ser estudado, faz-se uma análise diagnóstica, implementação na prática e avalia as mudanças. Esse processo ocorrerá em ciclos de melhoria do objeto a ser pesquisado em todas as etapas da pesquisa.

Parafraçando a lógica hegeliana, toda síntese surge de um antagonismo da tese, da antítese, sendo que a própria síntese se torna uma nova tese, que gera sua própria antítese, e que finalmente dá à luz a outra síntese. Nesse ciclo, essa metodologia de investigação da formação dos professores alcançará um entendimento cada vez mais preciso sobre o indivíduo, em que a solução de um problema é apenas um início de um processo dialético, que prossegue em espiral, repetindo-se em níveis cada vez mais elevados.

Desse feito, será recolhida uma quantidade enorme de informações dos participantes da formação, que embora não seja definitiva, possibilitará chegar a possíveis conclusões acerca da problemática da formação de professores e sua influência nas avaliações externas.

Embora Thiollent (2011) afirme que o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível, não segue uma série de etapas rigidamente ordenadas, tampouco é limitado somente aos aspectos práticos, pois sua mediação teórica e conceitual permanece operando em todas as suas etapas de desenvolvimento no seu objeto de pesquisa. Mesmo assim, é necessário a priori que se tenha uma estrutura organizacional mínima para que se possa avaliar e reavaliar em todo processo operacional a cada etapa da pesquisa.

Nesse sentido, as flexibilizações dependerão do desdobramento de como o formador e os participantes, imersos no processo investigativo, conduzirão todo processo. Nessa acepção, as etapas são apenas um ponto de partida.

Isso fica muito claro quando Thiollent (2011) afirma que o método da pesquisa-ação está muito afastado das preocupações metodológicas relacionadas com a formalização ou com as questões de lógica em geral, devido aos seus objetivos específicos e ao seu conteúdo social, mas alguns aspectos da estrutura de raciocínio subjacentes são imprescindíveis na pesquisa-ação.

Na prática, a proposta da formação de professores segue uma ação metodológica de investigação que será materializada na perspectiva de um ciclo em formato de espiral reflexível, envolvendo as quatro etapas na formação de professores de matemática em que serão abordadas, a cada encontro, as categorias: as políticas públicas educacionais avaliativas como escopo das discussões no sentido de reavaliar e recontextualizar as reformas educacionais e suas influências externas e internas nas últimas décadas, na perspectiva de uma ação formativa para redimensionar o nível de consciência dos professores, buscando uma produção coletiva de um artefato de forma concreta que possa contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado central dessa pesquisa; o baixo nível de proficiência dos alunos nas avaliações externas de matemática do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

Segue a apresentação da estrutura dos encontros na qual serão abordadas as leituras coletivas em formato de discussões e debates com o grupo dos participantes para subsidiar o produto que será apresentado nos seminários temáticos:

Quadro 5 - Módulos da formação do projeto de extensão (encontros 1 a 5).

Encontro Ead	1º Módulo da formação
1º encontro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação e sensibilização dos participantes para a ação da formação mediante toda estrutura da programação moldando de forma coletiva e consensual a realidade dos cursistas no processo de aproximação entre a consciência e sua realidade; 2. Definir os grupos de estudo por macro temas de estudo: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 As reformas na educação dos anos 1990 nas políticas públicas de avaliação; 2.2 Formação de professores na política de avaliação; 2.3 Avaliação de larga escala (os fundamentos das

	<p>avaliações do SPAECE); Teoria da Resposta ao Item;</p> <p>2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa;</p> <p>3. Apresentar o organograma das ações.</p>
	2º Módulo da formação
2º encontro	<p>2. Tema de estudo: As reformas na educação dos anos 1990 nas políticas públicas de avaliação.</p> <p>3. Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Elaborar coletivamente um referencial teórico comum; b. Delimitar a concepção teórica sobre a problematização; c. Sistematizar as informações adquiridas a partir do material de estudo; d. Definir um referencial teórico e hipóteses interpretativas preliminares; e. Idealizar o produto de intervenção para solução do problema do grupo.
	3º Módulo da formação
3º encontro	<p>4. Tema de estudo: Formação de professores na política de avaliação.</p> <p>a. Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Sistematizar as informações recolhidas no módulo anterior; ii. Avançar nas discussões com o grupo a partir da leitura sugerida; iii. Fazer registro do material produzido no grupo de pesquisa.
	4º Módulo da formação
4º encontro	<p>5. Tema de estudo: Avaliação de larga escala os fundamentos das avaliações do SPAECE; Teoria de resposta ao item.</p>

	<p>a. Objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Sistematizar as informações recolhidas no módulo anterior; ii. Analisar instrumental de avaliação; iii. Identificar e discutir a relação das avaliações externa e interna; iv. Elaborar um instrumental sobre a teorização do que seja a avaliação externa;
	5º Módulo da formação
5º encontro	<p>6. Tema de estudo: (PCN), Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa.</p> <p>a. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Sistematizar as informações recolhidas no módulo anterior; ii. Discutir sobre proposta para elevar de conhecimento coletivo do grupo; iii. Elaborar um relatório propondo caminhos de ação e transformação da realidade.

Fonte: elaborado pelo autor - 2022

Exposições da formação - 1º Módulo

A apresentação do projeto do curso de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) tem como princípio promover a dialogicidade entre os participantes, com uma preocupação em torno da comunicação de mão dupla.

O projeto de extensão terá como propósito motivar e sensibilizar os cursistas para a ação da pesquisa de forma coletiva, consensual e dialógica, respeitando a realidade dos participantes, mesmo porque, pelo princípio do método da pesquisa-ação, são os participantes que irão poder identificar os problemas e buscar soluções criativas. Então, a função dos pesquisadores será auxiliar a conduta do processo, avaliar os efeitos da ação experimentada e aprender com o conjunto das leituras que serão desencadeadas.

Para isso, será importante nas atividades online do curso de extensão, observar os aspectos simbólicos da linguagem e dos comportamentos e, se possível mapear os conhecimentos, verbalizar as percepções dos problemas sob investigação e outros aspectos cognitivos próprios dos cursistas. Para, além disso, é importante ressaltar no campo valorativo que se devem evidenciar critérios, normas e valores que os diferentes cursistas aceitem, respeitem ou se adaptem.

Para concluir o primeiro encontro será feita a definição dos grupos de estudos por temática que estão estruturadas nas seguintes formas:

Tabela 2: grupo de estudo e as temáticas

GRUPOS	Temáticas
Grupo 1	- As reformas na educação dos anos 1990 nas políticas públicas de avaliação.
Grupo 2	- Formação de professores na política de avaliação.
Grupo 3	- Avaliação de larga escala (os fundamentos das avaliações do SPAECE); - Teoria da Resposta ao Item.
Grupo 4	- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); - Base Nacional Curricular Comum (BNCC); - Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa.

Fonte: elaborado pelo autor - 2022

Após a definição dos membros de cada grupo, o passo seguinte será apresentar o modo de funcionamento do cronograma das atividades, data das seções de estudo de cada grupo e a data da entrega pelo grupo das notificações com as contribuições e sugestões do referido debate.

Essa formação de grupos por temática terá inicialmente a finalidade de promover debate e discussões de forma coletiva com os grupos a partir dos conhecimentos referentes a cada tema escolhido para estudo, desenvolvendo, portanto, investigação, análise e discussões pertinentes aos assuntos relevantes para construção do objeto de pesquisa.

O escopo de cada um dos quatro temas possibilitará aos participantes ter uma compreensão crítico-reflexiva dos pressupostos teóricos da política de avaliação externa e sua relação com a formação de professores em termos de competências e habilidades.

Os textos que serão disponibilizados das temáticas servirão somente como referências para o estudo, no entanto, os participantes podem, e devem buscar outras referências para contribuir com aprofundamento dos seus estudos.

Grupos de estudo - do 2º ao 5º Módulo da formação

Do segundo ao quinto módulo, serão feitos estudos na perspectiva da metodologia da pesquisa-ação que representa a ação em sentido estrito, e o seu objetivo é por em execução, levar a término e avaliar sistematicamente o objeto da pesquisa em questão. Nesse sentido, a finalidade do grupo é trazer para a consciência dos participantes a problemática da pesquisa, buscando uma ação de discussões e debates num processo de aproximação entre as realidades dos participantes das suas práticas educativas e o campo teórico.

Embora a contribuição metodológica da pesquisa-ação seja, muitas vezes, de ordem prática das vivências do campo de atuação dos sujeitos, não é descartada a possibilidade de utilização do conhecimento teórico, pois a pesquisa será organizada dentro de um quadro teórico adotado pelos pesquisadores participantes e aberto às discussões quando se trata de definir os objetivos, formular problemas e hipóteses, encaminhar explicações ou interpretações dos fatos observados. Até porque, os pesquisadores podem contribuir no plano teórico, a partir de suas experiências de leituras e de pesquisas (THIOLLENT 2011, P. 109).

No segundo módulo, será discutido com o grupo o que seria a primeira questão da pesquisa partindo da seguinte hipótese, “a maioria dos professores não conhece de forma satisfatória as reformas educacionais que ocorreram nos últimos 25 anos no Brasil no campo da avaliação”. E é a partir dessa questão que se seguirá para uma investigação para saber se os professores ao se apropriarem das mudanças das reformas educacionais na avaliação externa, criassem a possibilidade de uma melhoria nos resultados nas avaliações externas dos seus alunos.

Dessa forma, será discutido coletivamente acerca do referencial teórico da política pública educacional, delimitando a concepção teórica sobre a problematização em forma de discussões e deliberações entre os interlocutores em reuniões com grupo.

Nessa lógica, objetiva-se, coletivamente, definir no final da discussão um referencial teórico comum, que possa delimitar uma concepção teórica que dê conta da problematização, e a partir de uma reflexão crítica-reflexiva acerca da “influência, dos discursos do texto e do discurso da prática da reforma educacional, será possível idealizar um produto de intervenção para a possível solução do problema”.

Na leitura do terceiro módulo será considerada a segunda hipótese da pesquisa que está relacionada à “formação dos professores e sua relação com o campo avaliativo”, nesse sentido, discutir-se-á com os professores nesse módulo, textos acerca da formação de professores na política de avaliação.

Desse feito, será redigido um referencial teórico e hipóteses interpretativas preliminares na perspectiva da metodologia da pesquisa-ação, onde se possam confrontar as informações recolhidas e sistematizadas com os conceitos estudados no módulo anterior e, dessa forma, redigir a análise e interpretação para uma posterior confrontação com os conhecimentos que serão produzidos.

No quarto módulo, serão estudados os fundamentos das avaliações do SPAECE e sua relação com a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esta leitura trata de fazer avançar a consciência crítica reflexiva do grupo acerca da política de avaliação externa e dos instrumentos avaliativos da rede de ensino de Fortaleza, na qual, as escolas, os gestores, os professores e os alunos são submetidos.

No quinto módulo dos encontros, serão estudados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa. Esses documentos são instrumentais abrolhados ao longo das reformas educacionais a partir dos anos 1990 que hoje são basilares para toda política pública de educação básica que atende do ensino fundamental ao ensino médio. Eles verão os dispositivos criados a partir do ano 2006. Todos esses documentos são alinhados às legislações vigentes previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir desses estudos de leituras entre a produção teórica e a percepção grupal da realidade da política de avaliação externa e da formação dos profissionais da educação, terá a intenção de produzir algo novo, que será redigido no em formato de uma redação e que

servirá ao grupo dos pesquisadores como registro do nível de compreensão e conhecimento do que foi analisado e que servirão para a próxima etapa da pesquisa, os seminários.

Os seminários – 6º ao 9º módulo da formação

No segundo quadro, seguem os quatros últimos encontros em formato de seminários, cuja apresentação dos grupos, com no máximo em três participantes, abordará os conhecimentos referentes a cada tema escolhido e discutido nos estudos a priori. Nessa lógica, os grupos desenvolverão conforme a metodologia do *ciclo de política* de Ball uma proposta para a construção do objeto da pesquisa.

Os seminários ficarão sob a responsabilidade dos participantes identificados pelo seu grupo e pelo eixo temático decorrentes das reuniões de interação realizadas por cada grupo de forma assíncrona. Estas reuniões serão compostas por no máximo três participantes que pesquisarão e prepararão o tema escolhido para o seminário.

A apresentação dos seminários será para todos os professores cursistas dessa pesquisa via online de forma síncrona. Dessa forma, os seminários constituirão um *locus* e produção dos conhecimentos necessários aos processos de reformulação do objeto que ora será apresentado.

No final de cada apresentação do seminário o grupo entrega o objeto produzido como sugestão para solução da problemática da pesquisa. O horário da apresentação dos seminários será decidido mediante uma decisão do grupo que possibilite que todos participem:

Quadro 6 - Módulos dos seminários da formação do projeto de extensão (encontros 6 a 9).

Encontro Ead	6º Módulo da formação
6º encontro	1º. Seminário Tema: Análise das reformas educacionais dos anos 1990 e suas implicações nas políticas públicas de avaliação. Objetivo: - Discutir as mudanças nas escolas a partir da avaliação externa do SPAECE
Encontro Ead	7º Módulo da formação
7º encontro	2º. Seminário Tema: Formação de professores na política de avaliação externa. Objetivo: - Explicar as contribuições da avaliação externa para a formação do professor de matemática
Encontro Ead	8º Módulo da formação
8º encontro	3º seminário

	<p>Tema: Avaliação de larga escala (os fundamentos das avaliações do SPAECE) na perspectiva da Teoria da Resposta ao Item.</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Explicitar as contribuições da Teoria da Resposta ao Item na prática pedagógica da avaliação do professor.</p>
Encontro Ead	9º Módulo da formação
9º encontro	<p>4º seminário</p> <p>Tema: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa.</p> <p>Objetivo:</p> <p>Explicitar as contribuições do (PCN), (BNCC) e (DCRC) na formação do professor.</p>

Fonte: elaborado pelo autor - 2022

A materialização do objeto de pesquisa desse trabalho geminará da análise feita a partir do produto apresentado pelos grupos nos seminários, cuja finalidade da investigação é se o conhecimento produzido tem os elementos necessários para atuação no seu campo profissional com relação ao campo avaliativo na perspectiva da melhoria dos resultados da avaliação do Sistema Permanente da Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

Como síntese, os participantes dessa pesquisa em todo processo de sua formação, terá que estruturar um produto elaborado a partir das suas leituras e de suas discussões que tenha uma abordagem de inovação referendada pelas reformas educacionais, as avaliações externas, como bases os referenciais teóricos conceituais do plano político pedagógico da escola.

Todas as entrevistas individuais e todos os encontros online pela plataforma com os professores foram gravados mediante a autorização dos professores participantes para a coleta de dados, uma vez que a pesquisa precisa ser transcrita, analisada e estudada diversas vezes, e dessa forma, deve ter a aprovação dos informantes, isso se justifica, pois é de fundamental importância a gravação para o pesquisador e para os entrevistados, já que possibilitará que o próprio participante queira uma cópia das suas declarações servindo-lhe como material de sua participação, e por outro lado, a gravação para o pesquisador tem um significado expressivo, uma vez que a gravação permite contar com todo o material fornecido pelos professores informantes, e que os mesmos podem ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar as ideias por eles expostas em outros momentos da pesquisa. Uma vez que, a cada ocasião que a entrevista será ouvida, cria-se a possibilidade de fazer e refazer outras leituras que possam estar na interpretação do discurso do professor informante.

APÊNDICE B - Entrevista

Fluxograma da Ação

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC	
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu	
Estudo: Pesquisa de campo	
Tema: Entrevista semiestruturada - coleta de informação	
Entrevistados: Professores de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza	
Data: 00. 03. 2021	
Tempo: 1h30min. (Individual)	
Questões norteadoras da entrevista semiestruturada por bloco:	
Blocos	Temáticas
BL - 1: Reforma educacional e avaliação.	A Reforma da Política Pública Educacional e a Avaliação Externa.
BL - 2: Formação de professor e avaliação.	A Formação dos Profissionais da Educação a acerca da Avaliação Externa e a Avaliação Interna.
BL - 3: Atuação do SPAECE	Política de Implementação das Avaliações de Largas Escalas.
BL - 4: Resultados da avaliação.	Impactos da Avaliação Externa na Escola.
BL - 5: Avaliação externa e interna.	Relação entre a Avaliação Externa e Interna na Visão do Professor.
Postura do professor:	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir o grupo de forma participante e não como centro do processo das discussões; • Ter o domínio sobre o que o grupo está discutindo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação. 	
Ambiente: Sala de aula virtual (Meet)	

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PESQUISA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PESQUISA: PERGUNTAS GERADORAS	
Bloco	Temática
<p align="center">BL - 1: Reforma educacional e avaliação no contexto da influência.</p>	<p>A Reforma da Política Pública Educacional e a Avaliação Externa.</p>
	<p>Perguntas por objetivo da pesquisa</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Você como professor de Matemática conhece e se apropria das reformas educacionais dos últimos 25 anos corrida no Brasil? Você acha importante? ✓ Como se desenvolve o processo de avaliação externa? ✓ Você conhece os fundamentos e as finalidades da avaliação externa para a educação? ✓ Em sua opinião, os seus gestores de escola dominam o que seja a política das avaliações externas? De que forma? ✓ Você acha os professores ignoram os fundamentos e a finalidade da avaliação externa? E por quê?
Bloco	Temática
<p align="center">BL – 2: Formação de professor e avaliação no contexto da produção do discurso</p>	<p>A Formação dos Profissionais da Educação a cerca da Avaliação Externa e a Avaliação Interna</p>
	<p>Perguntas por objetivo da pesquisa</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na sua formação inicial você fez alguma disciplina sobre instrumentos avaliativos? Você acha necessário? ✓ As formações contínuas e continuadas ministradas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para os professores de matemática contribuem para melhoria dos resultados das avaliações interna e externa aplicada na escola? Por que?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Você conhece alguma proposta por parte da SME que possibilite uma interação entre a avaliação de institucional de sala aula e a avaliação do sistema de rede? Você acha que é importante?
Bloco	Temática
BL – 3: Atuação do SPAECE no contexto da prática	Política de Implementação da Avaliações de Largas Escalas.
	Perguntas por objetivo da pesquisa <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em sua opinião, como a política do SPAECE está sendo recebida e como está sendo implementada? ✓ Como você acha que os professores, diretores, coordenadores e os demais envolvidos no espaço escolar interpretam o SPAECE? ✓ Existe a possibilidade de os professores proporem algumas mudanças, alterações e adaptações dos textos da política para a concretização da política de avaliação externa na sua escola? ✓ Você percebe se existem evidências de resistências individual ou coletiva acerca da política da avaliação externa na escola? ✓ Os profissionais da escola envolvidos na implementação das avaliações externas têm autonomia e oportunidade de discutir e expressar suas dificuldades, opiniões, insatisfação ou dúvidas? ✓ Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática na avaliação externa? ✓ Em sua opinião, quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática da avaliação externa na escola? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Você acha pertinente avaliar a educação e o professor somente por testes cognitivos de caráter quantitativistas de múltipla escolha? ✓ É possível criar políticas públicas de melhoria para educação, analisando o sistema educacional somente pelo mecanismo das avaliações externas? ✓ Será que é possível aprovar ou reprovar alguém analisando somente poucos fatos das questões da avaliação externa?
Bloco	Temática
<p>BL – 4: Resultados da avaliação no contexto da prática</p>	<p>Impactos da Avaliação Externa na Escola.</p>
	<p>Perguntas por objetivo da pesquisa</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Você se considera ator que efetiva e responde pelo processo da implementação, atuação e operacionalização da ação do governo no nível local acerca da avaliação externa no cotidiano da escola? Como? ✓ Que análise você faz dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas provas de avaliação externas? ✓ As políticas públicas de implementação da avaliação externa impactam na prática pedagógica do professor de matemática, nas avaliações institucionais da escola e nas avaliações de aprendizagem na sala de aula? ✓ Que análise fazem os professores dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas provas de avaliação externas? Como utilizam? ✓ Quais contribuições às avaliações externas trazem para a qualidade da educação pública? Como utiliza? ✓ Por que pensar que os alunos tem dificuldade para resolver itens de matemática da avaliação externa?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A que se deve, segundo seu ponto de vista, os resultados do baixo rendimento nas avaliações externas de matemática nas escolas públicas? ✓ Você professor que está participando das avaliações externas nas escolas, por que acha que as avaliações externas podem contribuir para o seu progresso e dos alunos? ✓ Por que pensar que os alunos tem dificuldade para resolver itens de matemática da avaliação externa?
Bloco	Temática
BL – 5: Avaliação externa e interna no contexto da prática	Relação entre a Avaliação Externa e Interna na Visão do Professor.
	Perguntas por objetivo da pesquisa
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Existe uma aproximação no campo teórico e metodológico entre os três níveis das avaliações atuante na escola hoje, como a avaliação externa, a avaliação institucional e a avaliação de aprendizagem? ✓ Que análise comparativa você professor faz dos resultados de seus alunos nas avaliações externas com a avaliação institucional da escola e a sua avaliação de aprendizagem em sala de aula?

APÊNDICE D - MÓDULO 1

Fluxograma da Ação

1º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
Pauta: Apresentação do projeto de pesquisa
Tema: Problematização
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 08. 2020
Tempo: 1h 30min.
<p>Objetivo (s):</p> <p>Geral: Motivar e sensibilizar os cursistas para a ação da pesquisa mediante toda estrutura da programação moldando de forma coletiva e consensual a realidade dos cursistas no processo de aproximação entre a consciência e sua realidade.</p> <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar os grupos de estudo; • Envolver a organização para as rodas de estudo; • Compilar nos grupos sua consciência crítica acerca da problematização da pesquisa; • Idealizar o projeto de intervenção para solução do problema; • Estabelecer uma ordem de prioridade relacionada ao problema para a ação.
<p>Postura do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Conduzir o debate usando a metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula virtual (Meet)

APÊNDICE E - MÓDULO 2

Fluxograma da Ação

2º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
Estudo: As reformas na educação dos anos 1990 nas políticas públicas de avaliação.
Tema: Elaboração coletiva de um referencial teórico comum
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 00. 2021
Tempo: 1h 0min
<p>Objetivo (s):</p> <p>Geral: Redigir um documento que sirva como aparato para o grupo de pesquisadores como exercício teórico e como registro do nível de compreensão e conhecimento para subsidiar a construção do instrumento de intervenção.</p> <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delimitar a concepção teórica sobre a problematização; • Sistematizar as informações adquiridas a partir do material de estudo; • Definir um referencial teórico e hipóteses interpretativas preliminares.
<p>Postura do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula do Meet

APÊNDICE F - MÓDULO 3

Fluxograma da Ação

3º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
Estudo: Formação de professores na política de avaliação
Tema: O impacto nas políticas públicas de avaliação
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 08. 2020
Tempo: 4 horas
<p>Objetivo (s):</p> <p>Geral: Alcançar a máxima aproximação com uma das categorias da problemática da pesquisa, e ao mesmo tempo obter uma leitura prévia que o grupo tem de sua realidade.</p> <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desvelar a percepção do grupo mediante a compreensão ideológica; • Compilar nos grupos sua consciência crítica reflexiva da política de avaliação; • Promover autoinvestigação e de investigação participativa coletiva; • Subsidiar o projeto de intervenção para solução do problema.
<p>Postura do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula do Meet

APÊNDICE G - MÓDULO 4

Fluxograma da Ação

4º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
Estudo: Avaliação de larga escala (os fundamentos das avaliações do SPAECE); Teoria da Resposta ao Item.
Tema: Os fundamentos das avaliações do SPAECE
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 08. 2020
Tempo: 1h 30 min
<p>Objetivo (s):</p> <p>Geral: Analisar o SPAECE com o propósito de compreender como essa política de educação de avaliação em larga escala é formulada, como são implementadas em diferentes contextos: o contexto das influências; o contexto da produção de texto e o contexto da prática.</p> <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar nos documentos oficiais e legais do SPAECE as determinações, influências sociais e econômicas na produção da política educacional e a construção do seu discurso; • Compreender o modo como a proposta do SPAECE é atuada e implementada pelos professores de matemática na sua prática em sala de aula; • Avaliar os fundamentos da recontextualização da política de avaliação do SPAECE e suas possibilidades de melhoria na proficiência da matemática.
<p>Postura do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula do Meet

APÊNDICE H - MÓDULO 5

Fluxograma da Ação

5º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
Estudo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa.
Temas:
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 00. 2021
Tempo: 1h 30 min
<p>Objetivo (s):</p> <p>Geral: Discutir e analisar documentos prescritivos que subsidiam a avaliação educacional de larga escala.</p> <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar os grupos de estudo de discussão • Envolver e organizar as discussões da roda de estudo do grupo; • Compilar nos grupos sua consciência crítica reflexiva acerca da problematização; • Idealizar o instrumento de intervenção para solução do problema.
<p>Postura do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula do Meet.

APÊNDICE I - MÓDULO 6

Fluxograma da Ação

6º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
1º. Seminário Tema: Análise das reformas educacionais dos anos 1990 e suas implicações nas políticas públicas de avaliação. Objetivo: - Discutir as mudanças na escolas a partir da avaliação externa do SPAECE
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 00. 2021
Tempo: 1h 30 min
Objetivo (s): Geral: Produção do instrumental avaliativo Específico: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a proposta do instrumental avaliativo; • Elaborar a proposta da validação do instrumento • Avaliar o instrumental avaliativo
Postura do professor: <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula do Meet.

APÊNDICE J - MÓDULO 7

Fluxograma da Ação

7º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
2º. Seminário Tema: Formações de professores na política de avaliação externas. Objetivo: - Explicar as contribuições da avaliação externa para a formação do professor de matemática
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 00. 2021
Tempo: 1h 30 min
OBJETIVO (S): GERAL: ESPECÍFICO: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a proposta do instrumental avaliativo; • Elaborar a proposta da validação do instrumento • Avaliar o instrumental avaliativo
Postura do professor: <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Ambiente: Sala de aula do Meet

APÊNDICE K - MÓDULO 7

Fluxograma da Ação

7º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
3º seminário Tema: Avaliação de larga escala (os fundamentos das avaliações do SPAECE), Teoria da Resposta ao Item. Objetivo: - Explicitar as contribuições da Teoria da Resposta ao Item na prática pedagógica da avaliação do professor.
Tema:
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 08. 2020
Tempo: 4 horas
OBJETIVO (S): GERAL: ESPECÍFICO: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a proposta do instrumental avaliativo; • Elaborar a proposta da validação do instrumento; • Avaliar o instrumental avaliativo
Necessidades do professor: <ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Atividade
Ambiente: Sala de aula do Meet.

APÊNDICE L - MÓDULO 8

Fluxograma da Ação

8º encontro

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Pesquisador: Dalmário Heitor Miranda de Abreu
Tema:
4º seminário
Tema: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na avaliação externa.
Objetivo:
Explicitar as contribuições do (PCN), (BNCC) e (DCRC) na formação do professor.
Cursistas: Professores de Matemática
Data: 00. 00. 2021
Tempo: 1h 30 min
OBJETIVO (S):
GERAL:
ESPECÍFICO:
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a proposta do instrumental avaliativo • Elaborar a proposta da validação do instrumento • Avaliar o instrumental avaliativo
Necessidades do professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Saber conduzir as seções do curso; • Ter o domínio sobre o conteúdo; • Apropriação da metodologia da pesquisa-ação.
Atividade
Ambiente: Sala de aula do Meet.

APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA A ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA QUALITATIVA

BLOCO 1
Reforma educacional e avaliação no contexto da influência (A Reforma da Política Pública Educacional e a Avaliação Externa)
Você como professor de Matemática conhece e se apropria das reformas educacionais dos últimos 25 anos corrida no Brasil? Você acha importante?
<p>Muito pouca leitura. Até oferecida pela escola ou pela própria SME que você... Pelo distrito, que SME a gente não tem nem contato lá da escola que eu trabalho na periferia. A SME não chega nem lá. Quem chega lá é o distrito, então a leitura... a leitura que chegou até a mim é muito pouco. Eu... se você me dissesse assim: “Qual... Ah, qual foi à reforma?”. Eu, agora, eu não saberia dizer de qual reforma você tá falando. Eu sei que vem o SPAECE todo ano e o diretor é obrigado a ir buscar o aluno que faltar. Não, não. Assim, lido com texto, não. O que eu sei dessa reforma é que eu ouvi... ouvir falar, que tem toda uma ciência tem todo um algo, vamos dizer assim, é... estudado. Tem.. Eles, eles já chegam lá dizendo, ó: “Tem todo um preparo”. Porque assim, eu sou um crítico do SPAECE, então, de certa forma, talvez não seja bom para você, porque eu já tenho resistência ao SPAECE. Embora eu... embora eu tenha que me render por conta de algumas é... de alguns detalhes que a gente precisa ceder, entendeu? E, inclusive, eu saí do nono ano por isso. Eu era professor do 9º ano e porque o nono ano era muito visado, aí eu disse: “Não. Eu entrego as turmas do nono ano”, porque eu não gosto. É se talvez chegasse até a mim o porquê das coisas, talvez eu não fosse tão resistente. Mas se... se viesse, chegasse à escola algo que, olhe a gente... Isso veio... Porque, me parece é 1971, agora me parecem, não é? Eu não tenho nenhum tipo de leitura. É pelo o que eu fui buscar. Eu fui eu fui... “Eu vou saber o que é o SPAECE, o que esse povo tanto fala”, né? Aí aparece lá no Governo do Estado, na SEDUC o que é o SPAECE que vem lá de 1971, salve engano. Mas fui eu que... fui eu que fui atrás, entende? Então, como eu disse, eu nunca tive interesse em saber que reforma é essa que você chamou de reforma administrativa. Do ministro Paulo Renato. Não, mas o SPAECE ele surge de uma... Eu não tô querendo ensinar você não! O SPAECE ele vem antes de um modelo... Tinha antes um tipo de prova e o SPAECE. É. Como professor, né, como professor... É difícil o professor ele tá por dentro disso, né? São várias é, é... A condição do professor hoje em sala de aula, né? É muito difícil o professor procurar isso, procurar se inteirar do que tá acontecendo nessa reforma, né? É, agora já como formador, a gente passa a ler material, a gente passa ler, a receber orientações, a ter um maior tempo de pesquisa, então à gente começa a participar, a conhecer essa reforma educacional. Não. Se você me colocar na condição de formadora, a gente acaba se apropriando um pouco mais desses novos documentos que chegam né? Mas como professor, muito pouco. Eu consigo ver as duas visões, né? Porque ele... Eu consegui me apropriar mais da documentação. Dessa... dessa... dessa nova movimentação da educação como formadora. É como se, é como se não chegasse, entendeu? Assim, é algo que não... não chega e quando chega à formação é algo tão... A formação é tão breve que você ainda sente distante dos documentos. Se você não for professor que faça especialização, um curso, no decorrer da sua vida... tudo, no meu ver no geral também, meio que estagna né? Ainda mais um professor de matemática que, assim, dificilmente pega um livro de Educação pra ler, sabe? Eu vejo muito isso. São poucos. Não tem professor nenhum... Tem suporte teórico não, nem conhecimento teórico. É muito difícil, Heitor, muito difícil um professor ter um conhecimento teórico sobre processo avaliativo. Isso a gente vai construindo com o tempo e sozinho.</p>

Difícilmente assim... Eu acho que na área da matemática dificilmente o professor vai pegar o livro de avaliação para ler e entender o processo. Distante das reformas educacionais. Especialmente... Assim, a gente tem que ir pra área da educação, né? A gente tem que se voltar mais pra área da educação, porque, mesmo entrando na área da matemática, é... indo para o mestrado na área... estudos na área de matemática, a gente não chega nesse ponto. Né verdade? É... Se eu me enveredar pra área dentro da matemática: procurar um mestrado, procurar um doutorado, não sai nada pedagógico, né? Não sai nada educacional, não sai nada pedagógico... É tudo focado no... no matemático, na matemática pura, aplicada. Agora se eu enveredar para a área da educação, aí eu começo a sugar um pouquinho do pedagógico. Não. Sinceramente, eu não estudo não na das reformas educacionais, né. Principalmente, nesses anos mais anteriores que eu não me apropriava muito. Era muito concentrado em sala de aula. Eu não, me detive a esse detalhe, né? Porque sala de aula a minha preocupação era mais com o que acontecia entre mim e os alunos, tá certo? Então assim, eu tinha o que seguir em relação aos conteúdos, ao livro. Mas eu tinha uma forma diferente de trabalhar que eu me preocupava mais com... com o aluno como um todo, né? Como ser. Então a minha didática já era bem diferenciada do que acontecia normalmente, né. Mas, a partir do momento que eu... que eu comecei a ver também que era importante seguir essa linha de construção, de ver o que estava acontecendo ao redor da escola, o que vinha de fora da escola com relação às leis e ao que acontecia de mudanças. Era importante também contemplar os alunos em relação a isso. Eu passei a estudar realmente um pouco mais, a ver o que mais se aplicava ver os documentos norteadores da época, né. E depois da formação foi preciso ainda um estudo melhor, pra entender o que acontecia que influenciaria em relação aos conteúdos e ao que o aluno podia aprender em sala de aula. Muito pouco, tem todo o parâmetro que é uma coisa mais antiga, né. Que a gente, né... Então se aprofundou mais agora, ficou mais evidente pra todo mundo, né. Os professores chegaram mais pra que todo mundo estudasse realmente, né. A Base, né. DCRC agora. E também agora tem o próprio OCPC, né, que tá mais atual, tá mais. Exatamente. E é importante. E a sua própria autoavaliação, né. Porque, a partir do resultado que os alunos atingem, se for uma grande maioria dos alunos não atinge esse resultado. Aí, como é que eu posso me ver como professor, né? Que eu que estou fazendo de diferente ou de contribuição para o aluno pra que a maioria da turma, né, todo mundo caminhe juntos, né. Porque se for um aluno ou outro que tiver se destacando, né, e a maioria não tiverem tendo esse resultado de aprendizagem. Então, eu tenho que também me avaliar como professor pra ver o que eu estou fazendo ou não está fazendo, né. Pra que esse desentendimento não aconteça, né. Então, nós também temos que ser essa autoavaliação aí, né. Não, não. Estudei não. Não. Estudei não. Mas pode ser que eu conviva no dia a dia, sem ter estudado, entendeu? Porque a minha... a minha formação de aluno começou na década de 80, né? No final da ditadura militar. A gente teve isso aí nos coros. Eu aprendi essa parte aí ensino função... no ensino médio. A gente não podia ir pra manifestação, não podia lutar pelo direito dos alunos, porque a polícia batia em cima, metia o cacete. Rapaz, a gente discute isso aí não na reunião não, na formação não. Nunca discutiram SPAECE Não. Sinceramente, não. É. quando a gente vai... vai de repente adotar uma estratégia para melhorar aprendizagem, né, dos meninos, dos alunos visando as avaliações externas, o que é que a gente busca? A gente busca diretamente agir na parte da aprendizagem, através de reforço escolar no horário fora do horário da escola. Digamos sábados. Eu conseguir professores do estado que vinha dar o reforço pra mim com a aula toda diferente, com lanche no sábado, com recepção. Tudo pra incentivar, entendeu? Os alunos do nono ano. Porque as avaliações externas na escola que eu fui diretor, a gente só tem os nonos anos, então

esses... só as turmas dos 9º ano, dos nonos anos é que passa por isso, pelas as avaliações externas: SAEB, né? Que é antiga prova Brasil e que vai que... que vai indicar ali o desempenho para calcular o IDEB, que vai fazer parte do IDEB para você chegar ao cálculo do IDEB. Então, assim, a gente age, digamos... na na.. na rotina da escola. Diga, eu como diretor, eu dificilmente fico na minha sala sentado. Eu estava correndo, visitando salas, tentando resolver problemas e, assim, a estratégia... chamava os professores de matemática e dizia: “Não, vamos dar um reforço”. Agora eu acompanhava a aprendizagem dos alunos. A gente fazia uns simulados e, de repente, aqueles alunos que ficavam abaixo daquela meta, né? Já acendia uma luz vermelha em relação à aprendizagem. A gente já separava esses alunos pra terem uma, um recurso... um reforço com monitores. Com essas coisas assim, entendeu?

Como se desenvolve o processo de avaliação externa?

Não, eles são esforçados. Os coordenadores eles buscam de forma esforçada trazer pra gente, mas é algo assim... tem que acontecer, entende? É. Não existe, é. Não existe a possibilidade, olhe: “Vamos, vamos. Não vamos fazer não”, não tem essa opção. Na verdade, é uma função dele convencer os professores a aplicar o SPAECE. Para você ter uma ideia eu cheguei até a dar aula de reforço pro SPAECE. Eu dava aula de dia de sábado, eu ia para escola e, por mais que as pessoas digam que o aluno não tem interesse, ia 30 alunos de dois nonos anos para assistir dia de sábado aula de matemática para a gente... E outra coisa, é porque eu tenho muita divergência com SPAECE. Eu nunca eu nunca vi. Eu não sei como é que chegam uma pessoa na sala que eu sou professor e a pessoa não pode nem me deixar ver a prova. Eu, professor, eu não posso ser a prova que o meu aluno está fazendo. Se o meu tiver alguma dúvida de interpretação, eu não posso tirar: quem tira é o... é o fiscal. Então, a coordenação ela faz o papel dela, agora eu não... Infelizmente, professor, essa pergunta você tem que fazer para coordenador, porque eu não me sinto à vontade para dizer, porque eu não vejo, eu não vejo. Eu vejo o preparo dos coordenadores, mas assim: é meio antiético dizer que eu não vejo. Eles têm né, que eles são muito cobrados por isso. Têm premiações, eu acho muito, né? É... então, eles têm o conhecimento, mas a meu ver não há muito é... promoção de incentivo dentro da escola, entendeu? Não... Tem de cima. Muito de cima para gestão escolar, mas da gestão escolar para os professores isso não é direcionado. Pronto. Vai lá, toma aquele prêmio, recebe aquele dinheiro lá. Nono ano... No próximo ano aí cai tudo. Aí vai lá aos índices, não fica nem entre as 10 melhores escolas. Que foi que eu fiz com esse resultado? Eu estava bem. O que foi que eu fiz pra manter ou melhorar, né? Ficou satisfeito com aquilo ali, não fez nenhuma intervenção pra que mantivesse ou melhorar melhorasse né. Então, a gente vê muito isso aí, né. A escola ela vai bem, ela recebe prêmio, nota 10, num sei o que, dinheiro... E aí no próximo ano cai, né. O que aconteceu, né? Imagine o professor, né. Se os alunos percebem isso, os alunos de quinto ano, sexto ano, já vê que é diferente, né. Tem aluno que espera a escola mandar buscar, não vem nem pra escola não. O próprio vem buscar ele aqui em casa. Acredita uma coisa dessa? Não, não. Os professores ficavam integrados no... na prova do SPAECE, entendeu? Era, a gente tinha um... A gente tinha um movimento assim na escola que o professor valorizava. Aí, a maioria dos alunos é... valorizavam, entendeu? Mas tinha uns aqui acolá que não faltavam, entendeu? A gente passava uma semana explicando para o aluno que aquilo ali era importante pra escola, entendeu? Era importante receber verba. O aluno ia receber prêmio. Aqueles alunos que não via condição, os alunos mesmo que não quer nada com nada, né, faltava. Teve um dia que eu fui buscar, eu e a diretora fomos buscar três alunos da sua residência, né. Que quando falta um, né, a média baixa demais, né. Aí a preocupação era com esses alunos pra não faltar, entendeu? Mas a gente fazia um

trabalho de conscientização que era importante pra escola e pra ele também, né? Não só pelo conhecimento, mas pela responsabilidade, pelo ato de fazer uma prova, né? Uma prova externa. Preencher gabarito e tudo mais. É... E tinha o tempo da prova, tendeu? Não... A gente dava a orientação: Não perder tempo com questão que ele não sabia fazer, questões que tão pra ele complicada. Essas coisas aí de concurso. Já fez a sua preparação pro IF, né?

Você conhece os fundamentos e as finalidades da avaliação externa para a educação?

É só pra você entender que dentro desse profissional que tá aqui, houve uma mudança. A ponto de nem preencher o formulário e depois, né? Eu já estou com 20 anos. Eu já estava era dando. E os coordenadores não são os mesmos, o professor é o mesmo, o processo é o mesmo. O SPAECE tem 20 anos que eu aplico o SPAECE, né? Aplicava, porque eu saio do nono ano por isso. São vinte anos, e o processo nós acredito que ainda seja, quer dizer: não mudou nada de 20 anos pra cá no mundo, que o SPAECE continua. E... e pautando a política educacional do Estado. É algo muito forte isso. E isso são preocupações muito, porque tem lá se você for ler. Lá, pelo menos eu fui lá à SEDUC e li, o SPAECE... Ela pauta a política educacional de um Estado. Olhe, eu não tenho embasamento teórico, mas prático eu posso... eu posso lhe dizer que eu tenho. Não, isso aí muito importante pro... professor, né? Como sendo peça... vamos dizer assim, uma peça fundamental nesse desenvolvimento, que ele conheça a reforma educacional né? Não seja só chegar e mero, é... passador de informações e conteúdos. Professor ele precisa ter, porque até isso vai ajudar né? Ajudá-lo em sala de aula. Hoje já mudou. Hoje mudou né, essa questão da aplicação, tem toda aquela preparação. Mas o professor ainda continua né, assim, um pouco a par. Se você chegar hoje e perguntar o que é um SPAECE para o professor, né? Perguntar o que é uma Prova Brasil, o professor ele não sabe. Muitos não sabem, então acho que era... era... Por mais que o Estado, né? Que o município façam propaganda tentam né, buscar. Mas falta mais engajamento nessa avaliação, né, nesse setor de avaliação. Trazer conhecimento, fazer com que o professor realmente ele encare como ele faz parte desse processo, né? Professor ainda não sabe disso. Ainda mais um professor de matemática que, assim, dificilmente pega um livro de Educação pra ler, sabe? Eu vejo muito isso. São poucos. : Acho que não. Até porque, a gente tem que se atualizar, né? É... a gente vê que agora o movimento de educação integral, né? E aí, se você não entender, eu... Engraçado, eu já era uma professora que tinha essa visão na formação integral, mas eu só fui entender o que era formação integral quando você passa a ler os documentos. Então assim, a maioria dos professores eles... eles conseguem se adaptar ao meio que chega que o meio se atualizar, a clientela, né? A clientela ela meio que se modifica durante o passar do tempo e você tem que tá, você não pode permanecer com a mesma metodologia de ensino durante 25, 30 anos. Você vai se modificando lento, mas aos poucos você vai se modificando. Mas lendo os documentos... a documentação, os novos documentos educacionais, a gente consegue enxergar, né? Ter outra visão de ser algo mais ágil, né? Então, foi engraçada essa percepção que eu tive de ser uma professora que já atuava com educação integral, mas se não fazer de uma forma formalizada, né? Posso dizer pra você que a maioria não tem essa leitura. Não tem essa visão, tá certo? Mas alguns a gente vê pontualmente que tem essa visão, essa preocupação, né. Pergunta né, na hora que a gente tá falando, que a gente fala muito sobre isso também, né, da importância de se avaliar, da forma como se avalia os alunos e porque que é importante acontecer isso. E, nesse momento, né, alguns pontuais, realmente falam um pouco, até mais do que a gente solicita, do que a gente traz pra ele... complementa né? Então alguns professores já têm essa visão, têm a preocupação, porque também atinge a prática dele, né. Ele se

preocupa realmente em já trabalhar o aluno, né, nesse, nesse... nesse pra seguir as externas, pra seguir esse entendimento, né? Porque a maior preocupação da gente não é nem com o que o aluno possa... possa, é... aprender com... como é que eu posso dizer? A preocupação do professor é que o aluno entenda qualquer situação, independente de ser uma avaliação externa ou uma avaliação interna. Que o aluno tenha capacidade de interpretar aquela situação, aquela situação-problema e ele possa resolver. Seja de qualquer avaliação, né? A interna também, que é própria para ele, bom pra ele. Mas a externa reflete lá pra escola, para o aluno e para o próprio professor, né. Mas, assim, alguns já têm essa leitura, já têm essa visão, né? E a gente tentando abranger pros demais, né, levando pras formações, mostrando a importância que se tem, né, e contribuição desse outros, né, desses alguns que já, já... já têm isso como prática, né? E preocupação e leitura como complemento e ajuda a fortalecer o maior... encontrar o maior número de professores possível, né? Pra que entenda né? O quanto é importante essas avaliações externas, né? Espero que eu esteja atingindo as suas perguntas, né, os seus objetivos... Não, não, não. Eu esperava que assim, nas nossas formações, né, do, da terça-feira, né. E eles explicavam porque, qual era a fundamentação teórica, né, em cima dessas avaliações. O que o aluno ia ganhar, o que o país iria ganhar, entendeu? Mas nunca aconteceu isso, né, porque era tudo atropelado, entendeu? Na escola integral que eu passei mais tempo. Era mais assim, tudo pra... Tudo pra ontem. Mas ele chegava né, entregava o material para o aluno, né. O aluno resolvia a prova, a gente ficava na sala de aula feito o aluno. Tem, tem. E a gente discute muito em cima dessa realidade, né. Digamos, até entra aí, digamos os meninos avaliados Português e Matemática, então a gente parte do pressuposto que pra saber bem matemática, ele tem que saber bem o português, né? Ele tem que saber interpretar uma questão, né. Saber, saber... entender o que é que tá se pedindo naquela questão. Então, a gente trabalha muito essa parte aí junto com os professores. Os professores, eles conhecem, eles se aproximam dessa... do modelo dessas avaliações externas e eles conhecem e a passam elaborar atividades... em cima disso aí. Itens em cima disso aí. Na universidade, não.

Em sua opinião, o seus gestores de escola domina o que seja a política das avaliações externas? De que forma?

É assim... Eu tenho... Eu vou fazer 20 anos e nenhuma escola que eu passei, nenhum coordenador fez um estudo sobre um estudo sobre o SPAECE. Em nenhuma. Mas na hora... no ano de aplicar, na hora e tal... 2 meses, 3 meses, “Olha, professor, a gente tem o SPAECE. Vamos preparar os alunos, vamos estudar, vamos num sei o quê e vamos...”. Aí eu... Aí eu dizia pra eles, olha. O resultado dessa prova do nono ano é o sexto, é o professor do 7º, é o professor do 8º, é o professor agora do nono. Mas eles não entendem assim. Eles entendem assim, mas sabem que... Aí eu digo: Olhe, vamos trabalhar e trabalhar o SPAECE vai trabalhar o SPAECE no 6º ano, no 7º, no 8º, no nono. Quando o aluno do sexto chegar no nono a gente não tá nessa loucura. Mas, mas não existe isso. Eu sei, é... Eu acho que esse é um grande problema da Educação brasileira é isso aí, porque o gestor também, do meu ponto de vista, né? Pelo o que a gente acompanha, ele também não conhece, né? Não sei se é por conta das demandas, né? Do que... do que a gestão, diretor, coordenador tem que dar conta das cobranças, ele também não estuda, né? Ele também não passa, ele não pesquisa, ele não vai atrás. É muito você pegar um diretor ou coordenador que tenha conhecimento, às vezes só superficialmente. É... A gente assim vai... É a gente, como eu já falei também, respondi, a gente estava numa crescente, né. É... O professor, ainda por mais que, que... É... Com pobreza de dados, com pobreza de bagagem, mas a gente vinha trabalhando. Professor vinha trabalhando em sala de aula, né. Talvez não fosse da

forma adequada, né, que o professor geralmente, é... Muito professores pegavam apostilas com várias questões, ia trabalhando, ia desenvolvendo, né, aquelas habilidades, né. Aquele famoso, né, sei lá um decoreba de matemática. Mas que falta muito, né, o suporte, professor, né? Para dar continuidade. Mas então, apesar de tudo isso, estava numa crescendo, né. Pelos últimos resultados, a gente que um dia era um gargalo para nós professor da rede municipal que era o resultado do nono ano, ainda que seja ainda um resultado muito ruim, mas ele... a gente via. Via uma luz no fim do túnel, né. Isso a gente estava, né, acompanhando os professores do nono ano, né. A escola tinha um de momento de... Não de escolher, mas de conversar: “Qual professor que ele fica ali no nono ano, por conta da responsabilidade”. Mas só que a responsabilidade não é só do nono ano. A responsabilidade ela vem lá desde início, né? Sexto sétimo, oitavo e nono ano. Mas aí, é como a gente conversou né. Que falta é... o professor, a escola, o núcleo gestor ter esse conhecimento de que não é só o nono ano que o aluno vai se der bem no SPAECE. Não é só ali no nono ano: É uma construção, né? Degrau por degrau. Só que ainda tem né? Ainda é um pouco, um pensamento ainda um pouco tardio. Mas por toda... por tudo isso, né, apesar ou não de ser responsabilidade do Estado, do município, de não apresentar isso de melhor forma ao professor, se não há tempo, se não tem pessoas. Não tem como passar isso para o professor, pra escola. Mas estava melhorando, estava melhorando. E aí vamos aguardar né, como é que vai ser agora, né. Porque agora vai ser o pós-pandemia, vai ser outra realidade. Acho que não, mas é só em relação às escolas de tempo integral, né. Porque assim, todo mundo fala: “Ah, tem mais condições, tem mais tempo de aula, tem mais tempo de estudo”. As EPIs sempre têm... têm um índice melhor nas avaliações, se destacam mais, né? Em relação às outras aulas de tempo regular. Outro diferencial que eles falam muito, né, tem esse diferencial entre a escola regular, né, e a de tempo integral. Imagina com as condições, né, de estrutura. Mas também, vai muito da gestão também. A gestão, né, junto com o professor, tem que fazer uma escola que mesmo que seja regular, mas que tenha preocupação também com o aluno, né, como um todo e o resultado também final, né. Se a gestão não fizerem nada e os professores também, vai continuar do mesmo jeito, as próprias EPIs, né. As próprias EPIs vai ter no mesmo distrito, né. Tem EPI que se destaca bem e outra que não. Então, assim, é o professor e a gestão que carrega a escola também, clara né. Isso aí é a realidade Não participa do processo. Quem aplica a prova não é o professor: é o pessoal que externo né? Agora a gente fazia né, as aulas de reforço, né, a gente fazia as aulas de SPAECE e de outras... Prova Brasil e tal, por nossa iniciativa. Mas Nenhuma formação. Nenhuma dica de coordenador. Nem de diretor. Só diziam o seguinte: “Prepara os alunos pro SPAECE”. Mas a gente não tinha material, não tinha livro específico. Entendeu? A gente que se virava nos trinta pra ter esse material. Não, eles... Não eles tinham. Eles tinham conhecimento. Até porque, hoje, eu não sei se todos os distritos fazem isso, né? O distrito dois, a qual a escola da gente é vinculada, eles fazem as avaliações diagnósticas. São, são geralmente três avaliações diagnósticas: uma de entrada; uma intermediária; e uma de saída. Essas avaliações diagnósticas, elas se baseiam em... em indicações do MEC da aprendiza... do nível de aprendizagem correto para aquela turma. Digamos, são questões... Deixa-me ver aqui se eu lembro assim... Eu esqueci agora o teimorzinho técnico do nome daquelas questões que é avaliada. O entendimento daquela questão. Por que o aluno não tá conseguindo compreender aquele estilo de questão que é tão empregada hoje? Qual é a deficiência dele? Né? Então, os professores eles conhecem. Eles recebem as formações em cima do modelo de avaliação que são... que são aplicadas hoje, principalmente as avaliações externas. E eles... Se apropriando dessas avaliações, do modelo dessas avaliações, eles aí

começam a reforçar a aprendizagem dos alunos.

BLOCO 2

Formação de professor e avaliação no contexto da produção do discurso (A Formação dos Profissionais da Educação a acerca da Avaliação Externa e a Avaliação Interna)

Na sua formação inicial você fez alguma disciplina sobre instrumentos avaliativos? Você acha necessário?

Rapaz, eu tenho muito cuidado com as palavras, mas eu não me recordo de ter tido essa disciplina. Eu não me recordo. Pode ser que a minha memória falhe, mas eu não me recordo de ter tido um “A” sobre avaliação. A não ser a psicologia, mas aí eu não... Eu não... Eu não recordo professor. Eu não recordo seu... Repita pergunta... Como, qual... só se foi diluído na didática, na estrutura de funcionamento. Só se foi diluído, mas uma disciplina específica. Algo significativo, não. Espelhado no que o professor faz... Por exemplo, os meus professores faziam. É, seguindo, por exemplo, eu... eu fiz da minha... Das minhas aulas, né? No início eu dividia uma, uma, uma folha de ofício do meio e fazia uma pergunta. E o aluno tirava 10 ou 0. Às vezes, eu fazia duas. Ou era 10, 0 ou 5. Então eu... Era isso que eu fazia. Agora repita na faculdade eu não tive nenhuma cadeira de avaliação. Eu tive... Eu devo ter tido algum... algum... algum instrumento dentro da didática, dentro da... O que mais? Mas tem outros, tinha outras, tinha... Não, professor. Mas o que a gente vê na escola... na faculdade é muito pouco. É muito pouco. Olhe, você me fez uma pergunta difícil, você me fez: “E como é que você avalia, se você nunca teve formação?”. Eu avalio, porque eu... Eu pego exemplo dos outros que me avaliaram. É por isso que a minha avaliação... E aí, eu vou. Com o tempo a gente vai lendo livro, porque quando chega o livro do professor... Antes eu nem lia, eu passava direto pra matemática. Eu não lia... Não vem um... um módulo professor? Então, ali eu aprendi a fazer autoavaliação. Você acha que chegou alguém e disse “Ó, professor, faça autoavaliação.” Estava fazendo avaliação e eu ouvia algum formador falar. E eu não estou dizendo que eu sou melhor não, mas eu.. eu fui pegar o livro aqui, aí tinha lá, ó: “Professor pode fazer autoavaliação”. Aí eu: “Autoavaliação em matemática? Como é isso?”. Aí eu fui pesquisar como era que eu poderia fazer uma autoavaliação em matemática. Mas aí é como eu te digo, eu já abandonei a autoavaliação em matemática. Fiz a experiência e não gostei, e aí eu estou... eu estou deixando essa... esse quesito. Porque a avaliação, ela pode ser vários, né, tem várias, não é? formas, não é? Métodos de avaliar. A gente pode avaliar, é... pela presença, pela conversa, pela participação, se o aluno fez a tarefa, a gente pode fazer aquela avaliação mais dura, a gente pode fazer uma avaliação oral, a gente pode isso... Isso tudo, por que... porque a avaliação ela... ela tem esse... Permite-nos isso. Como a aprendizagem é contínua e a prefeitura ela nos dá esse... esse direito, não é? Da gente, da gente escolher o tipo de avaliação. Ela não... não... Porque quando eu estudei, não. Tinha... Tinha que ter avaliação global e a avaliação parcial, quando eu era aluno. Agora não. Agora eu posso optar e não fazer avaliação, pelo menos na escola que eu trabalho eu não sou obrigado a fazer avaliação bimestral. Eu não sei se quando eu voltar vai estar do mesmo jeito, que eu estou afastado para mestrado, né? Então assim, eu não era obrigado a coordenação... Tanto é que a semana de provas não existia. Não existe a semana de prova. É aquela semana, lembra? Tinha no meu tempo e no nosso, no meu tempo. Não tem, não tem. Eu não sei se é isso que você tá perguntando. Não, não. Não tive, porque até mesmo hoje ainda não tem né? Se você olhar a licenciatura, acredito que pelo o que a gente conversa com o professores mais nova, né? Que terminaram o curso agora, eles também não têm conhecimento. Na formação que a gente conversa e tudo, é... Não tem, né? Não tem na licenciatura lá da

UFC, da UECE. Eu desconheço que tenha uma disciplina desse tipo. Isso você vai encontrar num curso de Pedagogia, com certeza você vai encontrar. Mas na licenciatura é muito difícil você encontrar isso, né, que tenha na grade. Entendi, entendi. Acredito que sim. É algo assim louvável, porque até então, né. Como você foi formador há bastante tempo, mas eu não recorro até esse novo ciclo né de formação iniciou em 2017, né. Utilizando é esse programa do Estado, a questão do Mais PAIC. Antes, havia formações, mas é algo é... esporádico, né? Eu me lembro de participar uma formação contigo que foi falando. Acho que foi do TRI né? Foi daquela que a gente teve lá no. Então já iniciando, né? Essa ideia. Mas que faltava, né? Falta muito no ensino de matemática. Falta muito no ensino público essa questão de você. do u unidade, né? De você, a gente trabalhar, né, todos naquela unidade seguindo, né, o mesmo caminho. E aí, eu... A formação hoje ela traz muito isso, né. A gente escuta hoje de professores falando, né, que "Isso é bom, antes a gente não tinha". Então a gente sempre na medida do possível dentro da formação, não é que a gente vai ensinar o professor a dar aula, né? Mas a gente trazer um olhar diferente para o professor, professor ele trabalhar de uma forma. Na pergunta anterior a gente viu a questão da graduação, a questão da formação inicial, em que a gente... né, o professor é ensinado na graduação dele só a ensinar. É trabalhado a ensinar. Aprender aquele conteúdo pra ele repassar, mas a gente não trabalha a questão das metodologias, né? Questão de didática: como você vai desenvolver como você vai abordar aquele conteúdo matemático dentro da sua sala de aula. E isso foi o que aconteceu, o ensino, né? Na graduação continua. Na graduação dos anos 1980 ainda continua ainda, praticamente, a mesma grade curricular da UFC hoje. Continua o mesmo formato, mas a escola mudou, o ensino mudou. Tanto o ensino particular, quanto o ensino público mudou. E o professor ele não tem é... Não teve essa mudança na sua formação inicial e a formação é... continuada, ela vem pra isso, ela vem pra dar o apoio, ela vem pra dar o suporte. Então é muito positiva essa formação, né, da prefeitura municipal. Tanto pensando em avaliações externas, como em avaliações internas.: Não. Porque o professor ele não faz parte, né? Tem. Tem. Eu acho que... que tem e que poderia também se trabalhar com o professor, porque muitos a gente vê assim. A gente... Não querendo ser hipócrita, né? Porque a gente sabe que, que o quanto nós precisamos de incentivos, né? Mas a gente vê muito incentivo ao aluno. Claro, isso é válido, né? Lá o computador, o notebook, um celular, "pá", mas a gente não vê né, o incentivo ao professor. Eu acho... eu acho se tivesse o incentivo a... porque já tem para o aluno, já tem pra escola, tivesse também para o professor. Eu acho que ia melhorar bastante isso. Nunca. Não. As disciplinas de... Heitor, foi assim, é: A minha formação é matemática, mas o meu primeiro ano foi Pedagogia. Então assim, dentro da Matemática a disciplina pedagógica é muito falha. É falha demais. A gente não tem o suporte para carreira acadêmica, pra carreira profissional e nem nunca nem ouvi falar de avaliação dentro do curso da Matemática. Nunca. Deixa eu te dizer... Essa é aquelas que a gente encontra aí na vida. Agora no início do do ano foi pedido muito que fizessem as avaliações diagnósticas, né? Dentro das turmas, pra nivelar a turma. Já que tinha muito aluno novato. E nos momentos de encontro de formações, né? Sempre a gente coloca as ideias. Professor conta o que tá acontecendo, as ideias boas, o que tá acontecendo de bom. Isso quando a gente tem um grupo bom, né? E aí um professor comentou sobre a avaliação e achei a sacada assim incrível, porque até então eu nunca tinha visto uma avaliação desse formato. E aí ele comentou assim, que foi fazer a avaliação diagnóstica dele e ele disse assim: que, dessa vez, eu não vou fazer com item. Não vou fazer a, b, c para responder um item exato. Eu vou fazer: Você já viu esse conteúdo? Você nunca viu? Você já viu, mas não sabe responder? Então assim, eu achei incrível assim. Então foi avaliação diagnóstica dele foram itens para

saber se algum momento aluno tinha visto aquilo ali. Ele não queria saber se ele sabia a resposta correta, ele queria saber se o aluno tinha visto. Dominava-se ou não. “Não isso aqui eu sei responder, mas não me interessa a resposta dele”. E aí eu achei essa sacada dele incrível e muitos professores falaram a mesma coisa. Eu disse: “Valha que interessante essa ideia, né?”, mas realmente foi uma ideia incrível, né? Mas isso a gente vai... Eu mesmo aprendi a avaliar com o tempo, né? E a gente não avalia só através de provas. Mas assim... Uma disciplina que eu possa dizer que... Não. Nunca tive! Da graduação. Não, não! Mesmo porque minha graduação foi bem antiga, né? Eu sou formado já há a muito tempo e nessa época, assim, não tinha preocupação. Se tinha, não chegava até a gente em relação às avaliações. Então, eu não fiz nenhuma disciplina que trabalhasse com a preocupação com os resultados, com os índices, com os critérios de avaliação, né. Não tive essa oportunidade não. A matemática. A UECE é pelo menos, menos ruim que a UFC, que a UFC é mais seca ainda, né. Agora assim, agora assim. É, Heitor, com a tese do professor Jorge Lira aí nesse... nesse laço entre SEDUC, Secretaria Municipal de Educação e UFC. Então eu acho que ele vai introduzir alguma coisa, se ele tiver condições, né, nos cursos de, de, de... de licenciatura. Sei lá. Mas ele tem um pensamento, porque ele é muito ligado nesses índices, né? Nessas avaliações externas, né. Nesse. Ele fala muito sobre isso. Então, acho que vai ter algum vínculo aí algum link aí com a universidade pra que ela também possa introduzir isso numa disciplina, numa coisa. Eu acho... Acho que vai ser possível isso, tá certo? Não já, né. Mas, pelas ideias do Jorge Lira, né, dessa integração entre resultados e formação acadêmica e formação de professores. Acho que vai ter esse momento aí, acho que vai ter essa conversação... desse... Alguma disciplina, alguma coisa nesse tipo, tá certo? Também, só mudando aqui um pouco... Vou mudar. Mas, na Educação ainda, né, assim, que a gente vê... gente não vê uma política do governo aí, ainda né, de melhoria da educação. A gente não vê nem a atuação aí de forma nenhuma do ministro, mudança de ministro aí constante em relação à Educação, ninguém vê. Só coloca pessoas que têm as ideias totalmente contrárias a uma Educação mais atualizada, uma Educação mais de pensamento no aluno, de conhecimento do aluno e valorização dele como... como cidadão. A gente só vê só um retrocesso em relação a esse, que poderia ser um crescimento, né, do nosso país que é uma potência, mas que fica travado por essas questões aí. Então, né, eles não têm, é...a ... o ideal, né, o objetivo que queremos alunos que pensem, alunos que realmente que reflitam, né, que possam ser questionadores e, acima de tudo, né, se sair bem numa solução-problema seja ela da matemática ou de qualquer outra componente curricular. Então, assim, trava muito e cada vez mais fica assim, a anos-luz em relação a um progresso realmente de desenvolvimento da Educação. O que entristece a gente é que tem apoiadores pra isso. Tem pessoas que concordam com isso. Acha que você não faz nada, tá ganhando mole. Não, a universidade não. Ensinou não. Porque as disciplinas pedagógicas, né, que a gente fazia os alunos não valorizava, entendeu? E o professor via que a gente era da matemática também num... Não gostava... Entendeu? Aí foi “feito nas coxas”, tá entende? Que eu senti muito. Eu senti muito, porque quando você começa a dar aula, cara, aí você tem que aprender tudo isso aí na marra. Os alunos, as reuniões pedagógicas das escolas particulares e tal. Mas é um sofrimento grande depois. Mas... não. Não ajudou não. Não ajudou não, porque as que eu participei era mais... o pessoal discutia mais era, era, era o... os processos pedagógicos de aula: a didática de sala de aula. Por exemplo, é: Qual é o que você usa diferente em sala de aula? Dobradura, trabalhar com material concreto? Essas coisas aí. Mas como avaliar, eu não me lembro de nenhuma não.

As formações contínuas e continuadas ministradas pela Secretaria Municipal de

Educação de Fortaleza (SME) para os professores de matemática contribuem para melhoria dos resultados das avaliações interna e externa aplicada na escola? Por quê?

Não, a secretaria não chega não. O distrito chega. O distrito chega à escola. Vai uma supervisora uma vez por mês olhar como é que tá. Como é que... Não é? Mas pronto. É só isso. Quem faz esse papel do SPAECE é o coordenador. O distrito vai... a pessoa do distrito vai uma vez por mês perguntar e conversa ais com a coordenação do que com a gente. Do que com o professor. Não, avaliação externa, não. Avaliação externa não. Até porque eu acho que... Olha eu estava... Eu estudei aqui na URCA, no Juazeiro. Então em 1999 eu graduei. Não, não se falava... Eu vi falar, eu ouvi falar de SPAECE na escola. Contribui sim. Contribui. Por quê? Porque nada é em vão. Nada é em vão. Então mesmo que eu queria dizer aqui que não contribui, era... Por exemplo, eu participei, agora deixa eu lhe dizer. Como você sabe, eu sou resistente, então eu não ia para formação de professores. A prefeitura nos deu o direito de não ir, então eu optei para ir um semestre. Fui e não gostei. Não era aquilo que eu... que eu pensava. Então, no outro semestre quando veio dizendo: “Olhe, professor, você pode dar o direito de não participar... você pode...”. Tanto é que depois veio obrigando a gente a ir e, mesmo assim, eu ia esporadicamente. Em relação à prova e a atividade? Avaliação, né? É a forma do entendimento do que é, assim, do que é exigida na avaliação. A avaliação ela é exigida, ela tem ali os descritores, né? E aí, e ali o professor ele não tem conhecimento do descritor quando ele vai trabalhar com aluno, ele vai trabalhar só as questões, né, que tem aplicação. Aplicar aquele descritor e ele não são trabalhados, porque ele pode... O que eu tenho conhecimento é o que: ele tem um descritor 10, “pá”. E aí dentro do conteúdo dele, ele vai desenvolver aquele descritor, com que o aluno saiba preciso saber o que... o que é aquele descritor. Ele precisa ter o desenvolvimento, né, do que é cobrado lá no descritor. E até me recordo, me recordo o nome como é que é... Não, o descritor é... como é que se chama aquela ação que tem o verbo que tem no descritor? Né, que é o que é... Porque cada descritor... Pronto! Habilidade é. Tem que desenvolver aquela habilidade e o professor ele não entendeu isso, né? Mas por quê? Porque o professor também não tem conhecimento e até a gente, nós achamos que formadores, também não tinham esse conhecimento. A gente teve esse conhecimento, adquiriu um pouquinho desse conhecimento a partir do momento que a gente teve acesso ao material, que a gente passou a trabalhar né? Então o que é que eu acredito que falta isso ao professor. É um trabalho, né, que poderia ser feito talvez até de forma estadual, né. Um... sei lá, um... Um curso a distância, né? Para o professor ter conhecimento, né? Hoje já mais, né, isso já acontece, né. Antes não. Hoje eu acho que um município ou outro ali faz algum curso, mas eu acho que deveria ser algo pontual. Muito pouco, porque a... O que a gente viu de movimentação, realmente de formação de matemática foi a especialização, pelo menos no meu distrito, né, nos dois, a gente conseguiu puxar muitos professores para ser presente dentro de uma formação. Mas, no entanto, é... a formação para resultado de avaliação externa é muito pouco. Eu vejo muito pouco. É. Porque, às vezes, o foco nem é esse, sabe? É muito... abrange muito, é mais outro foco, é um foco de metodologia, né? Que talvez isso, querendo ou não, possa influenciar. Mas você ter o quê? Oito formações durante um ano, isso é muito pouco. Eu acho pouco. Com a frequência assim que não é alta e baixa. Eu não acredito que ela mostra o resultado é efetivo com relação a isso. Era. Eu quando eu comecei a entender da prova, né? Eu fui procurando questões porque aí... Eu fui... Ó, eu fui começar a olhar os livros, aí tinha SARESPE, SPAECE... Foi aí que eu despertei. Então, assim, eu já tinha... Eu já tinha um banco de questões preparadas e já se fazia todo um momento na escola sobre... sobre os aulões, né? Sobre

ter... sobre ter a entrega de cheques no final do ano. Mas assim, não chegava muito a mim uma cobrança da gestão com relação a isso. “Ó, estou te oferecendo esse material, tô te oferecendo uma formação ‘assim assado’...” Não, não, não tinha. Não, na formação também não... Pronto, a formação ajuda o que? Porque a gente trabalha o sócio-emocional, né? Então, a formação, querendo ou não, ajuda nesse ponto do professor ponderar o sócio-emocional no dia de avaliação. Se mantiver calmo, né? Naqueles, é... levar com mais seriedade, ter concentração. Então, é mais isso, mas uma formação específica pra trabalhar avaliação? Não! Heitor, eu vou fazer aqui um balanço geral, certo? Desde quando eu era cursista, né, até o momento que eu sou formador, tá certo? No momento que eu era cursista eu tinha muita dificuldade com formações, porque, assim, eu não via objetivo naquela formação, e teve período que a formação, quando eu estava na região 4 ainda, formação era solicitado assim: Pediam... solicitavam quem poderia dar a próxima... conduzir o próximo encontro, né. Então, achava uma coisa muito sem planejamento e sem condução, que me incomodava muito. E era muito explícito em relação à formação, porque era nesse formato e a maioria dos professores não via objetivo nenhum naquele momento. A partir do momento que nós, que nós... que a gente começou a conduzir a formação com o professor, né, com a professora (AC), né, sua amiga aí. E na condução individual nos distritos, a gente deu uma cara a Secretaria, com (A C). Nós demos outra cara para a formação, né, trazendo uma proposta diferenciada pra que pudesse chegar realmente ao aluno. Aí, assim, trazendo a... Não querendo puxar o saco da, pro meu lado... Fazemos uma formação que pudesse realmente melhorar tanto a prática do professor a... a chegar até o aluno que ele pudesse... uma aula melhor, uma aluna mais atrativa, uma mais... que pudesse trazer uma motivação pra ele, tá certo? Então assim, o professor ia pra formação, o professor se divertia com os desafios, se divertia com os jogos, né. Eu, particularmente, usava muitos materiais feitos na gráfica. Então tinha aquela coloração, tinha aquela empolgada, e também queria reproduzir o mesmo pros seus alunos, tá certo? Pode falar? Então eu via assim essa empolgação do professor né em toda formação, em tá brincando se divertindo, né. Trabalhando assim o lúdico, mas também com o propósito de trabalhar o conteúdo específico, é claro. Mas eu via que muitos deles não levavam isso para o aluno. Divertia-se, curtia. Mas não deixava chegar até o aluno. Né? Então eu via a diferença entre aquele que conduzia esse material até chegar ao seu aluno, o desenvolvimento do aluno, a satisfação. Porque eu ia até a escola, acompanhava a aplicação dos jogos, né? Aplicação das atividades que a gente propunha na... na formação. E eu via que os alunos estavam mais interagindo... Interagiam mais, eram mais participativos. E também vi também o resultado em relação a algumas avaliações. Não todas, mas algumas avaliações a gente acompanhava, tá certo? Então foi um foi uma mudança muito, muito legal, a própria participação dos professores, nessa situação de ir pra formação. O número de professores que participaram da formação aumentou. Era um percentual muito, muito.. muito bom. Tinha aqueles que resistiam ainda, porque, né... a gente sabe que todo ser humano é resistente realmente. Mas assim, creio que a participação, o envolvimento do professor cresceu muito, pena que alguns não deixaram chegar até o aluno. Mas, enfim. O formato do ano passado pra esse, também né, eu vejo assim, pelo próprio distanciamento, né, pela própria condução, que é no... no aplicativo. É no meet, né? Na plataforma meet. Então, eu vejo que fugiu um pouco da temática da matemática específica dos alunos, né? Trabalharam mais o sócio-emocional, que também é importante, claro. Mas não só isso. Eu acho importante trabalhar o sócio-emocional, mas também os conteúdos específicos daquela... Continuar com o trabalho que a gente fazia, vinha fazendo, né, fortalecendo os dois lados né: o cognitivo e o

emocional, né. Mas não! Foi mais emocional o ano passado. Não gostei do formato, tá certo? Reclamei, né. Mas o formato continuou, permaneceu. Já esse ano não. Não sei se foi pela minha reclamação, ou viram que realmente não dava certo... Já chegava específica de matemática no próximo módulo já vai trabalhar já. Fez também com a matemática, né? Mas também eu acho que nessas duas condições, a primeira e agora com, com, com... usando as tecnologias, nós estamos ajudando o professor a entender como que se funciona o Meet, como que funciona o Classroom, né, trabalhar mais ainda o Whatsapp. Então são momentos diferentes que a gente pode contribuir tanto no cognitivo e também utilizando essas ferramentas, né, tecnológicas pra esse momento. Então acho assim, que formação realmente ela traz realmente ganhos. A gente aborda também, é como você falou no início, como nós falamos no início, a gente trabalha também os documentos norteadores, a gente faz a leitura, né, faz a análise desses documentos, faz o planejamento baseado nesses documentos também, contemplando as habilidades e contemplando também é... como eu falei pra você, a parte sócio-emocional, fazendo esse... esse caminhar junto entre o cognitivo e o sócio-emocional, né, no planejamento de duplo foco. Então acho que a formação é o momento de informação também, né. A gente informa muita coisa o que que tá acontecendo realmente. Então eu acho que agrega muito na prática do professor. Que o professor repense, aquele professor mais tradicional realmente. Então eu vi mudanças significativas em relação a esses professores que eram realmente tradicionais, né? Depoimento de professores que trabalhavam realmente de uma forma na escola particular e trabalhavam na escola pública totalmente diferente. E viu o resultado da aproximação entre esses alunos da escola pública a gente sabe que é deficitário né? As escolas “top”, né? Mas se aproximou muito com esses, com esses... com essa ajuda, com esses jogos, materiais muito proativos. Então acho que a formação realmente quando ele leva para o aluno, acho que traz resultados significativos realmente. Aí a gente traz isso, né, do descritor, a importância dele. Eu fiz até pra eles aí uma, uma... paralelo entre o descritor do SPAECE e o SAEB, né, pra ele, onde é que eles se unem, onde é que eles se encontram, né? Fiz até um instrumental pra eles fazendo esse paralelo. “Se esse aqui der ‘1’ que equivale a qual?”, né? A gente faz a análise de itens, né, explicando o que que é comando, o que é enunciado, o que.. Quais são... o que que é descritor, o que que é distrator. Então a gente faz toda essa ideia para o professor pra que ele possa também as suas avaliações internas baseados já nesse, nesses critérios, a gente não aprofunda, né? A gente não é muito rígida em relação a isso. Mas ter a noção, né, do que é que é comando, do que é um suporte, por exemplo. “Quando é que eu devo colocar um suporte?”, “Será que qualquer suporte funciona?”, ou se é um suporte que realmente dá que possa ajudar o aluno a resolver o problema. Isso também é dado nas nossas formações, tá certo? Eu acho também importante ele ter noção de tudo isso aí, que às vezes ele pega uma avaliação externa, né? Tem todos esses critérios, né, de... de enunciado, de comando, né, de... de suporte e as alternativas, né, com distratores e o gabarito. Então, ele tendo essa noção, ele participa da formação, então ele já sabe o que que acontece, realmente, né? É só ele procurar um pouco mais de estudo e procurar... Porque eu costumo dizer ao professor assim, ó: “Você pode fazer mil avaliação, até você pode fazer trabalho, mas você tem que fazer uma avaliação que tenha que siga esse modelo de avaliação externa. Porque, escolha uma só, uma bimestral, uma parcial e siga esse modelo, né? De comando... Porque nesse molde de avaliação externa, porque já dá o ritmo pro aluno. O aluno já vai se acostumando com esse formato de avaliação, não é? Não só aquelas que são questão aberta, né. Ou então, aquela: Arme e efetue. Aquela... então botava as questões lá, marcar V ou F é o que eu mais faço pra eles. Mas eles não quer trabalhar umas

questões mais rebuscadas, uma análise das questões, com prestadores, com todos aqueles critérios que a gente trabalha isso com o professor nas formações... Tem que adaptar né. Os alunos se comportam meio diferente, né. Ele que sabe como é que se comporta a turma dele, né. Acho que ele deve chegar até o aluno sim, né, porque o aluno tem que vivenciar esse momento. Se ele gostou, então porque ele não vai replicar para o aluno, né? Então não vejo por que não, né. Não quer ir na gráfica, não quer gastar dinheiro. Eu gastei muito dinheiro com esse material, mas não me arrependo, porque foi um investimento. Ele pode fazer, construir com os alunos, pode né... uma cartolina que a escola tenha, um EVA, uma coisa assim. Mas uma boa parte pedia também que eu imprimisse na gráfica e me dava o dinheiro, e eu levava pra eles. Eles aplicavam e era assim, sucesso. Jogos maravilhosos, Heitor. Você precisa conhecer nossos jogos, certo? Os meus são caprichados e eram feitos na gráfica, tá certo? Matéria eu gastava um dinheiro dessa bolsa aí maravilhosa, pessoal tanto reclama que ganha dinheiro demais, 420 reais por mês. Meu Deus do céu. Não, não, não. Nem tinha formação e nem tinha também material dado pela escola ou pela prefeitura, entendeu? A gente é que fazia o material. Tinha na internet, pesquisava, né, os... Aliás, eu nunca vi uma prova do SPAECE. Nunca. A gente não podia nem olhar pra prova. Aí eu que pedia aos meninos, malandramente, eu pedia que cada um decorasse uma questão pra me passar pra pos... no futuro eu preparar o material. Sim. Pode, pode contribuir sim! Inclusive. Eu acho que já tem uma tendência de inovar, inovar a forma de abordar o conhecimento do aluno e de levar o aluno... de levar ao aluno o entendimento de determinado conteúdo, entendeu? Já existem ferramentas assim que são muito trabalhadas nas formações. O professor usar uma... uma metodologia diferenciada. Ser aquela maneira não de chegar ao quadro, escrever um monte de questão, né? De contextualizar, de procurar fazer o aluno se interessar pelo... pra, por aprender, por aprender aquele conteúdo.

Você conhece alguma proposta por parte da SME que possibilite uma interação entre a avaliação de institucional de sala aula e a avaliação do sistema de rede? Você acha que é importante?

Primeiro eu tenho que lhe dizer... Primeiro que... Primeiro eu tenho que lhe dizer que eu não valorizei a formação que vocês oferecem a gente, entende? Primeiro, eu tenho que lhe dizer isso. Certo? Agora, nas poucas que eu... que eu fui ajuda. Não é bem... A realidade é muito diferente. Eu vou dar um exemplo: O... o rapaz pegou uma corda e disse “Você vai falar da reta numérica?”, mas aí não é avaliação, isso aí é didática, professor. O rapaz passou a formação todinha falando de como eu poderia melhorar a minha didática, né. Ele não falou de avaliação. Eu passei seis meses com essa, com esse formador, né, e ele não... ele, ele ia para a formação e ele dizia: “Olha, gente, aqui a gente vai falar abordar apenas uma melhor estratégias, metodologias de como conversar com um aluno. Mas não chegou a avaliação. Não se discute não, Heitor, avaliação não. Sabe por quê? Porque tem lá no diário. Quando a gente pergunta “E a avaliação?”; “Leia seu diário, professor”. Aí tem lá dizendo. Aí eu vou ler o diário e faço... É, faço dentro da minha maneira, que eu entendo que é mais humano para o aluno, porque eu penso que avaliar não pode punir. Avaliar não é punir. Talvez seja outra discussão, mas não é... Ajudaria muito se a SME fizesse formação para nos ajudar a avaliar. Se é que não já tem né? Mas eu. Não chegou até a mim. Pelo menos na escola. É bom, porque é uma avaliação a nível estadual aonde a gente vai, né, ver realmente como é que tá o ensino. Tanto o ensino de matemática como o ensino de língua portuguesa. Querem agora abrir pra outras, né? Disciplina como a provinha Prova Brasil. Não sei se ainda vai chegar agora no nível de SPAECE, né. Mas é muito bom, porque a gente, como eu falei numa pergunta anterior a questão da unidade, né? E

o professor ele precisa conhecer, ele precisa conhecer. A gente vê muito... Dando formações. Às vezes a gente dá uma formação particular, aí nos municípios por alguma editora. E lá o pessoal eles... eles têm essa cultura já há bastante tempo. Mas Fortaleza não. Mas muitos municípios têm inclusive municípios vizinhos eles têm uma concorrência entre eles pra saber qual deles vai ter um resultado melhor. Então os professores eles fazem parte do processo, né? Então eles conhecem realmente o que é aquilo ali, o que é que vai ser trabalhado. E pra gente... a gente, né? Uma formação a gente iniciou. É claro que, né... Isso aí não é todo nosso... O SPAECE não é da formação, né? Assim, a ideia de levar não é a formação, mas a gente, na medida do possível vai trabalhando com o professor, vai levando e a gente vê quão é interessante o professor ele ter o contato. Agora precisa mais, né? Já melhorou bastante, mas a escola precisa mais, né? Porque a escola ela, ela pega o que? Começa o processo, chega próximo à avaliação, né? O dia da aplicação da prova e começa: “Não, não pode faltar” e traz uma lembrancinha pra criança, para o aluno, né? Para adolescente. “No dia da prova, venha pra prova. Você vai ganhar um kitzinho, um kit” e acaba já trazendo pra criança: “Não, eu vou fazer a prova porque eu vou ganhar um kitzinho, vou ganhar um chocolate, uma caneta”. Assim, eu tô dando só um exemplo. E eu acho assim, que a cultura, né? Tem que ter desde o início, né. E com a... e com a BNCC, com a TCRC isso vai é... facilitar, porque antes, o que acontece? O que antes era cobrado, né, os descritores, né? Que antigamente chamavam né, os descritores que eram cobrados na avaliação do SPAECE, o professor era totalmente fora da realidade do que o professor trabalhava né? Os conteúdos, né? Então o professor começou aquela cultura de que... Eu já tomei conheci... Vi, presenciei o professor fazendo com que o aluno decorasse o descritor: o T21, o T30 e o aluno saber. Mas isso aí não importa. O que importa é o aluno saber, né, como trabalhar aquele descritor, usar aquele descritor. Como é que ele vai resolver uma situação problema com aquele descritor, né? Mas teve muito isso. Enquanto, eu acho que com a BNCC ou TCRC, isso vai, né, vai unificar a gente tendo assim um padrão e vai. A tendência é melhorar bastante. Eu fico triste porque a gente vinha num caminho, vinha caminhando tão bem antes da pandemia. Os resultados, né? Até nos anos finais estava começando... A gente teve uma melhora no último SPAECE 2019, e agora a gente vai voltar de novo praticamente a estaca zero, né? Porque vai ser um buraco aí vazio, né, por conta disso. A especialização ela conseguiu resgatar muito professor, entendeu? A gente não sentiu. Não se tem uma frequência boa na formação Mais PAIC quando era presencial. Certo? E o que aconteceu dentro da especialização enquanto a gente tinha 15 professores ou menos, na especialização a gente encontrava 35... 37 professores. Então é um grupo muito grande, né? Assim e que acaba. Era uma frequência maior. Era uma frequência de duas vezes por semana. É lógico que é... que é uma formação mais puxada, não é? É uma especialização. Só que acaba que o grupo vai se familiarizando, vai... vai perdendo a timidez vai se sentindo mais à vontade. Diferente do Mais PAIC, que é uma vez ao mês e que aquele público mais tímido. Então fica um encontro assim mais casual... assim, mais formal. Enquanto o outro grupo maior se sentir mais à vontade de falar, sentia mais à vontade de se expor. Não... Não tinha implementação de... Não entendi não. Tipo, ó: Na época que... A gente fazia assim. A gente, a gente... A gente... Não, era SPAECE e tem outra prova também, né. Qual a outra prova? OBMEP, também, né? OBMEP e Prova Brasil. Pronto. OBMEP que a gente ficava com a prova, né. Aí nas semanas seguintes a gente ficava resolvendo com os alunos, entendeu? Dentro do conteúdo que você estava dando se tinha interseção. Aí eu tirava assim, por exemplo, cinco dias... cinco aulas, eu tirava uma ou duas aulas pra resolver com eles e chamar atenção: “Olhe isso aqui foi dado no dia tal, foi dado no ano tal”. Isso a prova OBMEP, né? e a prova Brasil. Já o SPAECE

não. Ninguém tinha, ninguém tinha... Ninguém tinha contato, né, com a prova. Mas a gente depois quando passava, no ano seguinte, a gente ficava dando uma cutucada no aluno: "Ó, próximo ano vai ter de novo. E tal e tal. O nono ano se prepara, o quinto... O sexto ano se prepara que vai ter de novo". Não. Não ajudou não. Não ajudou não, porque as que eu participei era mais... o pessoal discutia mais era, era, era o... os processos pedagógicos de aula: a didática de sala de aula. Por exemplo, é: Qual é o que você usa diferente em sala de aula? Dobradura, trabalhar com material concreto? Essas coisas aí. Mas como avaliar, eu não me lembro de nenhuma não. Rapaz, a gente discute isso aí não na reunião não, na formação não. Nunca discutiram SPAECE. Cara, eu acho, eu acho... Eu acho importante, sabe? A aplicação do SPAECE. Agora a única coisa que eu fico assim, eu fico "P" da vida, fico... Não aceito: É porque a gente não tem, a gente não tem acesso à prova do SPAECE, entendeu? Que tipo de questão que ela vem. Aí se tivesse acesso, a gente trabalharia melhor com os nossos alunos, entendeu? Todo concurso, todo concurso do Brasil inteiro, a gente tem acesso às provas anteriores. No SPAECE não tem. É importante? É demais. Por quê? Porque o aluno, ele se prepara pra aquela prova. Ele estuda. Ele forma grupo de estudo em casa. É... pela internet, pelos grupos de Whatsap. Ele... A escola fazia grupo de estudo depois das 5 da tarde, entendeu? É importante isso aí, por que... movimenta a escola. É... Agora o stress, né, da seriedade que o pessoal tem demais na escola é muito chato, entendeu? Quer dizer que o aluno. Um "alunozio" de 600 alunos... 600 não, são 4 turmas de... Sei lá, 180 alunos, faltar 2, 3 alunos, o pessoal é um stress, uma loucura a escola. Por causa 3 aluno. Devia ser tirado esse item aí deles. E é importante, porque é uma prova externa. Toda prova externa ela movimenta a escola, pode ser SPAECE, Prova Brasil, IFCE, entendeu? Quando a escola se envolve nessa prova externa, e é bom porque você vai provar né? Você tá tendo o feedback do que você tá ensinando. Se o seu aluno tá aprendendo, se o seu aluno tá... está valorizando o seu trabalho, entendeu? O aluno vê que o que você tá ensinando é importante lá fora, tá entendendo? Não fica só naquele mundo de escola. Então vai para o mundo que é externo a escola. Isso é muito bom esse feedback externo, entendeu? Agora a única coisa que eu acho ruim do SPAECE é só isso, você não tem acesso a banco de questões. Mas eu acho muito importante, muito importante externa. Movimenta a escola, movimenta o grupo de professores, né? Diretor trabalha. Hahaha. Não. Não é a solução. Melhora, porque a gente, a gente incrementa a gente faz aquele movimento do aluno de estudar do aluno estudar pra aprender. A gente incentiva para o aluno fazer grupo de estudo, fazer... Estudar na escola, em casa. Formar grupo de estudo na escola depois do, do... tempo que acaba a acaba. Isso aí melhora. Acho que o aluno, ele tem que ser sempre incentivado, não interessa qual é a fase que ele esteja, né? O aluno incentivado, o aluno cutucado, né. Ele, ele melhora muito o aprendizado e melhora a escola. Por exemplo, a gente fez o grupo de... do IFCE. Rapaz, foi uma loucura a escola. A gente ia fazer também o grupo do SPAECE, só que a gente entrou em greve, né. Foi, entrou em greve, entrou essa pandemia aí. Aí a gente... Acabou com tudo. Fica até difícil dar as aulas, né. De cobrar alguma coisa pelo... Mas a gente tá fazendo grupo de estudo pra essas duas coisa entendeu? Pra que... Pra que... Pra sacudir a escola, entendeu? Movimentar a escola, pra que o aluno estude e saia desse marasmo só de decoreba e copiar e resolver. Não. Não são muito diferentes não. Existe uma aproximação. Tem uma, uma... uma diferença relativa sabe? Claro. Por quê? Porque avaliação externa, ela se baseia no que de fato aquele aluno tinha que saber, né? E a avaliação interna, o que acontece? Ela se aproxima, ela usa parâmetros da avaliação externas, pra avaliar o aluno internamente, pra que o aluno vá se familiarizando com aquele tipo de avaliação. O nível é um pouco diferente. A gente sabe disso. Mas não é uma realidade distante,

assim, de forma absurda. Entendeu? As avaliações internas, elas tomando por base as avaliações externas. Não. Hoje não tem nenhuma possibilidade. Hoje vem tudo pronto da SME e o professor tem que se encaixar naquilo. Eles não abrem mão pra essa mudança.

BLOCO 3

Atuação do SPAECE no contexto da prática (Política de Implementação das Avaliações de Largas Escalas)

Em sua opinião, como a política do SPAECE está sendo recebida e como está sendo implementada?

Não, abre não. De forma nenhuma. Não abre. O professor ele tem que preencher um formulário de num sei quanto... Todo ano! Ou é de dois em dois anos. Não SPAECE é todo ano. Parece que a Prova Brasil que é de dois em dois anos. Então o professor ele tem que preencher o... o professor ele tem que ficar na sala de aula em... Primeiro, o professor, ele tem que ensinar em 3 meses os 4 anos, né? Aí tem um monte de descritores, não é? Eu... rapaz tem blog... tem blog. Rapaz é lindo. Eu pego as questões e vou: "Olhe gente. É... é... tá aqui, ó, vamos resolver aí. Uma questão dessa vai tá". E fico resolvendo o... as questões. Agora, o professor serve para isso. Eu posso... Eu não posso nem ver a prova! Como é que eu vou... Eu não me... É tipo a OBMEP. A OBMEP. Eu só faço corrigir, eu só faço corrigir. É tipo assim, entre aspas, né, por que... Mas é bem parecido, é, porque a avaliação é outra avaliação externa e não tá na sua pesquisa. A tua pergunta é: Não permite o professor, ele é apenas... Ele tem que... Ele tem que convencer o aluno a tá na sala no dia da prova, tem que preparar o aluno, não é? Preparar o aluno. E tem que tá no dia, não pode faltar no dia. Se ele adoecer, ele não pode. Ele tem que ir doente só para preencher o questionário. Porque é... É algo assim, o SPAECE é de uma força na escola, é de um poder e a gestão e ela tá muito apropriada desse poder, sabe? Ela sabe da força que tem o SPAECE, porque vai é... Se tiver boa nota, é importante. O distrito destaca. Aí tem aquela história do... o melhor distrito... A escola foi a melhor escola do... da Regional 5 todinha: Tá tudo no verde! Tá no verde ali no papel, não é? Mas na aprendizagem mesmo será se tá tudo? Eles ficam lá... Tem o intermediário, o crítico, o muito crítico. Eu não sei se essa a pergunta o professor. Meia culpa pra mim. Mas olhe: antes de eu saber pela escola, aparece na televisão: "Aluno do nono ano de matemática não sabe...". Antes de a escola me passar, é noticiado em letras garrafais nos jornais escritos e na televisão é noticiado pro Brasil todo que o aluno não sabe. E se for a Fortaleza é pra cidade toda, você tá entendendo? Usa isso contra a gente. Você parece que não tá compreendendo. Era pra escola... Era pra esses resultados serem divulgados depois. Primeiro vai para imprensa, depois chega para escola. Eu fico sabendo que o meu aluno não sabe de nada pela televisão, pela... pelo jornal. E aí, eu como professor, como é que eu me sinto? E bota lá... e outra coisa, ainda tem outro problema que não abordei aqui: Só é importante Português e Matemática! História, Geografia, Inglês, Educação Física, Ciências não é importante não. É só importante... É outro absurdo do SPAECE. Eu concordo, professor ele, ele às vezes, né? A forma que é imposta ao professor em sala de aula. Muitas das vezes eu estava em sala de aula e de repente chegava, né, a coordenação. Isso logo no início. "Ó, tem que aplicar essa avaliação hoje aqui na escola", né? Mas aí, você: "Mas que avaliação é essa?". No início ninguém conhecia ninguém sabia. Não tinha conhecimento. E você "pá", tinha que aplicar, sendo que é algo tão é... valoroso, né? Tão... Os resultados você... tem... vai apresentar como se tá a escola, né? A questão dos índices, né? A questão do IDEB, né? Dependendo de qual avaliação externa a gente esteja falando. E aí muitas das vezes chegava desse jeito, né? Se um professor vir, o professor não sabe né? O professor

mesmo ele não vai dar valor. O professor mesmo ele não vai levar a sério a aplicação duma avaliação daquela. É a mudança maior, Heitor, né agora que vinha, né? É assim, não, não tem tempo. Era o conteúdo, aí passou a ter que trabalhar de forma... trabalhar os descritores, as habilidades, aí depois vem o sócio-emocional. E agora vem né, com a BNCC e o DCRC, que não é mais o conteúdo que vai ser trabalhado, que realmente vão ser só as habilidades, né? E os conteúdos tão dentro daquelas habilidades, né? Você vai... né. É algo assim muito para o professor botar isso na cabeça do professor. Mas assim, mas assim, Heitor. Pra manter a conversa, né? Como se fosse uma boa conversa, né? Eu vejo muito assim: chega à ideia da educação integral, chegam às propostas, né? Boas. Como vem o caso do... da ideia do... da ideia não! Da implantação da política do SPAECE. Muito boa. Chega o projeto Professor Diretor de Turma, mas no fim das contas nossas avaliações? Então, então assim: é como se a gente quer avançar, mas no final nosso produto final não tá casando. Alguma coisa não tá casando com a outra. Então a gente tem ainda um sistema que exige que você tenha conteúdo, mas por fim a gente tem uma leitura que... que quer um ensino mais baseado na educação integral. Então assim, tem coisas que não se encaixam aí no meio do caminho. Não, só isso mesmo. Por mais que a gente... eu visualize muito mudança, né? nos sistemas de avaliação. A gente vê. Eu vi muito o ENEM, eu acho que eu presenciei muito, porque foi na minha época: O ENEM mudou muito o sistema de avaliação, né? Saiu de uma prova totalmente tradicional, que eu lembro muito a prova da UFC era totalmente tradicional e aí chegou o ENEM com um negócio contextualizado, né? Com... com textão pra se responder. Se você compreender o texto, mas mesmo assim o que são mitocôndrias e organelas? Não deixa de ser conteudista. E o que é principal. O que é o principal pra se aprender dentro da escola, né, ainda não é se enxerga. É o sistema: entrar numa universidade hoje em dia, é um sistema de seleção conteudista, as avaliações externas elas são conteudista sim. A gente vê, sou muito diferente como as avaliações do PISA, eu ainda acho as avaliações do PISA um pouco mais diferenciada. Consigo enxergar, porque já não requer conteúdo, requer é... maturidade de, né, manipular os conhecimentos. Eu já vejo assim. Então se a gente seguisse para essa linha, né? Eu acho que seria bem mais interessante. E aí foge né? Empreendedorismo na escola não existe, né? Construção do... do... Também não existe. Então assim muita coisa ainda foge dessa da questão do que tá escrito nos documentos que a educação integral. Eu vejo muito assim ainda. Mas eu acho que é muito lenta, a Educação sempre foi um processo muito lento, né? O SPAECE sempre existiu, né? Assim... Desde que, desde que eu me entendo como professora, ele sempre... Eu fui tomar consciência dele um pouco tempo depois. Engraçado isso. E aí eu criei meu, né, e eu senti que nessa gestão do... Quando foi começou a gestão do Roberto Cláudio e isso foi mais cobrado. Principalmente no momento na segunda gestão... é de ter resultados de querer o resultado mais que se tivesse a evolução. Principalmente no nono ano, que se não existia. Essa cobrança não existia. Era “Dê sua aulinha normal”... Não tem... Hoje é um dia de uma prova: deixa os meninos fazendo essa prova. Então, assim, eu nem entendi o que era aquilo. Quando foi mais assim acirrada essa vontade de “Não, vamos agora privilegiar a aprendizagem dos alunos”, foi que eu passei a entender o que era o SPAECE, né? E a preparar meus alunos melhor para aquele momento, tanto de fazer a prova, mas era meu como professora, porque eu queria ver resultados, entendeu? Virava como se fosse uma competição, né? Eu tinha... era a professora da manhã, tinha o professor da tarde e eu queria que os meus resultados fossem melhores do que o dele. Então era, e tem isso também, né? Era... era... era uma... Era uma questão de ego. E quando a gente via que o resultado da escola era o primeiro, aí que a gente acirrava... Então assim... isso eleva mesmo, sabe? “Eu

consegui”, né? “Eu fiz parte disso”. Mas consciência... tá ok. Eu tô com 11 anos de prefeitura há dois anos na formação. Eu fui entender o que era SPAECE depois de seis anos, né? Nessas últimas... Foi mais ou menos isso. Mas assim, é difícil, é por isso que eu lhe digo: vem a cobrança do distrito para o gestor, mas o gestor repassar isso para os professores é aí que emperra. É... Eu acho que a metodologia que é aplicada é a justa, né? Assim, já que eles querem algo que seja fiel aos resultados, né? Mas assim, com relação a conteúdo de questões, né? Sim! Porque é como eu lhe disse: querem um formato, mas no fim se avalia outro. Então é que se choca totalmente né. Então... Vou dizer da época de escola, né? O que é que chegava até mim? Era o resultado final do SPAECE. Então era o único resultado que eu conseguia enxergar. Era o valor final. Ou subiu, ou reduziu né? A escola na época sempre era um dos ótimos resultados dentro do distrito, graças a Deus. Mas era só isso que chegava a mim. Com esse... com essa gestão... essa última gestão, o que é que eu realmente fazia? Chegavam lá às avaliações, as ADR e a gente é fixado em cima dos descritores de menor índice. Então aí eu consegui enxergar os descritores, porque já era avaliação toda preparada, né? E aí eu comecei a fazer isso por conta própria, né? As minhas avaliações já eram baseadas em descritores. Então eu trabalhava conteúdo... conteúdo em si, até porque o descritor ele não trabalha... ele trabalhava bem específico, mas que precisa de todo um pré-conhecimento, né? E aí eu conseguia trabalhar já os descritores dentro das avaliações e... E dentro das ADR eu conseguia analisar, mas da prova em si do SPAECE externo, era só o resultado final. Não chegava mais nenhum outro tipo de avaliação externa não. Demais, porque você, pelo menos assim... Em minha opinião, você começa enxergar a implementação do SPAECE muito pouco, né? “Não, isso aqui não tá sendo compreendido”, eu tenho que fazer alguma coisa por esse conteúdo, né? É... você... Eu queria ter índices bons, então eu procurava melhorar. Eu acho que, às vezes, não é nem conteúdo: é maturidade. Por isso, que eu acredito que deveria ser desde o início para que se aprenda. É sentar, ver... Tipo, eles não têm o respeito pela avaliação, entendeu? Eles não entendem o que é aquilo. Você tem que plantar um terozinho na cabeça deles, porque senão eles... eles faltam, eles não têm o mínimo para eles aquilo ali e nada é a mesma coisa. Então, assim, se eu puder sentar ali marcar qualquer um, eu vou marcar. Então assim, a gente tem que incutir neles toda essa questão e meter um pouquinho de medo também: “Ó, se... se não vier, não recebe o certificado”; “Você vai ter que repetir o nono ano”. Então assim, falta maturidade para respeitar o momento de prova. Só isso. eu acho importante, né. Assim, a própria ADR, que eu considero uma avaliação realmente muito importante, né? Por quê? Porque dá um retrato da turma, né, da um retrato do aluno. E eu vejo que um descaso tão grande com algumas escolas né, algumas, né, em relação à ADR, porque aplica na hora que quer, aplica outra pessoa, né. Não tem aquele compromisso de... de separar um dia específico pra aplicação daquela ADR, porque é uma avaliação realmente importante, né? Na hora de inserir resultado, qualquer pessoa vai inserir. Insere de forma errada, porque isso aí eu tenho certeza que acontece isso, eu não tô falando aqui de achar não. Acontece realmente isso. Inserir os resultados de forma errada, porque quem inseriu foi uma pessoa que ajuda num sei aonde... Exemplo de escola que eu acompanho isso. Então assim, se uma avaliação dessa, né, que não tem essa premiação toda, né. Aí o pessoal não leva a sério. Então, a partir daí, deles começar a ler a sério, desde esse momento, né? Seja ADR, seja avaliações internas, pra que crie esse clima de importância das avaliações na escola, né. Sabe que avaliação em si, só o instrumento não é tudo não, mas é todo esse contexto, né, toda essa preocupação, né. Assim, tem umas escolas aqui no nosso distrito que ela sempre tá nas cabeças ganhando prêmio. Desde que. Mas o que que acontece: Ela já se preocupa desde o final do ano. Depois da prova, ela já se preocupa

com o professor que vai trabalhar, vai colocar naquela turma: se vai ser o mesmo, se vai ser outro que melhorou. A preocupação já começa já depois da prova, até com o professor que vai conduzir aquela turma, né. Turma do quinto ano, porque a escola vai até o quinto ano. Quem é que vai conduzir aquela turma, né? Então aí, a partir daquele ano ela vai trabalhar com alunos, sempre trabalhando, né, os conteúdos direitinhos, sempre avaliando os alunos, perguntando, então assim: é uma escola que sempre tá ganhando, mas tá vendo o resultado como um todo. Sabe? Tá tendo intervenções, tá tendo uma visão geral para o próximo ano. Então é uma escola que vai continuar sempre assim, porque a gestão e o grupo de professores são comprometidos de modo geral, não é só pontual. Certo? Acho isso tão interessante nessa escola, que eu acompanho e gosto muito da escola que a diretora antenada com o professores, com a sintonia. É muito legal.: “Avaliação Diagnóstica de Rede” (Sigla de ADR) Ela é da tua equipe a que faz avaliação, a minha amiga Sandra. Se tu não souberes isso aí, eu vou... Eu sei, mas é... Avaliação diagnóstica de rede que acontece três vezes durante o ano, né? A de entrada, a intermediária e a final. Só que esses dois anos não tão acontecendo por conta da distância. Mas acho que era importante se fizesse uma avaliaçãozinha online, mas essa não é minha ossada não, né. Não vou me meter nessa... Eu acompanho a aplicação da, da... das avaliações, né. A gente vai pra escola, fica lá o dia todinho na escola acompanhando esse movimento “todin”, recebendo os aplicadores, a gente fica acompanhando o diretor. Quantos alunos chegaram à gente faz um levantamento total em relação ao número de presentes, de ausência dos alunos, o motivo que se ausentou, se tá doente, se tem atestado, se ele é aluno especial. Então, a gente faz todo esse movimento, né. A gente... A nossa equipe, né, a nossa chefe faz um planejamento e divide a gente tem todas as escolas. Todas as escolas do distrito três estejam acompanhadas nesses momentos, né? E, assim, eu vejo que o movimento em relação ao SPAECE é um movimento muito intenso. Tá certo? É um movimento muito intenso, as escolas realmente se empenham. Por quê? Por conta da premiação também, tá certo? Não vou dizer que não é por conta disso, porque é por conta disso. Mas até acho que, assim, o prêmio que o IDEB dá pra gente, né, por conta dos índices, né, porque é uma coisa mais macro, né. É um... é um planejamento mais macro, que é em relação a Federal, né. Então assim, o IDEB, né, vai melhorar o quê? É a qualidade da escola? É o que vem de melhor pra escola? Vai ampliar algumas políticas? O objetivo seria esse, né? Mas eu vejo que a valorização é muito maior em relação a SPAECE do que a própria Prova Brasil, tá certo? Essa avaliação do SAEB, aí. O movimento em relação ao SPAECE é muito grande, tá certo? E porque que ela... Como é estadual, né? É só no nosso estado, a gente vê também aquela rivalidade entre as escolas do próprio distrito e com as escolas entre Fortaleza e os municípios do interior, né. Então tem essa, também tem esse lado de rivalidade assim... de quem vai se destacar, quem vai sair melhor, né? Muito maior do que em relação a essa avaliação externa nacional. É, a gente tem um checklist no nosso distrito. Acho que todo distrito tem um checklist. A Secretaria também, alguns técnicos da Secretaria acompanham também, não sei se você já acompanhou, mas alguns acompanham essas avaliações, tá certo? Tem um checklist em relação ao desempenho da escola, a organização, né, a participação do grupo gestor. Então a gente já faz isso daí nas avaliações. Então, assim... vejo que a gestão, o papel dela é na organização geral da escola, certo? Na condução, na organização da sala, organização do horário de lanche, tudo isso aí fica programado bem direitinho pra não ter... Porque a gente sabe que algumas turmas fazem essa avaliação, você sabe mais do que eu, e outras tão ainda em aula normal, né? Não tem aquela... Acho que deveria ser um dia importante, né? Eu não vejo porque não liberar os outros alunos nesse dia. Deixava só aquela turma específica que vai fazer aquela

avaliação. Não vejo, porque um dia só... Não vai interferir na carga horária real do aluno. Então eu acho que deveria ser uma organização maior em relação a isso, em minha opinião, tá certo? Sem interferência dos outros alunos, mas a diretora ela, ela procura diferenciar o horário de lanche desses meninos, das outras turmas, né? Que não tão fazendo prova pra não atrapalhar a prova, tá certo? Assim, a recepção que ela faz com, com, com... com os aplicadores, né? Já indicando pra eles tudo direitinho como é que tá acontecendo, né. A separação dos alunos especiais coloca numa sala também especial. Ela faz uma, um relatório de quantos alunos já tem esse laudo, né, porque isso aí necessário pra que não contabilize esse aluno como um aluno normal. Mas assim, em termos de na prova em si, mudar alguma coisa eu não vejo muita autonomia da direção pra isso não, né. Porque o aplicador já chega, já sabe qual é a prova que ele vai, já sabe qual é que ele vai ficar, e vai pra aquela sala lá e conduz a prova. Tá certo? É, na verdade, existem as críticas, né? Porque assim, a SME hoje, ela não deixa alternativas. Quanto a essa política... e números. Eu até disse isso no momento que eu fui exonerado, né. Eu falei sobre isso. Eu coloquei o seguinte: Que... A crítica que se faz é “Qual o principal objetivo da Educação”; É o resgate do aluno? Resgate em cima de social? Porque o resgate social, ele é um conjunto de fatores, né? Ali entra a aprendizagem, ali entra é... a formação humana, a formação cidadã, tudo isso. E a política de avaliação externa ela deixa de lado um pouco isso, porque ela quer números. Ela quer números! O interessante pra ela é você pegar aquele menino que não tem referência nenhuma na periferia. Ele não tem referência, ele não tem clima escolar pra estudar, pra se concentrar em casa, ter um bom aprendizado. Você tem criar uma forma de abrir a cabeça daquele menino pra ele ser incluído pra ele contribuir pra avaliação externa. Digo você ou perde aquele aluno, porque você não vai tratar dos outros olhares que tem que acontecer sobre ele, entendeu? Aí você pode, ao invés de resgatar, você pode afastar cada vez mais aquele aluno. Então existem as críticas, né? A política. Hoje, é uma política de números. O que tá por trás dos números é o que preocupa.

Como você acha que os professores, diretores, coordenadores e os demais envolvidos no espaço escolar interpretam o SPAECE?

Eu Já presenciei diretor saindo do colégio indo buscar o aluno em casa, porque é de um jeito que os alunos dizem: “Ah, hoje tem prova do SPAECE, a merenda é reforçada”. A merenda era pra ser reforçada todo dia, não é porque tem prova do SPAECE. Se é que... Se é que tem merenda na escola, se é que é papel da escola da merenda, que já é outra discussão também. Então que essa merenda seja reforçada todo dia e não... e não só no dia que tem SPAECE. É uma prova muito A prova num consegue ver, né? Então não faz uma análise dos itens, né? Eu vejo que algumas coisas que vem da SEDUC eu vejo lá alguns erros grosseiros, tá certo? Tô falando aqui pra você. Eu sei que você vai registrar, mas não vai divulgar. A própria ADR, quando a gente vai analisar ADR, porque as ADR a gente faz análise, tá certo? Todos os formadores se reúnem e vão analisar item por item da ADR, tá certo? E a gente vê que algumas questões que vem da SEDUC, né, com uns erros grosseiros que a gente até reprova e não coloca na ADR, substituí por outra questão. Então assim, primeiro a gente não tem acesso a essas avaliações, pra poder pegar as questões e, e... os itens, né? No caso, aí não fala muito em item, né. E analisar, fazer uma análise com os alunos, né? Fazer um... por que que o aluno errou? Fazer uma intervenção pro próximo ano, pegando aquele descritor que o aluno errou e fazendo umas questões similares, parecidas com aquelas que eles trabalharam. Então, assim, acho que é um problema muito grande a gente não ter acesso... Pode nem chegar na sala, chegar perto do aluno não pode, porque é um segredo muito grande. Então é desnecessário isso, né? Essa, esse acesso a essas avaliações. Então acho uma coisa que deveria mudar isso aí, tá certo? Eu acho assim,

muita rigidez em relação aos aplicadores. Acho um pessoal muito, muito... uma boa parte, né, peguei alguns bem legais, mas alguns são bem ríspidos, né, são grosseiros e não querem muito papo. Acho que porque como mora em bairros diferentes do que acontece a aplicação, tem receio. Não sei o que é. Se já chegam com medo na escola. Ainda mais assim. Um outro problema sério que algumas escolas reclamam, que o aplicador foi muito grosseiro, não quis nenhum diálogo. Às vezes o aluno tá com um problema e quer trocar o aluno de, de... É um aluno especial, mas tem que ficar na sala de aula, porque a especialidade dele é limitada, não é tão grande. Quer colocar os alunos com os outros mais especiais e o aplicador não deixa. Então, assim, vejo problema em relação ao não acesso a essas avaliações e alguns aplicadores são muito rígidos. Então acho assim, que deveria ser na hora do... do... Não sei se é isso que você quer saber. Mas na hora que se reúne com os aplicadores, né, que são orientados, né, que tivesse uma melhor condução desses, fosse mais maleável em relação a essa aplicação, porque os alunos ficam nervosos, ficam com medo, né? A escola já bota aquele medo também, porque o aplicador já não foi muito legal na hora de... que ele chega do primeiro contato. Então isso aí também dificulta né, cria uma barreira em relação a tem dificuldade, né? Principalmente os alunos e quinto ano, né? Nono ano não, nono ano são mais danados, né. São mais... Hahaha. Queria saber em relação, mas é mais ou menos o que eu percebo ao que possa atrapalhar né, que poderia melhorar, poderia...

Você percebe se existem evidências de resistências individual ou coletiva acerca da política da avaliação externa na escola?

Eu não estou dizendo que eu recebi recentemente crítica, porque os professores da escola que eu trabalhava, eles não... não trabalhavam para o SPAECE e eles... e eles contextualizam assim, olhe: Eu não vou dar números para prefeitura. Porque a prefeitura sabe que o ensino não tá bom. Por que o ensino não tá bom? Porque não tem condições: não tem auditório, não tem... é uma lousa digital para 10 professores, sabe? Então eu... Eu não vou... eu não vou trabalhar pro meu patrão, só por que... E aí eu... E aí eu dizia: “Não, mas eu não estou fazendo isso não é... não é pro meu patrão. Eu estou fazendo isso é pelo aluno! Por isso, que eu estou aqui dando o... Por isso que eu estou-me... Ai, ai os meus colegas diziam assim: “Olhe, Augusto, você está fazendo errado”. Se a gente quer trabalhar o SPAECE, vamos trabalhar no sexto, no sétimo, no oitavo e no nono. E não chegar ao nono e querer dar...”. E outra coisa... isso não é uma recomendação da SME. A SME tem... não recomenda isso... que a gente faça isso. Tá, eu sei disso. Agora, não recomenda, mas exige que a gente faça o SPAECE. A escola que eu trabalho ela é... ela era mal vista por isso. Ela é mal vista pelo distrito. Pelo menos antes de eu sair ela era mal vista pelo distrito. Mal vista assim: É uma escola que a gente não pode contar. Pro SPAECE, não conte com a escola... Eu posso dizer o nome da escola? Não, não é? A gente não pode. Não pode contar com tal escola. É desse jeito, porque os professores lá não... E eu comecei a mudar, né, e depois fui sofrendo essa resistência, entendeu? Não, não. Pelo contrário. Tem não. É... Acho que todo mundo... Quem é professor também usa avaliação externa para se auto avaliar, entendeu? E eu vi muito isso nas colegas. Assim... Quem... Quem não fica chateado com índice menor? É... Nem baixo assim, de ter reduzido o índice, né? De... de não conseguir atingir a meta. Então assim, todo mundo se chateia não tem um professor que fique... É... Natural em frente a isso. Mas eu vejo assim: Não vejo indiferença dos com relação às avaliações; são poucos. Existem, sempre existem, né? São poucos. Mas é um formato que é... Que ainda é conteudista, entendeu? Mas os descritores, o professor consegue enxergar que o descritor... Principalmente, na matemática... Ele não é algo isolado, né? Ele requer conhecimentos prévios. Então

assim, a gente consegue enxergar isso. Agora assim, tem professores que, os mais tradicionais, os mais antigos, que eles querem abordar o livro inteiro como uma forma que aquilo é minha obrigação, né? “Aquilo é minha obrigação, eu tenho que fazer isso”. Quando, na verdade, é... isso não condiz, né? Tem que colocar nosso filtro em... A gente tem muitas informações, muita coisa. Se a gente não filtrar isso aí, a gente vai fazer o que, né? Seguir todo mundo, todas as coisas. Você falou aí dos gestores, eu vejo muito claro isso. Têm alguns gestores, a gente percebe que eles, que eles... botam um pouco de dificuldade, né, não acreditam muito no poder da avaliação externa, né, das consequências da avaliação externa. Então quando a gente vê essa diferença de postura a gente vê também os resultados dessa escola, né? Se ele registra, é... Resistente a essa, essa... a esse estudo, esse cuidado, a preocupação, né. Aí resultado que a escola dele vai ser um resultado medíocre, né. Normalmente, eu percebo isso, né, que eu sou muito observador. Fico na minha caladinha, mas eu observo muito as coisas. Então, eu vejo assim essa resistência ligada a... aos índices que são baixos do... da... Então, assim, se a gestão ela não está preocupada com essa avaliação externa, com esse resultado, pra ela tanto faz. Então, isso reflete diretamente no resultado da sua escola. O professor também, por um lado, né, se ele não vê interesse nenhum, ele também vai seguir essa linha de desinteresse, né. Então, é triste isso aí. Enquanto que outros têm aquele interesse, aquela dedicação, aquela preocupação com o dia da aplicação, com o aplicador, né, com alunos bem comportados em sala de aula, né, com o desenvolvimento de todo ano, né, que não é só o final do ano, né, é todo ano de preparação, de cuidado com o professor, com o conteúdo. Então a gente vê que os resultados são lá em cima, né? A gente consegue observar bem situações, né. São bem destacadas. Alguns são muito resistentes, né? Não gostam né. Eles não gostam dessa avaliação externa, eles dizem: “Pra que isso? né? Pra que avaliar meu aluno?”. Eles não gostam, são resistentes e, por isso, também não dão tanta atenção, não dão devido valor, tá certo? Aí, mas uma boa parte eu vejo esse empenho, essa dedicação, esse, esse... essa vontade que os alunos realmente se saiam bem, né? Que é importante. Acho que o importante de tudo, Heitor, não é nem o resultado final mesmo, é que o aluno se saia bem em qualquer avaliação que ele faça né? Que ele tenha condições de olhar um item, né, como eu já falei pra você e conseguia desenrolar sem fazer aquela bela pergunta né: “De que é a conta, professor? De mais ou de menos?”. Ele sabe o que ele vai fazer, o que ele vai aplicar Aplicabilidade da prova. Às vezes, eu reclamava muito: “Cara, eu quero ver. Eu quero ver uma prova dessa aí, pelo amor de Deus me ajude”. Eles querem que a coisa aconteça. Eu creio que não. Depois que a prova passa, pronto. Aí o pessoal esquece. Aí já vêm outros projetos, já vêm outras coisas, já vêm outras preocupações. Mas é interessante, sabia? Você abre uma discussão, né? Sobre o SPAECE, né? O que a gente pode fazer pra melhorar o estudo, a aprendizagem do aluno, mudar essa política de... de você ter acesso às provas, entendeu? É uma coisa interessante isso aí. Não. Resistência não. Aí no... Aí cabe muito até a gestão de a escola conscientizar os professores de que, assim, que todo esforço que ele fizer, ele não precisa fazer assim. Ele pode utilizar tudo que tá ao alcance dele e esse limite vai ser entendido, entendeu? Diga, eu tenho professores de matemática. Os professores chegam pra mim e dizem assim: “Mas, Luiz Carlos, como é que a gente vai conseguir fazer isso com esse aluno aqui que dorme a aula toda, porque ele não dorme em casa? Ou porque ele sai, ou porque trabalha à noite, ou porque ele faz outras coisas pra ajudar o pai e a mãe. Então como é que eu vou fazer com esse menino...”. Aí eu, o que era que eu fazia? Eu dizia: ”Não, vamos tentar tudo que tá ao alcance da gente, mas é... milagre a gente não pode fazer”. Então a gente faz tudo que tá ao alcance, mas os professores. Eles não resistem, eles não jogam a toalha não. Tipo assim: “Não, eu sei

que vou conseguir não”. Não! Eles usam tudo que tá ao alcance. Eles se esforçam demais pra que os resultados sejam melhores possíveis, entendeu?

Os profissionais da escola envolvidos na implementação das avaliações externas têm autonomia e oportunidade de discutir e expressar suas dificuldades, opiniões, insatisfação ou dúvidas?

Avaliar, dependendo da forma como você elabora a pergunta Eu penso que isso não tem problema não, tanto faz se for objetiva, subjetiva. Eu penso que isso... Se for bem... Se for bem redigida. Mas eu não posso dizer que eu nunca vi. Eu nunca tive acesso. Você já teve acesso a uma prova do SPAECE? Eu não entendo que mistério é esse, é porque eles repetem a prova todo ano? Aí não pode mostrar? É porque você parece ser um defensor do SPAECE. Não, mas é porque a sua crítica ela é teórica. Se você fizesse uma crítica prática e talvez eu não saiba... Desculpo, eu não estou querendo tencionar você não. Eu estou querendo saber. Eu estou só querendo... É porque assim, você é doutor, é doutorando não é? Eu sou só professor! Então assim, então existe uma distância aqui de leitura, de muitas coisas. Mas... você tem prática e sabe: você viu a realidade do Ari de Sá Cavalcante. Pra você ter uma ideia, até eu como acompanhante do distrito. Como técnico do distrito. Técnico não, né, eu sou formador, mas eles agem como se eu fosse técnico, mas não sou técnico do distrito. Assim, pra eu entrar na sala pra eu falar alguma coisa, eu tenho que pedir autorização ao aplicador, né. É uma coisa, assim, bem rígida mesmo. Tem alguma coisa, ele me chama pra resolver alguma coisa, né. Aí eu tenho que tá com o aplicador pra ver se o aluno tá com necessidade de ir ao banheiro. Aí tem que ir... Tem que alguém conduzir esse aluno. Então, assim, uma coisa bem rígida. Então, assim, desnecessário, né, algumas coisas. Não. Eu é o seguinte: avaliação não é só a prova bimestral, nem a prova parcial. Minha avaliação é tudo do aluno na sala de aula: a participação dele, a entrega das tarefas, entendeu? a postura dele com relação a grupos, né? Lado social, lado psicológico. Como é que ele funciona em grupo, como é que ele funciona sozinho. Tudo isso aí eu avalio, entendeu? Não é só as duas prova limpa e seca não. Eu gosto muito de separar a turma em grupo, aí ver a conduta de cada um. Entendeu? Tem não, tem não, tem não. O professor recebe muito bem, todo mundo trabalha intensamente no SPAECE pra que aconteça tudo normalizado. Às vezes modifica até o... o horário de aula, né? Modifica o horário da merenda, do almoço, do trabalho integral. Tem não. Todo mundo fica engajado com muita boa vontade. Eu não vi, assim, nenhum professor reclamando do... de mudar o sistema, de sair da zona de conforto não, entendeu? Pela parte de ser cidadão.

Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática na avaliação externa?

Eu não tenho acesso à prova. O SPAECE enfraquece, desestimula, sabe? Ele deixa a gente é... mais preocupado. Ele expõe. Ele não vem pra somar, pra agregar: ele vem para apontar. Ele vem para... Olha só, como é que eu for comparar o Faustino Albuquerque que fica lá na periferia de Fortaleza, não é? Com famílias totalmente complicadas, com a situação toda. não é? Com uma escola como o Filgueiras Lima, que é toda uma estrutura completa. Aí fica lá... Aí aparece na televisão: “As escolas militares são as melhores, porque a nota do SPAECE é não sei quanto acima da média do Brasil”. Então vamos fazer a escola cívico-militar, porque essa é a escola... Aí dá cabimento para um tipo de discurso desses. E o meu serviço e o meu trabalho lá naquela escola de chegar para o aluno, de conversar com o aluno: “Meu filho, é importante você tá aqui. Fica aqui, não vá pra ali não, se chegar alguém...”, sabe? É perdido, porque o que vence é a história dos vencedores, não é? Então quem se destacou não foi o Faustino de Albuquerque. E vai se destacar como, professor? Com a

estrutura que a escola tem comparando a escola que tá lá na... na periferia do Ceará com uma da Polícia Militar que tá na Mister Hull, que até os alunos escolhidos. Eu não escolho aluno não. O Faustino de Albuquerque não escolhe aluno não. O aluno que chega lá entra e estuda. E indo pra lá pra estudar, fica. Se não chega... Se chegar lá pra... Então assim como... é como é que o SPAECE pode me servir, pode ser útil pra mim? Como? Eu faço a pergunta. Eu não consigo ver. Eu não vou... Por mais que eu tenha boa vontade, pelos alunos, de hoje, né? Ajudar... ajudar no sentido de fazer de... chegar: “Olhe, nós vamos estudar esse descritor aqui. Hoje nós vamos estudar aqui reta numérica, só isso, vocês entenderam? Aí depois... Agora a gente vai estudar esse descritor aqui”. Por mais... Mas é um catau de descritor, professor. Por mais que comece no primeiro. Eu teria que começar no primeiro dia, e não em Outubro. E não em Agosto. Muito, muito. A minha avaliação o nível é muito mais elevado do que SPAECE. É tanto que os alunos diziam o seguinte: “Professor, a prova do SPAECE estava uma água. Tudo que você falou em sala de aula estava na prova”. Entendeu? Sem me preocupar com SPAECE, entendeu? Dava o conteúdo e tal, e tal, e tal. Fazia as minhas avaliações diárias, né? Aquela avaliação de duas, três questões, no final da aula. Aí, aqui acolá a gente botava questão do SPAECE pra eles fazerem na sala de aula. E dentro... E, assim, sempre a gente dizia, né, que tem um distanciamento muito grande do que você ensina e do que essa avaliação externa pedia, entendeu? Eles pedem se assim o básico do básico do básico. Coisa assim bem elementar mesmo, que não precisa muito esforço para o aluno fazer a prova. A prova de matemática não sabe as outras. Durante a aplicação da prova o professor parece assim, uma múmia lá sentada sem fazer nada. Não tem interferência de nada. Nem é perguntado e não tem... não pode falar com o aluno, não pode falar com ninguém. Só fica calado. Não sei pra que. Não tem não. A gente fica super unido assim. A escola trabalha em prol de um acontecimento da prova. Não tem esse problema de “Ah! Eu não concordo com isso. Eu não vou fazer isso, porque não sei...”. Todo mundo faz. Faz com que aconteça a prova, entendeu? Com certeza, com... Com certeza! Se você me desse umas, umas dez prova do SPAECE, meu material ia ficar “show de bola” e eles com certeza melhorariam a nota deles. Eu não entendo porque a gente não tem acesso às provas, sabe. Eu não entendo, porque todo concurso: ITA, IME, IFCE, qualquer vestibular do Brasil a gente tem acesso ao material. E esse a gente não tem, não sei qual é a beleza que eles têm que não consegue... que não pode ser visto. Uma vez, um colega meu disse que era tal do... Como é que chama? É o tal de... O cara faz a questão aí... (Não entendi direito, acho que ele falou “entra muito dinheiro pela aquela questão e, como é que chama?”). Direito autoral. Aí não pode expor a questão do cara. É distante né? Porque eu acho que o SPAECE muito “fraquinho”, entendeu? O que a gente estudou na universidade, o que a gente tem no livro é muito, muito mais além do que eles pedem no SPAECE. É uma distante muito grande. Os professores, os professores criticam. Sabe que o que se tem aí é uma política de resultados; não é uma política de uma resgate social, que deu a formação globalizada pro aluno como cidadão, trabalhe o emocional do aluno. Não. O que interessa são números! O professor sabe disso, mas ele tenta usar tudo que tá ao alcance dele pra ele atingir esses objetivos empregados pela SME. Só que ele está fazendo aquilo por amor, assim... Não! Ele faz crítica a isso aí. Agora ele se esforça para conquistar o melhor resultado possível.

Em sua opinião quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática da avaliação externa na escola? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?

Exatamente! Isso. O professor tá lá só com livro. O professor tá lá no dia a dia dele com o livro. É ele e a saliva dele e o aluno. Isso em 2020.. 2018, em 2018, né, que eu saí dois anos para mestrado. Mas sou eu e o aluno ali e o aluno tem que tá lá sentado feito Jacarandá, ouvindo tudo... aí no máximo a gente faz um círculo. Mas ainda é a mesma, sabe? Aí você pega e vai tentar convencer a fazer. Tem aluno que se recusa. Tem aluno que se recusa a ir e fazer a prova do SPAECE, mesmo sendo... É, por que... Primeiro a gente tenta convencer, depois a gente: “Olha, meu filho, essa nota aí é importante pro seu currículo”. Aí quando a gente fala “É importante pro seu currículo”, aí muitos alunos... Porque se a gente não trabalhar o aluno, o aluno não vai não. O aluno não vai. E tem aluno que falta o dia... o dia da prova. Falta por que... E eu não dou, eu não tiro a razão do aluno não. Claro que eu tô dizendo aqui pra você, mas como professor eu tento convencer a que... dizer pra ele que é importante. Vai ser... vai ser um aprendizado. É muito eu falar pelo aluno. Mas tem aluno que só marca. Só marca... só marca lá! Termina.. Termina. Ó, porque não é parcela, não é? Um bloco... Eu vejo o aluno termina ali em cinco minutos e fica esperando. Aí tem o outro... Termina em... Tem aluno que faz isso e não é um ou dois, não são um, dois, três... não são dois, três alunos não! São mais. É um número significativo de aluno que faz isso. Uma coisa que eu não entendo, professor, é: como é que o aluno consegue sair melhor em português do que em matemática. Eu não sei se. É, no SPAECE... Eu...Eu nunca, olha aí ó fala em competição, eu nunca consegui bater o professor de português. Eu sempre... Tendeu... Tô falando em competição aqui. Eu... a média do meu o aluno sempre ficou abaixo e o professor de Língua Portuguesa não trabalha o SPEACE. E trabalhando... e eu trabalhando as notas dos alunos não eram melhores do que a do professor de português. Porque você quer uma pergunta... Você faz uma pergunta prática, mas essa sua pergunta prática, ela requer um professor que esteja bem psicologicamente, emocionalmente, financeiramente, não é? E isso a gente conquista... tem conquistado com muita dificuldade, não é? Então isso é um ponto. Então o professor tem que estar muito bem. Segundo, a estrutura da escola. A estrutura da escola que eu trabalho, ela não é... ela não é favorável. Ela não é favorável. Ela não tem uma biblioteca ampla, ela não tem um auditório, ela... ela tem, pelo menos tinha dois anos atrás, ela... ela tinha um Datashow para 10 professores, o som era deficiente. Se eu quisesse passar uma música, eu tinha que levar meu som da minha casa, porque lá... O som era professor de inglês, porque o professor de inglês é que eu trabalho com música. O professor de matemática não pode trabalhar. Não tem um... um... E isso aconteceu aqui em 2018 em Fortaleza. Eu precisar de um som e ter que levar da minha casa. De... de não ter tomada... de não ter tomada na sala de aula e eu ter que interromper a aula do professor para poder botar.. levar uma extensão da minha casa, porque na escola não tinha uma extensão. Eu passei toda essa dificuldade, então... quer dizer... Essa sua pergunta implica tudo isso. Vamos melhorar a escola? Vamos melhorar, vamos dar, vamos colocar uma escola padrão MEC, que a gente possa ter condição de trabalhar, de ter um som a nossa exposição. Eu quero usar a televisão, vou usar a televisão como recurso. Ah, eu quero usar um mapa, tem ali um mapa suficiente... Depois que a gente dá as condições, aí a gente avalia. Mas o governo faz o contrário. O governo quer avaliar pra saber o óbvio. Ora, se o aluno não tem uma, não tem uma estrutura em casa. Não tem uma escola... Eu convido você a conhecer o... Vá lá conhecer o (Nome da escola). Desculpa. Vá conhecer a escola que eu trabalhei até 2018 para você ver. Chegue lá. Vai ser bom para você, é por que nós estamos em pandemia e você não podem ir. Mas se você pudesse e eu não aconselho mais não: retiro o conselho. Não vá não. Licença aqui, licença aqui, Heitor. Tá aqui ó: Esse aqui é um livro, tá vendo? Isso é um livro. É... A diretora chegava e dizia assim: “Olha, o que

vocês querem. Diga aí”. Aí eu fazia a lista. Nunca chegou, nunca chegou. Eu não estou falando de 10 anos atrás, Heitor. Eu estou falando nessa gestão aí, entendeu? Nunca chegou. Aqui se eu tivesse 20 livros desse, eu não tenho condição de comprar 20 livros desse. Mas se eu tivesse, eu comprava. Mas a escola teria condições de comprar 20 livros desse. A escola não... A escola não... Nunca atendeu um pedido desse, não é? Pra... Você tá entendeu que eu estou falando de recurso? Você tá entendendo que essa sua pergunta... Essa sua pergunta não é só a prova em si. Vem um acúmulo de coisas. Porque se eu quero oferecer algo bom, eu preciso de... de... E aí o que é que eu fico fazendo? Eu fico tirando cópia, lendo uma vez... lendo uma. Uma página por vez. Eu posso tirar 30 páginas, eu posso tirar 30 cópias, entende? É diferente... Eu não estou fazendo o trabalho, mas o meu trabalho ele é dificultado. Porque a... porque a prefeitura não pode comprar 20 livros desse. Só se... E o FNDE, não tem o FNDE? Não tem o FNDE é só para o livro didático? Não é para paradidático? Então assim, eu estou lhe perguntando coisas que eu fico impressionado. Como é que uma prefeitura ela não tem um acervo e tem na lei, viu? A biblioteca até o nono, a biblioteca tem que ser ampla. É um direito de o aluno ter uma biblioteca. Uma biblioteca de... Não é, sabe? Chegue à biblioteca. Não, é porque realmente nesse momento de pandemia da pra você visitar uma biblioteca das escolas públicas. Dessas escolas top de linha não. Eu estou falando daquela que tá lá na Granja Portugal, lá no Conjunto Ceará, lá na periferia, sabe? Existe. Existe, existe. É, é, é... Eu acho que poderia ter... Apesar de que eu acho que já existe isso no Estado. Mas assim, algo mais estadual, eu não sei se envolve os municípios. Mas tivesse um momento, um... um assim... Não sei se a gente poderia chamar de encontro para discutir, pra debater, né? Porque, às vezes, é... vem pesquisadores, né? Que estão... não estão no dia a dia da escola, né, no dia a dia do professor estão fora da realidade e traz uma forma, né. Então acho que seria interessante ter um momento desses, uma discussão, né, de falar, como já tivemos momentos na rede municipal de discutir o currículo... de discutir, né, na matemática o que poderia ser trabalhado ou não. Até surgiu até um documento, né, que foi utilizado por nós professores de matemática. Mas eu acho que vale... valia a pena ter isso, é... é... estadual, né? Em forma de estadual pra gente trabalhar e ver como sugerir, como é que poderia ser. Eu acho assim. O professor, não tem acesso à prova, eu acho que... Eu acho que não. Acho assim que... que... assim, do meu ponto de vista não precisava não. O professor ele tá trabalhando ele tem aquele... levar aquele conhecimento, construir aquele conteúdo com a criança, né? Mas ter acesso à prova, não. Eu acho que... que nesse quesito eu acho muito difícil ter acesso, é muito difícil. Não na... Vou ser sincera, Heitor. Em minha opinião era pra ser anual, né? Sexto ao nono. Avaliação externa era pra ser... Porque você tem que localizar o erro, né? “Em que ano a gente tá errando?”. Aí não, só vou analisar na .nas entradas e nas saídas dos ensinos, né? Eu só vou analisar na saída do ensino fundamental. “Sim, em qual foi o período ali que eu não tô acertando?”, então não localiza o erro. Eu só vou analisar o final. Então, eu acredito que sim que deveria ser no decorrer de todos os anos. Uma coisa importante, Heitor, também. Desculpe interromper aí. Uma coisa importante é a unidade do que se está trabalhando nas escolas. Eu não vejo unidade na Secretaria de Educação Municipal, não vejo! Um professor dá um conteúdo, outro dá outro. Essas unidades de conteúdo acham que é importantíssimo, porque já. Eu acho que assim... tem professores que até fogem de alguns conteúdos, nem dá esse conteúdo para o aluno, o aluno nem vê esse conteúdo. Então, assim, é uma questão muito, muito mais ampla, na minha visão, sabe? Assim, eu tenho o sonho de trabalhar com professor do fundamental 1, pra carregar esse professor, pegar na mão dele e trazer ele pra matemática, entendeu? É um sonho que eu tenho de dar umas formações. Já dei

algumas pra... Eu pedi no distrito, né? Professores do quarto, quinto ano, deram uma formação pra eles. Gostaram demais! Foi um movimento assim muito grande. Mas acho que tá muito distante ainda de uma prática. Mas uma unidade é importante, eu acho né, em relação aos conteúdos. Não sei quais conteúdos trabalhar, mas ter uma unidade seria importante nessa... nessa rede municipal, né? Não tem essa unidade! Tem os conteúdos mínimos, tem os documentos norteadores, mas assim... Essa unidade, eu acho que falta, tá? Um dá uma coisa, o outro dá outra, então em minha opinião eu acho que falta uma unidade com relação a esse conteúdo. Pra ter uma ideia, quando eu faço uma... Eu fazia né, quando estava presencial, eu fazia quatro simulados durante o ano pro nono ano. E eu procurava colocar as questões mais que foi trabalhada no 8º ano e no início do 9º e a professora reclamava muito “Ah, o aluno não viu isso ainda”. Você sabe como é que são os professores? Mas aí eu via que nunca contemplava todo mundo, por quê? Porque os professores começavam com um conteúdo, outros começavam com outro. Então nunca contemplava todo mundo. Por mais que eu fizesse um simulado, né, baseado nos conteúdos específicos do 8º, que garantido que todo mundo já viu isso aí, né? Mesmo assim tinha reclamação, tinha reclamação. Então, complicado, né? Imagine uma prova pro Ceará todo, como SPAECE, né? Cambombó do Judas, né? Lá no, quase no Piauí, outra aqui em Fortaleza. Rapaz, eu acho que não, porque existe uma diferença, porque a gente trabalha muito com livro didático, né. Existe uma diferença, né, um distanciamento muito grande do didático para o conteúdo da prova, entendeu? Eles diz que o conteúdo da prova é muito mais... Eu nunca vi a prova do SPAECE. Os alunos diz né, por relatos deles, que a prova do SPAECE do conteúdo é muito mais fácil que o exercícios do livro, entendeu? Então eu não sei o que é que eles querem avaliar com isso aí. Avaliar por baixo, né? Mas não dá, só uma prova não... não avalia o aluno, porque você pode também ter o aluno que tenha discalculia, que tenha problemas mentais, que tenha... é o aluno tem algum problema, síndrome de down, essas coisas toda. Ele não vai responder a prova efetivamente. Eu, eu acho que você vai... Eu tava vendo agora o livro, né, que cê falou aí, caparam muita coisa, né? Isso aí é... É complicado, porque o aluno que vai fazer um concurso militar, por exemplo vai fazer o IF, ele fica mal preparado, viu? Tem que buscar o material fora. Por exemplo, é... a grade do, do, no... numa alçada maior, né? Eu tava no mestrado na UFC. O Caminha que é o “Bambambam” lá da UFC, o doutor, o pós-doutorado, sei lá. Ele disse assim: “Gente, pelo amor de Deus, eu imploro a vocês que ensinem números complexos pros alunos de vocês. Porque eles chegam aqui na engenharia civil, a gente vai precisar e não sabem de nada. Aí até um professor lá do Christus, né, e eu também interagi com ele, disse: “Professor, se você tem 45 dias pra dar números complexos, pra terminar o conteúdo do vestibular, você vai dar números complexos”. Não vai, porque não cai no vestibular. Entendeu? Quer dizer, que... O ENEM não pede, né? Então quando você começa a capar muito a matemática, aí você pode tá prejudicando o aluno que vai fazer o concurso mais avançado, entendeu? Eu acho que o SPA... que o SPAECE, ele devia se aproximar do livro didático de antigamente e não o contrário. Aí você tá, você tá... é... avaliando a matemática por baixo: rasteiramente. No SPAECE é muito fácil. Pelo, pelo, pelo o que o pessoal me fala, né, os alunos, eu nunca vi. A escola de tempo integral ela ficou igual à escola normal: só com dois tempos. Que não tinha laboratório, não tinha a sala de matemática, português. Toda aquela estrutura acabou. Não tem... É uma sala cheia de problema igual às outras. Agora a grande diferença é porque na escola de tempo integral a disciplina é menor, entendeu. Problemas sociais são menores. Aí na escola normal você tem muito aluno envolvido, aluno assistido, envolvido com facção, com tráfico de droga. Muito aluno especial em sala de aula, que

o professor não recebe nenhuma formação pra tratar os alunos especiais. Quer dizer, o encontrei da sala de aula o aluno que tem paralisia é... cerebral. E ele vai com lógico, ele vai com tutora dele. Mas ele quer participar, ele quer, ele... Uma vez eu fui dar aula, explicar raiz quadrada com tampa de garrafa, ele ficou apaixonado pela aula. E a professora passava tarefa pra ele, não queria. Ficava interagindo comigo. E eu conversando com ele. Não sabia se ele estava entendendo. Mas a interação mental da energia entendeu? Aí eu saio, botei as tampa na, na, na mesa... na cadeira de roda dele. Ele ficou lá mexendo e eu conversando com ele. Quer dizer, é uma interação só de energia. Claro que eu não estava entendendo o que ele estava falando. E eu acho também que ele não estava entendendo, entendeu? Mas já pensou se tivesse um a... uma formação sobre isso, né? Trabalhar com alunos especiais. Seria muito interessante. Você é jogado nos leões e você não tem nenhuma preparação pra isso. Até no.. Quando eu estava terminando o mestrado pra minha sanidade mental, pensando assim: “Será que tal maneira matemática, usando a psicologia, sabe lá, a ciência neutra... “neutro sei o que”, por aí que a gente possa desenvolver um material pra esse pessoal que é especial, entendeu?”. Dentro dessa área aí que eu estava pensando. Quer dizer, muito da educação, macho, o pessoal coloca só para o professor: “Tá aí, te vira”. Agora você perceber que o aluno é especial, que o aluno pelo juiz é complicado. Eles acham que a gente vai menosprezar o aluno, o aluno... usar aquilo pra diminuir o aluno. Tudo é para o professor. Professor que tem que resolver os problemas de sala de aula, tendo competência ou não. Sem nenhuma formação pra isso, entendeu?É justamente esse lado social, né, do aluno. Quando a gente vê, digamos aquele aluno que ele não tem um clima tranquilo em casa para estudar, para sentar, para se concentrar, para poder aprender, puder exercitar. Ele não tem esse tempo que, muitas vezes, os filhos da gente têm né. Ele não tem isso aí. Então, é... Você tenta trabalhar a parte emocional daquele aluno na escola, porque em casa ele não tem. Então é muito, assim... tem horas que a gente fica triste, por perceber que as chances que aquele aluno... que vai... vão ser colocados pra esses alunos, na realidade, seja na economia, seja o mercado de trabalho, vai ser mais muito difícil né? Ele conseguir. Porque ele vai concorrer com quem? Ele vai concorrer de repente com... Os melhores locais vão ser sempre conquistados pelo pessoal da iniciativa privada ou por aqueles alunos realmente diferenciados, que fazem educação pública, que são da educação pública, mas aquele percentual pequeno, que são diferenciados, entendeu? O que que aquela grande maioria é muito difícil pra ela. E isso termina deixando a gente muito, muito triste assim, sabe? Eu acho que não. Mostra um pouco, né? Mas não o real mesmo. Eu que a educação pública hoje ela passa por uma crise muito grande, né? A própria valorização do professor. A gente sabe como é difícil, né? Você... você se exaurir o tempo todo e não ser reconhecido, né? E... É muito assim, existe um conflito muito grande nesse sentido aí.

Você acha pertinente avaliar a educação e o professor somente por testes cognitivos de caráter quantitativistas de múltipla escolha?

Foi. Eu acho um absurdo. Eu acho um absurdo um governo do Estado se pautar... o... a educação numa prova, por mais que tenha todo um estudo, eu a... eu penso assim: E se... e se o aluno teve problema? Sabe? Por mais que tenha que diz que tem que... Porque assim... E o pior vai dinheiro. Rapaz é algo assim louco, que eu não consegui entender não, porque se eu quiser maquiagem, eu vou maquiagem. Se eu quiser maquiagem a provar, por exemplo: Ah, não, o aluno não foi... O aluno não... Ele não foi... Como é que eu digo? Ele não foi expulso, não.. Ele não é desistente, ele... Porque tem uma diferença no SPAECE. Tem uma diferença entre desistente e reprovado. Aí lá bota... Não, ele não é reprovado, bota ele como desistente. Por exemplo, o aluno estudou até Novembro ou Dezembro. Aí não fez a recuperação, aí não bota como desistente, bota

como reprovado. Porque para... pelo menos foi o que me disseram, não sei se isso é verdade. Você sabe mais do que eu. Então assim é... Eu, eu penso que é algo muito nocivo para a sociedade você pautar uma política educacional em cima desse SPAECE. Por quê? Porque, no... Por mais que ele diga que não é só a prova, mas a prova é tem um peso muito grande. Eu vejo a loucura na escola. Eu já.

É possível criar políticas públicas de melhoria para educação analisando o sistema educacional somente pelo mecanismo das avaliações externas?

Eu nunca analisei resultado de aluno até porque não dá, porque o aluno faz no nono ano e vai pro primeiro ano. Tu tá entendendo? O aluno do nono ano ele não fica na escola, ele vai pro Ensino Médio. Ele não vai mais nem ser meu aluno. Então eu não vou... Eu não tenho... Não serve, não serve para escola. O SPAECE só serve para reger a política do Estado. Não serve para escola. O SPAECE ele não serve para escola. A não ser que, por que... é no quinto ano né? No sexto fazem também, é no sexto? E já é um pontapé para próximo ano. É um radar, é um sinal pra ele como é que ele vai conduzir o próximo ano, né. Como é que vai trabalhar com os alunos, né. Já é um... um diagnóstico, né, uma prova externa já é diagnóstico para o próximo ano, né. Que ele fez durante esse ano. Qual que é o planejamento do professor, o que o professor planejou durante o ano, as estratégias do que a escola utilizou durante o ano, né? Pra ver se melhora ou se muda para o próximo ano. Então, é... Acho que é bem mais abrangente do que só tu tá ali sem analisar, sem fazer umas intervenções, né. Eu acho que só o teste em si ele é muito vago, muito seco, sabe? O que a gente percebe é que muitas vezes o aluno é avaliado naquilo que ele não teve condições de ver ainda, né? Condições não, né, não chegou o momento de ser visto aquele conteúdo, né. Então assim, fica muito difícil, como é que eu vou avaliar... Eu tenho uma noção, eu sei como ele se comportaria naquele momento, mas eu não tenho condições de avaliar, por exemplo, o aluno vai fazer uma avaliação que tem um item lá que tá que um conteúdo que ele vai ver lá no... noutra série, no outro ano, né. Como é que vai acontecer isso aí, como é que se conduzindo isso aí. Então, assim, ela tem uma noção, ela tem um geral de como é que o aluno se comporta, mas... Eu vejo que tem alunos que a gente percebe no dia a dia quando eu estava sala de aula, né, que ele tinha capacidade de desenvolver muito mais conteúdos, de desenvolver muito mais, é... Suas habilidades, né, suas competências, né. Fora aquela prova. Então aquela prova limita muitas coisas. Que que eu quero dizer com isso? Tem alunos muito bons, se destacavam realmente em matemática, mas na hora da prova ele não se destacava. Ele não conseguia entender como ele fazia análise, como é que fazia as coisas. Não conseguia o destaque daquele aluno. E nas questões de matemática era muito mais, que hoje são considerados muito mais difíceis, eles se destacavam, né. Não consigo entender o que que acontecia isso, né? Até hoje eu não consigo entender o que acontece nisso. Então, eu acho que tem resultado, mas é um resultado muito seco, precisa ter uma análise melhor, uma... não sei o que pode implementar, o que pode acontecer... Não. Não, porque eu é... Às vezes o aluno passa... Não! Porque o aprendizado do aluno envolve muita coisa, né? Envolve as escolas que... envolve as escolas que ele já passou, a sua... o seu nível de estudo, o seu esforço de aprendizado. Acho que não. O professor ajuda muito, mas não é determinante não. A que se deve? Digamos: É... Você pega é... Se a gente for olhar a questão dos números, a escola... a gente progrediu demais. Nós dobramos, nós crescemos mais de 100% dentro do IDEB, né? Nós melhoramos todos os números. Nós melhoramos SPAECE. A gente tá naquela escala crescente de SPAECE. SAEB que é a antiga Prova Brasil. A gente melhorou em tudo, tanto é que me disseram assim: “Luiz Carlos, a sua escola precisa de tempo integral?”. Ainda precisa melhorar muito. Aí, foi aí que eu justifiquei né? Que eles olham os números. A escola da gente, ela tá cada vez

mais, assim, em ascendente. Num ascendente, sabe das avaliações externas. Só que o pessoal quer, pra eles, eles estabelece uma meta e se não for alcançada, pra eles não serve, entendeu?

Será que é possível aprovar ou reprovar alguém analisando somente poucos fatos das questões da avaliação externa?

É sim. É importante que eu tenha esse conhecimento para entender que aquela avaliação ela vai ser útil. Agora, a gente passa o ano todinho avaliando o aluno. Nós mesmos somos avaliados, né? Quando a gente tá em algum. Não é nem avaliar, por que: “O que é avaliar? É dar nota?”. É dar nota? Porque aqui... você... você tá me avaliando; não tá dando uma nota, mas você tá me avaliando. Eu estou avaliando você, mas não estou lhe dando uma nota. Mas o SPAECE ele sai o aluno ele é intermediário, ele é crítico, muito crítico. Ele sai com um diagnóstico, né? Aí a sua pergunta é: Tem como diagnosticar o aluno com uma prova? Eles dizem que, eu duvido que só. Que só com aquela prova e os outros mecanismos que eles dizem que... que é a evasão de colar, que eles desconsideram a evasão escolar, considera a desistência, consideram todo... e aí faz todo um mecanismo uma metodologia que eu não conheço. Eu devia conhecer, não é? Mas eu não conheço. Então duvido muito que... Agora eu também não sou daqueles que negam né? Eu não sou negacionista: “Ah, não serve para nada”. Eu não tenho acúmulo para isso. Tá entendendo? Então, pelo o que eu vejo, pelo o que eu vejo, se eu passo o ano todinho e tenho dificuldade. Porque avaliar é algo muito complexo, não é? Não é fácil. Então, eu... eu... Chega lá o aluno. Eu não sou capaz de dizer assim: “Esse aluno aqui, ele vai ser reprovado, esse aluno vai repetir o ano”. Só se o aluno for mesmo crítico: que nunca tenha dado uma resposta; que nunca tenha conversado; que nunca tenha buscado; que nunca tenha feito uma atividade; que nunca, que nunca! Não é? Aí vem uma prova, aí... E porque tem. Tá balizado em todo um... Ai ele, ela... ela sim! Ela vale! Claro que não, né. A avaliação ela é constante, ela é o ano todo, é um conjunto de.. de elementos, né? Não é só o conteúdo! É o aluno, a participação do aluno, a evolução desse aluno, o quanto ele melhorou de um bimestre pro outro ou então o quanto ele evoluiu, quanto ele foi mais participativo. Então, é um conjunto de, de... de fatores. É um conjunto de coisas que só o professor em sala de aula consegue acompanhar isso no dia a dia, né? Né, aquela avaliação do aluno passou, num passou, claro que não, né? Isso aí eu acho assim, cruel né? Muitas vezes, o aluno não se sai nem bem na avaliação externa, mas ele se sai muito bem durante o ano todinho, né? A evolução, o crescimento, né? O quanto ele aumenta... Ele subiu de participação, né. Então, assim, uma coisa não... não traduz a outra em minha opinião, tá certo? É complicado, né, cara, porque eu... Na época, né, do “Boom” de avaliação, eu comecei a ler aquele tal de Celso Antunes, né, que falava de ampliação, sabe? Mas é muito complexo, sabe? É muito complexo. É muito complexo. E depende muito do professor, né, do que ele entende disso, né. Tem cara que passa dois meses dando uma aula e passa prova, acabou-se: A nota do aluno é aquilo ali. O aluno pode fazer... faltar o mês, semestre “todinho”, entregar nenhuma tarefa, ficar de “b*nda pra cima”, dormindo... Se ele tirar o seis, pronto, já tá bom demais. Avaliação pra mim não é isso. Avaliação é o cotidiano, é o dia a dia, né? E essa... E o governo, e o governo têm os tem os seus projetos, mas não investe no professor, cara. Se eu falar: O professor não recebe nada. O aluno recebe o notebook, recebe o celular. E o professor, no dia da premiação, nem o próprio coitado vão. Por exemplo, uma colega minha recebeu agora... aluna dela ganhou prêmio de redação, né, aí foi lá na SME, quem foi a coordenadora. Professora ficou só chupando o dedo em casa.

BLOCO 4

Resultados da avaliação no contexto da prática (Impactos da Avaliação Externa)

na Escola)

Você se considera ator que efetiva e responde pelo processo de implementação, atuação e operacionalização da ação do governo no nível local acerca da avaliação externa no cotidiano da escola? Como?

Sim, A gente acompanha desde as avaliações externas, a gente acompanha tudo. A escola... O distrito acompanha tudo, né. Como é que tá o bimestre, o que tá acontecendo de intervenção em relação àquela bimestre. O que o professor fez de avaliação paralela, de recuperação paralela pra que isso aconteça, né. A gente acompanha as avaliações externas. Que é externa pra escola, mas é interna pra rede, como as ADR que eu falei pra você, né? Pra escola ela é externa, mas pra rede ela é uma avaliação interna. A gente acompanha isso daí, as inserções dos resultados, análise dos descritores que foram menos acertados. Além disso, quando a gente aplica os... o simulado que eu mando pra escola a gente também faz análise dos descritores que os mais erraram, e o porquê que erraram. Eu divulgo pra eles aí alternativas de como abordar aquele conteúdo, né, aquela habilidade... Isso aí eu falo no meu distrito, tá certo? Não sei se nos acontece outros distritos, tá certo? Eu dou sugestão de atividades que possam contemplar né? De itens que possam contemplar aquele descritor de forma diferenciada. E com a ADR existe... Com as provas do SPAECE existem assim uma análise de todo o distrito em relação a esses dados. Não sei se a escola faz isso, mas ela é cobrada em relação a isso. Então a gente faz uma reunião com todos os gestores, né? Ele faz individualmente com a escola, mostrando se teve evolução, se não teve e porque. O que que o aluno, né... o foi que o aluno pode melhorar em relação ao próximo ano. Existe uma reunião geral em relação a esses dados, de análise, né? A escola que se destacou mais, o que foi que ela fez pra que tivesse melhor desempenho? Que ações foi desenvolvida durante esse ano todinho pra que acontecesse isso, tá certo? Que possa servir de exemplo pras outras escolas, que possa também aplicar isso no ano seguinte. Colocar isso no seu planejamento pra que possa caminhar junto nesse crescimento dos índices. Então, acho que tem uma análise né, da avaliações externas também e também das externas com relação a esses dados, tá certo? Não. Não. Digamos, quando você vai olhar o IDEB, o IDEB é uma régua, né? Que você vai... Que você estabelece o seu plano de metas. Agora, é assim: Eles pedem pra você realizar, você fazer seu... "Neste estante"... Eu já tô exonerado, mas eu continuo ajudando na escola. A minha professor de português disse assim: "Eu tô querendo um plano de metas aqui. Você passa para mim aí qual foi de 2019?". Eu já passei para ela. Agora, digamos que bote... Existe uma discussão em torno desse plano de metas: Eu coloco uma meta lá pro meu SPAECE, dentro da minha realidade da escola aí. O que acontece? Quando... isso aí enviado para o distrito de educação. O distrito de educação vê e diz: "Não, Luiz Carlos, ficou muito baixo essa meta que você colocou. Aumente isso aí". Quer dizer, eles não conhecem a realidade da escola. Quem conhece é você! Mas eles não aceitam aquela que você estabelece. Que você que conhece a realidade da escola tá colocando. Eles aquele... que eles apareçam bem na foto! Faz, a escola faz autoavaliação. Nós fazemos os PDCA's, né? Que é o princípio da administração, que... que é um... Não sei se você conhece. É o círculo, né. P-D-C-A: Avaliar, Ajustar, Checar e Aplicar. Então a gente faz isso aí, dentro do princípio da administração. Toda vez que sai, é... Até nas avaliações internas da escola mesmo. Digamos: O primeiro bimestre foi fechado, então nós temos os conselhos de turmas, os conselhos de estudo... Digam: O 6º A, todo, toda turma daquela escola vai ter o seu conselho de turma. Aí eu vou agendar o 6º ano A para aquele dia ali. Ali vai tá presente os pais, que são convidados. Todos os professores que dão aula pra aquela turma e os alunos. E a gente ouve todas as partes. A gente passa os números finais, né? "Ó, primeiro bimestre:

As notas estão aqui, as notas de todos vocês. Então vamos lá? A gente quer saber de vocês alunos, porque vocês tiraram essas notas, que foi que faltou pra ter uma nota melhor”. Então é dado aquele espaço para o aluno falar. Depois que o aluno fala aí a gente vai pros pais: “Pai, o senhor ouviu o que o seu filho está dizendo? E o que o senhor quer acrescentar? A sua visão de pai. Como é que é em casa? Ele estuda em casa? O que o senhor acha? Ele pode melhorar essa nota dele?”. Aí ele fala. Aí vamos pros professores: “Professor, e como é que o senhor vê cada aluno?”. Isso aí cada aluno é falado, viu? Cada aluno é colocado aqui. Então assim sempre é feito isso.

Que análise você faz dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas provas de avaliação externas?

Negativo! Porque expõe o professor de matemática, porque eu como professor de matemática eu me sinto ofendido, quando a televisão passa “90% dos alunos de Fortaleza não sabem...Não aprenderam matemática...”. Noventa por cento! Eu estou dizendo 90%, mas pode ser 80, 70...que eu não me lembro da última pesquisa, porque eu não me preparei pra essa conversa, mas eu já vi. A manchete é assim: “90% dos... dos alunos...”... E outra coisa, mesmo que diga assim: os alunos do Ceará estão com... porque isso é... são os olhos... né? Até que ponto? Até que ponto aquele número reflete a aprendizagem. E eu sempre faço essa pergunta, sabe? Quando a diretora chega e diz: “Olhe, professor, parabéns. Os seus alunos nem subiram nem desceram - Já são outros alunos, viu? Já são outros alunos -, mas os nossos alunos nem subiram nem desceram: ficaram no intermediário”. Mas quem garante? Aí: “Professora, mas quem garante que eles estão no intermediário? Isso aí tá dizendo que é intermediário, mas a aprendizagem deles será se é intermediária? A senhora que convive com ele, a senhora consegue enxergar que eles são intermediários?” Entende? Entende que a gente fica avaliando e o aluno é um... não é o mesmo aluno que a gente avalia. A escola é a mesma, a escola é a mesma. Mas o aluno que é avaliado é outro. Os problemas da escola, o professor pode ser até a mesma. Mas o aluno, o sujeito que é avaliado é outro. E aquilo ali importa, aquele sujeito... E o mecanismo é o mesmo, não é? Não muda. Não sei professor se eu estou atrapalhando É. E uma coisa interessante também que eu vou falar agora, eu me lembrei. Desculpe tá interrompendo você, senão esqueço. É assim, né... Deixa-me ver aqui o que eu queria falar, que era tão importante! Hahaha. Quando tem reunião... lembrei! Quando tem reunião com a nossa escola, a gente vai mostrar os índices, né, do SPAECE ou da avaliação federal. A gente vê que as escolas de maior índice são destaque, certo? Sempre eu lembro a minha chefe, sempre eu lembro pra escola, ligo pra escola e... e comunico, né, assim, o quanto ela avançou: Se estava em 5.1 e foi pra, pra... Vou botar lá embaixo, né, vou botar 3.9, foi pra 5.6! Sempre valorizo a escola: “Você subiu tantos por cento, foi a escola que mais subiu esse ano. Você não tá melhor ainda, mas veja o quanto você evoluiu”. Sempre ligo pra coordenadora, ligo pra diretora, a gente tem essa relação assim, com os coordenadores, diretores sempre fazendo o quanto ela evoluiu. Ela não é a melhor aqui no momento não, mas evoluiu muito mais que as outras que estava lá em cima já. Isso é importante também valorizar, porque estimula, incentiva as escolas, né? Porque sabe que matemático a gente faz uns cálculos meio doidos, né. a gente não tem. Então, sempre faço esse, esse... esse diferencial aí: “Quanta das escolas subiu? Quantos pontos percentuais a escola subiu?”. Isso impacta a escola

As políticas públicas de implementação da avaliação externa impactam na prática pedagógica do professor de matemática, nas avaliações institucionais da escola e nas avaliações de aprendizagem na sala de aula?

Sim, sim. Porque eu tenho que... Eu... eu preciso fazer isso aqui, não é? Mas... mas, veja só, essa aproximação veio agora. Mas ele foi não foi, não foi ninguém... Aí eu

digo, ó: “Fui eu que disse: Olha, eu vou ter que fazer uma prova só sobre descritor”... Eu não disse que estava explicando um descritor, o resto é numérico. Vou fazer uma, vou botar uma questão, né, eu estou dando fatoraço e o primeiro descritor é reta numérica. Quer dizer, fatoraço em reta numérica. Eu estou no 9º ano. Tu tá entendendo? Então eu boto uma questão lá, e o resto é do nono ano. Então a relação existe? Existe uma aproximação, mas muito pequena. Teve um ano professor, que eu dava uma aula, são quatro aulas só. Eu acho muito pouco. Eu dava duas aulas de... Eu dava duas aulas de descritores, duas aulas do SPAECE e duas aulas de conteúdo. Praticamente, o aluno não via o conteúdo. Tu tá entendendo? Do nono ano. Porque eu tirei duas aulas só pra dar aula do SPAECE. Só pra dar aula do SPAECE. E aí eu fazia uma prova só de descritores, tá entendendo? Uma prova minha só dos descritores do SPAECE. Com certeza. Eu dava aula... Eu dava aula de aula, aula, aula e no final aí eu não teria que ter a parcial? Aí uma era a parcial e a outra era a bimestral. Essa prova aqui dos descritores como é uma matéria mais leve pra vocês, vocês tão vendo matéria do quinto ano, né? Aí eu via os descritores e eu separava. E aí não dava pra ver tudo, viu professor? Eu separava e botava os descritores principais ainda. Mesmo tem uma aula... tendo só quatro aulas. Mas isso eu. Isso comprometeu o conteúdo do nono ano desses alunos. Sim. Há um olhar diferenciado ao professor. Sei estou entendendo. É porque acaba, ela... Essa avaliação acaba caindo também igual à avaliação da escola, Provinha, prova parcial, a prova bimestral, pra no final você tirar... dar aquela média anual, né? Acaba sim a gente traçando um paralelo, é quase a mesma coisa, né? Eu acho não seria só avaliação. Acho que era pra ter... ser uma avaliação não somente cognitiva né? Assim, que ela abrangesse todo um ano, todo o período, né, desde os anos iniciais, os anos finais. Tivesse uma forma que pudesse né, avaliar tudo isso, né? Todo esse desenvolvimento, não só uma para uma avaliação lá vai medir aquilo ali tudo. Acho que não. É porque hoje tem muito aquela corrente que diz que o professor ele não é mais o... o se... deixa-me ver como é que a gente diz né... Ele não é mais o... até em passo eu concordo a questão do... fala muito na BNCC, né? Do professor não ser mais o... O professor ele vai ser agora o mediador, né. O centro das atenções, né. Não é mais. No caso, é o aluno. Mas o professor ele vai é... Só orientar, o professor ele vai dar a informação. Mas o professor é o... Ele é que tem o conhecimento, né? Ele que vai... né. O professor ele ainda continua com isso. O professor ele tem que ter o embasamento, ele tem que ter o estudo, né, pra a partir da experiência dele ele repassar as informações, né? Porque como é que você vai só orientar o aluno, vai só mediar, né? Mas o aluno, como é que ele vai questionar né? O aluno vai perguntar: “Ei, como é que fica isso aí?” Mexe. Mexe, porque eu, eu, eu... pego material que logo me deram anteriormente, né? E eu, eu renovo o meu material, entendeu? Meus TD's, minhas aulas, planejamento. E incluo também as outras... outras provas... avaliações, que é o IF, Prova Brasil, OBMEP. Eu faço o E isso aí ajuda o professor, porque você não fica na mesmice o ano todo, a vida toda.

Quais contribuições às avaliações externas trazem para a qualidade da educação pública? Como utiliza?

Que eu saiba, não. Agora eu sei que o aluno recebe tablete, não é? Eles são premiados. Melhores alunos não são? Então se o aluno pensar nesse sentido ele vai ter um incentivo aí. Agora, em termos de aprendizagem, você pergunta? Eu fico com medo, sabe, de... Eu fico com receio, porque assim, o... o... Eu sou um crítico, aí eu... aí eu... Você praticamente tá. Assim, é... muito pouco. Eu vou dizer que é muito pouco a ajuda que o SPAECE para a formação do aluno, sabe? Eu... eu penso que é muito pouco, porque o que eu vejo fazendo a prova desse jeito: em 5 minutos marca e tá feito à prova e isso é uma grande parte da escola que eu trabalho. Então como é? Se o aluno

nem lê a prova dia.
Por que pensar que os alunos tem dificuldade para resolver itens de matemática da avaliação externa?
Avaliação? Externa e interna, né? Eu só acho assim, o conteúdo não mudou. O conteúdo ele não mudou. O que é cobrado é o que o professor trabalha. Agora é só a forma, né. A contextualização, né. A.. O item das avaliações externas e internas é que não é do usual do aluno e do professor, né? Eu acho que o problema é esse: É a forma de como usar aquele conteúdo, a forma de como resolver a questão. Mas o conteúdo em si é o mesmo conteúdo. Como é passado pra criança pra ela resolver, né? Que ela não é preparada. Ela na forma... Ele não é preparado pra isso.
A que se deve, segundo seu ponto de vista, os resultados do baixo rendimento nas avaliações externas de matemática nas escolas públicas?
A gente... A Educação ela precisa de um parâmetro, né? A Educação precisa ela ter um norte, né? E eu acho que as avaliações externas não sabem se nos moldes que ela é hoje, não sei se seria o ideal. Mas eu acho que... que precisa ter né? Uma forma, uma avaliação. Não que seja só essa avaliação cognitiva, mas precisa ter né? Pra a gente nivelar, pra gente saber, pra identificar, né. Por que naquela comunidade, por que naquele bairro os alunos se saem melhor do que ali? O que tá acontecendo? Eu acho que isso é interessante e faz muita... faz parte da política pública educacional. Você identificar, né, porque que ali tá melhor, porque que ali tá pior. O que a gente pode fazer? Né. É a presença? É... é o acompanhamento? Os professores? Ali tem mais professores substitutos ou tem mais professores efetivos? Eu acho que é todo um leque de informações pra gente chegar, né, em uma conclusão.
BLOCO 5
Avaliação externa e interna no contexto da prática (Relação entre a Avaliação Externa e Interna na Visão do Professor)
Que análise comparativa você professor faz dos resultados de seus alunos nas avaliações externas com a avaliação institucional da escola e a sua avaliação de aprendizagem em sala de aula?
O tipo de item, né? Que é no caso a questão, o item é aplicado na avaliação, o aluno ele não tem costume no seu dia a dia, né? Ele ainda não tem... O professor ele não trabalha, né, com o aluno, né, a não ser, né, fazendo simulado, ou fazendo um trabalho voltado próximo à avaliação, né, de fazer resolução de questões. Mas eu acho que falta para o aluno aquele tipo de questão, né? E ele ser trabalhado no dia a dia dele dentro de sala de aula. Fazer com que ele pense, porque é uma questão diferente, né? Elas têm uma questão lá que tem que usar a habilidade, como é, às vezes, precisa de mais de uma habilidade e o aluno ele não é... o aluno ele é... ele é treinado, ensinado a trabalhar com aquela questão só desenvolvendo aquele cálculo. Não, o que a gente precisa é isso: é fazer com que... passar isso para estudante, né? Alguns aspectos, né. Eu acho assim, falei pra você já antes, a rigidez do aplicador atrapalha né. O aluno fica nervoso e ele não se sai bem. O aluno, às vezes, não quer fazer essa avaliação. Acha-se obrigado fazer e não quer fazer. Então nem lê os itens, responde lá. Já vi, já vi, né, isso pessoalmente de aluno responder gabarito antes ler as questões tem marcado logo o gabarito antes de acontecer isso, né? Então ele não faz a leitura devida dos itens... Isso significa que se ele não faz a leitura dos itens, ele não consegue compreender o que tá sendo feito nos itens. Por quê? Porque o trabalho que foi feito por ele durante o ano, não foi um trabalho que foi próximo a essa avaliação, foi... Ele foi questionado, como eu falei pra você antes, anteriormente, com questões abertas, um formato totalmente diferente do que, do que ele vai encontrar na avaliação, tá certo? Ele não tem o cuidado

de olhar o suporte, porque o suporte tem muitos dados que vai ajudá-lo na resolução desse item. Então esses são alguns dos dados que eu posso, né, observar que já observei. Já pontuado por mim pras escolas. Eu acho assim... Ele deveria ficar atento com esses resultados, tá certo? É claro que a gente já viu aqui, já conversamos que esses resultados não traduz realmente a turma que ele tem, que ele sabe que quem acompanha é ele. Então o resultado é uma coisa mais distante, né. Do acompanhamento que ele tem em relação aos seus alunos. Do crescimento e evolução, a gente falou isso, né? Que são os pontos que a gente não consegue mensurar em números, né? Mas a gente sabe mensurar no dia a dia do aluno. Mas eu acho que ele deve ainda analisar isso aí, analisar a sua prática em sala de aula, né? O que ele tá fazendo pra conduzir sua aula, o que ele tá fazendo pra chegar o conteúdo até o aluno? Repetindo, ele deve se aproximar, pelo menos uma avaliação dessa que ele faz durante o ano, pelo menos pro bimestre. Avaliação que seria próxima as avaliações externas para que o aluno já tenha uma ideia de como essas provas acontecem. Pra quando chegar no final ele pegar uma prova que ele não sabe nem como é que faz, como é que conduz, como é que analisa, como é que imagina que seja pra chegar a resolução. Ele deve produzir uma questão que ele possa fazer uma... elencar os dados da questão. “Vamos fazer aquele tema. Que eu tenho aqui? Tem isso, tem isso, tem isso. Que operação a gente vai trabalhar isso agora? Então fazer um passo a passo de como resolver uma questão, porque isso que importa na hora da, da, da... Das avaliações externas. Ler... Incentivar o aluno a leitura, que tem que ler a questão tem que interpretar a questão. Se eu não ler... Como é que vou saber o que é pra fazer, se eu não li a questão? Então, eu acho que é fundamental pro trabalho do professor nesse momento, tá certo? Vamos por partes, né. Eu vejo que assim, alguns professores na sua prática e sua forma de avaliar o aluno é muito distante dessa avaliação. O professor com aquela avaliação com trabalho em equipe ou trabalho em dupla, que utiliza muito isso ainda alguns professores. A sua forma de avaliação, o instrumental em si, é muito, muito antigo ainda. Naquele formato ainda que não mensura nada realmente do pensamento crítico do aluno, não mensura a sua análise, é uma coisa bem mecânica de, de... de operações, né. Nesse ponto aí, o professor ele tá muito distante do que se propõe avaliação do que a avaliação procura saber desses alunos. Tá certo? Se bem que não quer saber muita coisa não, né? Só ali o “marcou, se acertou ou errou”. Não tem essa análise mais profunda, né? Mas por outro lado também, eu vejo alguns professores que têm essa aproximação com o que se espera de uma avaliação, né, avaliações nos aspectos gerais, né? Tem professor que se preocupa com o comportamento do aluno, que se preocupa com a organização que aluno tem no modo geral, tem professor que se preocupa com... se o aluno até trouxe o caderno, né se trouxe o livro. Teve-se aquele compromisso de verificar que componentes seriam trabalhados naquele dia. Até a forma de ele abordar as suas atribuições: ele faz um trabalho, ele faz uma arguição, ele faz... Mas também ele faz uma avaliação que se aproxima das, dos... dos simulados que eu proponho, que já tá mais ou menos próximo das avaliações externas, né. E da próxima avaliação que ele imagina que seja, já que a gente não consegue vê-la, mas a gente imagina que tenha essa estrutura aí de... Então, alguns professores se aproximam dessa realidade de avaliação. A avaliação também proporciona isso pra ele, dá esse norte pra ele pra que ele conduza o seu ano todinho em relação a esse ponto final. Mas têm aqueles outros que tão muito distante ainda e o aluno mais ainda por conta da prática do professor. Tem uma relação sim. Não é constante não, mas a gente, como eu falei pra você a gente acompanha também as avaliações internas, tá certo? E as intervenções em relação a esses resultados. Então a gente já acompanha isso durante o ano todinho, né? E aquelas escolas que se sai bem também em relação isso, que os alunos já vão bem

durante o ano todinho, também se sai bem em relação às avaliações externas. Mas isso não é determinante, não é de todo. Não é uma constante. Diria assim: Algumas escolas saem bem durante o ano todinho, mas não se saem bem durante a avaliação final; e, ao contrário também, ela não se sai bem durante o ano todinho, mas se sai bem durante a avaliação final. Mas do... da maior parte, quando se acompanha bem direitinho a escola durante o ano todinho os alunos nas recuperações paralelas, nas intervenções, ela se sai muito bem no resultado final. Isso aí a gente acompanha realmente. A gente tenta o acompanhamento aí bimestral, né, com reuniões com diretores pra sugerir intervenções. E realmente ajuda no final do ano.